

Université de Montréal

**Impartialité, objectivité et neutralité?
Étude de pratiques enseignantes en Éthique et culture religieuse au Québec**

par Stéphanie Gravel

Faculté de théologie et de sciences des religions

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de *Philosophiae Doctor* (Ph.D.)
en sciences des religions

Décembre 2016

© Stéphanie Gravel, 2016

RÉSUMÉ

Le programme québécois non confessionnel d'*Éthique et culture religieuse* (ECR) exige de ses enseignants une posture professionnelle d'impartialité et d'objectivité. Cette dernière suscite une controverse sociale et des poursuites judiciaires. Les détracteurs du programme, comme ses défenseurs, invoquent l'impartialité de l'enseignement pour justifier leur position, mais en y conférant un sens différent. Malgré l'importance de cette question, aucune recherche empirique ne propose d'analyser l'impartialité des enseignants. Sur le plan théorique, on rencontre une diversité d'usages des concepts. Cette thèse propose une clarification de la question, tant sur le plan théorique que pratique. Une analyse approfondie de la posture professionnelle d'impartialité exigée en ECR est effectuée en première partie. S'ensuit une clarification des concepts d'impartialité, d'objectivité et de neutralité. Si le terme neutralité semble dominer la littérature en éducation et en politique, l'objectivité est principalement utilisée pour définir la posture du chercheur scientifique et le savoir qu'il produit. De son côté, l'impartialité est le parent pauvre de la littérature, particulièrement en éducation. Elle se trouve mieux définie dans le domaine de la justice et du droit, qualifiant surtout l'impartialité du juge.

Dans la deuxième partie de cette thèse, la méthodologie, les résultats d'analyse d'entrevues et ceux des observations sont présentés en examinant comment les enseignants d'ECR problématisent et négocient avec l'exigence d'impartialité professionnelle. La thèse innove aussi en analysant tant le propos que la mise en pratique de cette exigence d'impartialité en ECR chez 12 enseignants « typiques » ou « exemplaires » au secondaire provenant de milieux socioculturels différents (écoles privées confessionnelles ou publiques non confessionnelles de milieu multiculturel ou non multiculturel), répondant aux questions suivantes : Comment les enseignants conçoivent-ils l'impartialité exigée en ECR? Comment l'impartialité exigée en ECR est-elle mise en pratique dans l'enseignement d'ECR au secondaire? Réalisées à partir d'une approche déductive thématique, les analyses transversales des observations non participantes en classe et des entrevues semi-directives d'enseignants permettent de cerner les liens existant entre l'analyse théorique des prescriptions du programme ECR réalisée en première instance et les données qualitatives recueillies en deuxième instance.

Dans la discussion sont présentés les six principaux résultats se dégageant des analyses des 12 enseignants participants. Proposant une réflexion critique sur l'impartialité exigée en ECR, les résultats empiriques sont approfondis par les analyses théoriques, contribuant aussi à éclairer la question dans les domaines préoccupés par des défis professionnels similaires. Le premier résultat indique qu'il n'y a aucune influence des variables personnelles ou professionnelles des enseignants participants sur leur compréhension et leur mise en pratique de l'impartialité professionnelle exigée en ECR. Le deuxième rappelle qu'il existe une polysémie et une confusion conceptuelle entre les termes neutralité, impartialité et objectivité, tant chez nos enseignants que dans la littérature. La thèse propose à ce sujet des voies de clarification utiles. S'appuyant sur une typologie de l'impartialité élaborée en première partie, le troisième résultat explique que l'impartialité absolue ou « axiologique » est généralement rejetée. Le quatrième résultat rappelle que la notion de distance critique s'avère être le fondement de l'impartialité

exigée en ECR. Le cinquième montre les différences entre l'impartialité religieuse et éthique, les questions d'endoctrinement religieux et d'expression ou non des croyances religieuses personnelles dominant la question de l'impartialité. Quant au sixième résultat, il résume les nombreux problèmes associés à l'exigence d'intervenir à partir des finalités du programme, ces finalités renvoyant à des concepts polysémiques et flous pour les enseignants.

Mots-clés : Impartialité, neutralité, objectivité, Éthique et culture religieuse, Québec, Canada, enseignement non confessionnel des religions, enseignement non confessionnel de l'éthique, diversité, posture professionnelle et distance critique

SUMMARY

The non-denominational Quebec program *Ethics and Religious Culture* (ERC) requires that its teachers adopt a professional stance that is both impartial and objective. The program has provoked social controversy and lawsuits, with its critics appealing to teacher impartiality to justify their position, but interpreting it differently than do its advocates. Despite the importance of this issue, no empirical research has been put forward to analyze teacher impartiality. As for theory, we find these concepts used in a wide variety of ways. This dissertation proposes to clarify the issue, from both a theoretical and practical perspective. In the first section, we present an in-depth analysis of the professional stance of impartiality required in ERC. Following that is an explanation of the concepts of impartiality, objectivity and neutrality. While the term ‘neutrality’ seems to dominate educational and political literature, objectivity is mainly used to describe the stance of scientific researchers and the knowledge they produce. As for impartiality, it is the ‘poor cousin’ in literature, especially in education. It is more clearly defined in the domains of justice and law, characterizing in particular a judge’s impartiality.

In the second section of this dissertation, we present the methodology used and the results of analyzing interviews and observations, by examining how ERC teachers problematize and negotiate the requirement of professional impartiality. Our innovative approach analyzes not only the implementation of this ERC impartiality requirement, but the discourse of 12 ‘typical’ or ‘exemplary’ secondary school teachers from different sociocultural settings (private denominational or public non-denominational schools, with multicultural or non-multicultural environments). The teachers replied to the following questions: How do teachers conceptualize the impartiality required in ERC? How is the ERC impartiality requirement put into practice in ERC teaching in secondary schools? The use of a thematic deductive approach (transversal analyses of non-participant observations in class and semi-directed teacher interviews) allows for the identification of existing connections between a theoretical analysis of the ERC program in the first case and the qualitative data gathered in the second case.

Six primary conclusions emerging from these analyses are discussed. Proposing a critical reflection on the impartiality required in ERC, empirical results are clarified by theoretical analyses, which also aids in understanding the issue in fields where similar professional challenges are faced. The first outcome indicates that personal or professional variables in teachers have no influence on their understanding and implementation of the professional impartiality required in ERC. The second emphasizes the existence of polysemy and conceptual confusion concerning the terms neutrality, impartiality and objectivity, in teachers’ minds as well as in literature. In this regard, this dissertation suggests some useful paths of clarification. Next, based on a typology of impartiality developed in the first section, the third result explains that absolute or ‘axiological’ impartiality is generally rejected. The fourth conclusion reminds us that the idea of critical distance proves to be the foundation of the impartiality required in ERC. The fifth outcome demonstrates the differences between religious and ethical impartiality, with issues of religious indoctrination and the expression or

non-expression of personal religious beliefs dominating the issue of impartiality. Finally, the sixth result summarizes the numerous difficulties associated with the requirement of intervening in accordance with program goals, as these goals refer to concepts that teachers find to be polysemous and vague.

Keywords : Impartiality, neutrality, objectivity, Ethics and religious culture, Quebec, Canada, non-denominational religious teaching, non-denominational ethics teaching, diversity, professional stance and critical distance

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
SUMMARY	v
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	xv
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES.....	xvi
REMERCIEMENTS.....	xvii
AVANT-PROPOS	xviii
INTRODUCTION	1
Problématique de recherche.....	1
Objectifs et questions de recherche.....	7
Aperçu des différents chapitres de cette thèse	9
PARTIE I	
PERSPECTIVES CONCEPTUELLES SUR L'IMPARTIALITÉ	
PROFESSIONNELLE EXIGÉE EN ECR	11
CHAPITRE 1	
CADRE D'ANALYSE ET OBJET DE RECHERCHE : LA POSTURE	
PROFESSIONNELLE D'IMPARTIALITÉ DU PROGRAMME ECR	14
1.1 Le programme ECR	15
1.1.1 Deux finalités.....	17
1.1.2 Compétences	17
1.1.3 Rôle de l'enseignant en ECR	22

1.2 Cadre d'analyse : posture professionnelle des enseignants d'ECR.....	24
1.2.1 Cadre d'analyse et posture professionnelle des enseignants d'ECR.....	25
1.2.2 Synthèse du cadre d'analyse	36
1.3 Conclusion.....	39
CHAPITRE 2	
MISE EN CONTEXTE DE L'IMPARTIALITÉ PROFESSIONNELLE EXIGÉE	
EN ECR	41
2.1 Survol de la neutralité scolaire et de l'enseignement non confessionnel	
des religions en Occident	43
2.1.1 Survol de l'origine historique de la neutralité scolaire en Occident	43
2.1.2 Enseignement non confessionnel des religions dans la mise en œuvre de la	
neutralité scolaire en Occident.....	45
2.1.3 Illustration de l'approche mixte et non confessionnelle à partir de la	
situation de quelques pays européens	53
2.1.4 Illustration de la situation en Amérique du Nord : Mexique, États-Unis	
et Canada.....	64
2.2 Neutralité et impartialité dans le système scolaire québécois : débats historiques,	
sociaux et juridiques.....	69
2.2.1 Déconfessionnalisation du système scolaire québécois et neutralité de l'État	70
2.2.2 Débat social et juridique entourant l'impartialité et la neutralité des	
enseignants en ECR	81
2.3 Impartialité et professionnalisme au Québec	91
2.3.1 Professionnalisme et impartialité au Québec : analyse de différentes	
professions	92
2.3.2 Professionnalisme en éducation au Québec : enjeux d'une problématique.....	95
2.3.3 Réforme de l'éducation au Québec et professionnalisme des enseignants.....	98
2.4 Difficultés spécifiques à l'enseignement du programme ECR	108
2.4.1 Formations des enseignants	109
2.4.2 Conditions d'exercice spécifique des enseignants d'ECR.....	111
2.5 Conclusion.....	114

CHAPITRE 3	
CLARIFICATION CONCEPTUELLE : NEUTRALITÉ, OBJECTIVITÉ ET IMPARTIALITÉ.....	118
3.1 Neutralité.....	120
3.1.1 Discussion sur différentes définitions possibles de la neutralité.....	120
3.1.2 Neutralité en politique.....	123
3.1.3 Neutralité en éducation : la neutralité de l'enseignant disputée.....	133
3.1.4 Synthèse de la neutralité	155
3.2 Objectivité	156
3.2.1 Discussion sur différentes définitions possibles de l'objectivité	156
3.2.2 Objectivité scientifique	158
3.2.3 Illustration de quelques critiques de « l'objectivité positiviste » dans différents domaines d'études	160
3.2.4 Objectivité en éducation.....	169
3.2.5 Synthèse de l'objectivité	177
3.3 Impartialité	179
3.3.1 Discussion sur différentes définitions possibles de l'impartialité.....	179
3.3.2 Impartialité et critique féministes	181
3.3.3 Impartialité du système de justice et de ses agents	185
3.3.4 Impartialité en éducation.....	195
3.3.5 Synthèse de l'impartialité.....	207
3.4 En résumé : neutralité, objectivité et impartialité.....	208
PARTIE II	
MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS EMPIRIQUES DE RECHERCHE	211
CHAPITRE 4	
MÉTHODOLOGIE.....	217
4.1 Type de recherche	219
4.2 Description de la procédure d'échantillonnage	221
4.2.1 Critères d'échantillonnage	221

4.2.2	Échantillonnage de cas typiques et exemplaires	222
4.2.3	Échantillonnage de convenance	224
4.2.4	Procédures de recrutement et limites de l'échantillonnage : difficultés, refus et acceptation.....	224
4.2.5	Saturation de l'échantillonnage.....	227
4.3	Échantillon	227
4.3.1	Variables personnelles	228
4.3.2	Variables professionnelles	230
4.3.3	Enseignants typiques et exemplaires.....	230
4.4	Collecte de données.....	233
4.4.1	Instruments.....	233
4.4.2	Déroulement.....	238
4.5	Stratégie d'analyse	241
4.5.1	Stratégie d'analyse générale.....	241
4.5.2	Stratégie d'analyse des données d'entrevues semi-directives.....	241
4.5.3	Stratégie d'analyse des données d'observations participantes passives	245
4.6	Position épistémologique de la chercheuse	250
4.6.1	Intersubjectivité interprétative	250
4.6.2	Observation non participative : position épistémologique et biais	251
4.6.3	Entrevue semi-directive : position épistémologique et biais	253
4.6.4	Analyse des données : <i>Insider</i> et <i>outsider</i>	254
4.7	Conclusion.....	255
 CHAPITRE 5		
	RÉSULTATS D'ANALYSE DES ENTREVUES	257
5.1	Termes qualifiant l'impartialité et leur contexte d'utilisation.....	259
5.1.1	Neutralité et impartialité	260
5.1.2	Objectivité et impartialité.....	260
5.1.3	Analyse-synthèse	262
5.2	Catégories et caractéristiques associées à l'impartialité.....	264
5.2.1	Adopter un point de vue impartial	265

5.2.2	Adopter des attitudes impartiales.....	276
5.2.3	Adopter des relations impartiales avec les élèves.....	286
5.2.4	Adopter un contenu impartial.....	291
5.2.5	Comparer l'application de l'impartialité.....	294
5.3	Définitions associées à l'impartialité.....	299
5.3.1	Impartialité absolue.....	300
5.3.2	Impartialité pédagogique.....	300
5.3.3	Impartialité pédagogique d'abstention ou critique.....	301
5.3.4	Impartialité religieuse.....	302
5.4	Synthèse des propos communs de tous les enseignants concernant l'impartialité.....	302
5.4.1	Tous les enseignants sont nuancés dans leurs opinions vis-à-vis l'impartialité ..	303
5.4.2	La corrélation semble faible entre les variables professionnelles ou personnelles des enseignants et leurs opinions vis-à-vis l'impartialité.....	305
5.4.3	Tous les enseignants s'opposent à toutes les caractéristiques de l'impartialité absolue.....	305
5.4.4	Tous les enseignants sont en faveur de l'impartialité religieuse.....	306
5.4.5	Tous les enseignants sont en faveur d'une posture professionnelle comportant plusieurs caractéristiques de l'impartialité pédagogique, que certains associent à l'impartialité et d'autres non.....	308
5.4.6	Deux questionnements sur l'impartialité ressortent des entrevues de tous les enseignants : dire ou non son point de vue en classe et enseigner ou non à partir de points de vue communs.....	310
5.5	Conclusion.....	313
CHAPITRE 6		
RÉSULTATS D'ANALYSE DES OBSERVATIONS.....		
6.1	Données d'analyse de chaque axe de la posture professionnelle d'impartialité.....	317
6.1.1	Principe central : Développer un jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité.....	317
6.1.2	Axe 1 : Ne pas donner son point de vue personnel pour ne pas influencer celui des élèves.....	318
6.1.3	Axe 2 : Intervenir en se référant aux finalités et les encourager chez les élèves.....	335

6.2	Analyse des éléments visibles distinctifs	362	
6.2.1	Éléments visibles distinctifs dans la classe	363	
6.2.2	Éléments visibles distinctifs sur l'enseignant	369	
6.3	Analyse-synthèse des données d'observation	373	
6.3.1	Tous les enseignants, dans la plupart des cas, s'abstiennent de donner leur point de vue.....	374	
6.3.2	Tous les enseignants donnent occasionnellement des points de vue personnels en classe, soit directement, soit indirectement.....	375	
6.3.3	Certains enseignants donnent des points de vue personnels sur des sujets qui ne sont pas directement associés au contenu du programme ECR	377	
6.3.4	Quelques enseignants donnent parfois leurs points de vue sur des sujets associés au volet éthique du programme.....	379	
6.3.5	Lien important entre les points de vue personnels des enseignants exprimés en classe et le volet religieux du programme	380	
6.3.6	Plusieurs points de vue personnels correspondent aux finalités du programme	382	
6.3.7	Concepts associés aux finalités du programme qui posent plusieurs enjeux et problèmes dans leur mise en application en classe	384	
6.3.8	Exigence de promouvoir la dignité humaine et le bien commun référant aux finalités du programme.....	387	
6.3.9	Certaines attitudes favorisant les finalités du programme semblent être unanimement adoptées contrairement à d'autres	389	
6.3.10	Existence de contradictions dans la mise en pratique des attitudes favorisant les finalités	390	
6.3.11	Éléments visibles distinctifs de deux enseignants indiquant des questionnements sur la posture professionnelle en ECR	392	
6.4	Conclusion.....	394	
CHAPITRE 7			
DISCUSSION			397
7.1	Analyse des principaux résultats	398	
7.2	RÉSULTAT 1 : Peu d'influence des variables professionnelles ou personnelles	399	

7.3	RÉSULTAT 2 : Il existe une polysémie et une confusion conceptuelle entre les termes neutralité, impartialité et objectivité chez tous les enseignants	402
7.3.1	Polysémie et confusion conceptuelle dans l'utilisation de ces trois termes chez tous les enseignants	402
7.3.2	Explications et discussions.....	403
7.3.3	Apports conceptuels de la thèse	405
7.3.4	Résumé.....	407
7.4	RÉSULTAT 3 : Tous contre l'impartialité absolue et axiologique	408
7.4.1	Tous les enseignants sont unanimes contre l'impartialité absolue ou axiologique.....	408
7.4.2	Hypothèses d'explications	410
7.4.3	En résumé.....	413
7.5	RÉSULTAT 4 : Distance critique ou impartialité? Donner ou dire un point de vue personnel? Impartialité critique ou d'abstention? Un choix s'impose!.....	413
7.5.1	Les enseignants sont partagés entre deux choix : une impartialité critique ou d'abstention.....	413
7.5.2	Qu'en dit la littérature scientifique?.....	415
7.5.3	Et le programme?.....	416
7.6	RÉSULTAT 5 : Une impartialité « religieuse » ou « éthique »?	419
7.6.1	L'impartialité « religieuse » ou l'impartialité « éthique » n'ont pas le même statut pour les enseignants	419
7.6.2	Explications et discussions.....	422
7.7	RÉSULTAT 6 : Finalités, finalités... mais quelles finalités?	429
7.7.1	L'exigence d'intervenir à partir des finalités n'est pas claire pour les enseignants	430
7.7.2	Attitudes pédagogiques afin d'encourager les finalités chez les élèves : solutions et problèmes.....	438
7.7.3	Savoir ou opinion personnelle des élèves? L'objectivité de la connaissance en question!	443
7.7.4	En résumé : Intervenir à partir des finalités et les encourager chez les élèves (problème et solution)	450
	CONCLUSION.....	452

Analyse théorique de l'impartialité professionnelle en ECR.....	453
Réflexion d'enseignants et mise en pratique de l'impartialité professionnelle	456
En conclusion.....	Erreur ! Signet non défini.443
 BIBLIOGRAPHIE	 461
 ANNEXES	 xxii
Annexe 1 Sources d'information sur la posture professionnelle du programme ECR	xxiii
Annexe 2 Formulaire de consentement.....	xxvii
Annexe 3 Grille d'observation.....	xxx
Annexe 4 Questionnaire sur le portrait socioculturel	xxxii
Annexe 5 Canevas d'entrevue	xxxvi
Annexe 6 Journal de bord	xxxviii
Annexe 7 Présentation des cours observés par enseignant	xxxix
Annexe 8 Caractéristiques par catégories pour chaque définition de l'impartialité	xlii

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAUX :

Tableau I	AXE 2 : Intervenir à partir des finalités du programme et les encourager chez les élèves	35
Tableau II	Comparaison entre l'impartialité en ECR et la neutralité chez Rawls	132
Tableau III	Variables personnelles des enseignants interrogés et observés	229
Tableau IV	Variables professionnelles des enseignants interrogés et observés	232
Tableau V	Grille d'analyse des observations	247
Tableau VI	Quatre catégories d'éléments visibles distinctifs.....	247

FIGURE :

Figure I	Cadre d'analyse de la posture professionnelle d'impartialité en ECR	39
----------	---	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

E	Élève
ECR	Éthique et culture religieuse
Es	Plusieurs élèves
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sports
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MLF	Mouvement laïque de langue française
O	Observatrice
P	Professeur observé et interrogé
Pdv	Point de vue
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

REMERCIEMENTS

Je remercie chaleureusement ma directrice de recherche, Solange Lefebvre, qui m'a accompagnée dans les défis intellectuels de cette thèse. Elle a ouvert les portes de la recherche universitaire m'invitant à contribuer à ses projets, tout en m'accordant le support personnel dans ce parcours.

Je remercie aussi ma co-directrice, Roseline Garon, qui a apporté toute sa perspicacité, sa grande expertise et son efficacité à mon projet. Son support et son accessibilité ont rendu ce parcours moins ardu.

Ma gratitude toute spéciale s'adresse à tous les enseignants d'ECR qui ont généreusement accepté de participer à ma recherche, et ce, malgré leur emploi du temps si chargé. Sans eux, cette thèse aurait été tout simplement impossible. Merci du fond du cœur!

Je tiens aussi à saluer tous les membres du projet Groupe international de formation à la recherche « Diversité » (IRTG) qui ont conduit mes recherches dans une tout autre dimension et profondeur. Merci à Barbara Thériault pour son amitié et sa complicité. Merci à tous les membres du Projet religion et diversité qui m'ont accompagnée dans ce projet.

Merci enfin à ma famille qui m'a montré le sens du dépassement et de la curiosité intellectuelle. Merci à toute l'équipe du café *Oui, mais non* grâce à qui j'ai pu maintenir une discipline d'écriture tout en gardant le moral. Finalement, merci à Sébastien qui a su m'encourager dans les dernières étapes de cette thèse... haute en émotion. À son tour maintenant de relever le défi.

Il me fait également plaisir de reconnaître l'importante contribution financière de nombreux organismes qui m'ont généreusement soutenue dans cette recherche, soit le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC); aussi financés par le CRSH, le Projet religion et diversité (dir. Lori G. Beaman, Université d'Ottawa), le projet IRTG-Diversité (Groupe international de formation en recherche sur la diversité) (dir. Laurence McFalls, Université de Montréal; dir. Ursula Lehmkuhl, Université de Trèves), la Chaire en gestion de la diversité culturelle et religieuse (CGDCR) dont Solange Lefebvre est titulaire ainsi que la Faculté de sciences des religions et théologie de l'Université de Montréal.

AVANT-PROPOS

Origine de l'intérêt de recherche

Depuis 2004, différentes expériences professionnelles nous ont permis d'expérimenter les défis d'un enseignement culturel des religions et de l'éthique dans un contexte de diversité culturelle et religieuse. Ceci nous a amenée à formuler notre question de recherche en réfléchissant sur l'impartialité d'un enseignement non confessionnel des religions. En effet, de 2004 à 2007, nous avons enseigné les sciences religieuses aux cégeps Jean-de-Brébeuf et André-Grasset. Puis, en tant que conseillère pédagogique en ECR pour la Fédération des établissements d'enseignement privés depuis 2006, nous avons donné plusieurs centaines de formations aux enseignants du primaire et du secondaire dans plusieurs régions du Québec. De plus, depuis 2008, nous sommes chargée de cours en sciences des religions et en didactique d'ECR à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal. Ces différentes expériences professionnelles ont façonné notre opinion sur la posture professionnelle exigée d'un enseignement non confessionnel des religions et ont influencé notre question et notre hypothèse de recherche.

Premièrement, dès le début de notre travail en enseignement culturel des religions, nous avons été confrontée à la question de notre posture professionnelle, notamment à partir des questions des élèves de classes du cégep. En voici quelques exemples : « Madame, est-ce que vous êtes croyante? Est-ce que vous appartenez à une religion? » La première année, nous avons répondu ouvertement à cette question en classe dès le premier cours. Or, nous avons remarqué, par la suite, que le lien de confiance avec la classe était difficile; la majorité des élèves étaient sceptiques et questionnaient ouvertement la crédibilité du contenu du cours présenté en classe. La deuxième année, nous avons délibérément choisi de ne répondre à cette question qu'à la fin de la session. À notre grand étonnement, les élèves furent plus en confiance envers le contenu présenté. La crédibilité de notre enseignement n'avait plus été mise en doute; à leurs yeux, nous étions une spécialiste plutôt qu'un individu qui désirait les conduire à une position philosophique ou religieuse personnelle, ou les deux. À la fin du cours, plusieurs élèves étaient

étonnés de découvrir notre appartenance philosophique ou religieuse, s'étant mépris sur cette dernière.

Malgré tout, nous étions consciente que notre cours était influencé par notre personnalité, nos intérêts, nos croyances et notre point de vue. Par exemple, nous préconisons une approche phénoménologique du religieux et non une approche politique ou historique. De plus, nous présentons les religions dans le but de déconstruire les préjugés des élèves. Préoccupée par un souci de justice pédagogique envers chaque religion, nous tentons de diminuer l'impact de notre subjectivité sur notre enseignement par différentes mesures. Premièrement, une personne ressource provenant de chaque religion concernée par le cours répondait à nos questions tout au long de notre enseignement et venait rencontrer les élèves en classe après notre présentation théorique. Nous tentons de présenter le plus grand nombre possible de points de vue différents sur une même religion et nous validons l'information que nous transmettions en classe par de nombreuses lectures et formations continues. Dans ces expériences, nous n'avons jamais pensé notre enseignement en termes d'objectivité, d'impartialité ou de neutralité.

Puis, en tant que conseillère pédagogique pour le programme Éthique et culture religieuse dans les écoles primaires et secondaires privées du Québec, nous avons été confrontée à plusieurs défis professionnels, en particulier celui que comporte la position d'impartialité professionnelle exigée des enseignants par ce programme. En effet, lors des formations données aux enseignants, nous avons entendu de nombreuses réactions d'opposition envers cette posture professionnelle d'impartialité en ECR provenant de plusieurs contextes sociaux. Les réactions furent tout aussi vives du côté des médias, des groupes de réflexions et des tables rondes spécialisées auxquels nous avons participé. En voici quelques exemples :

- Un enseignant ne peut informer objectivement les élèves sur les religions sans influencer leurs croyances.
- C'est notre devoir social de dire aux élèves que l'homme descend du singe.
- L'enseignant doit dire à l'élève qui croit encore à Adam et Ève qu'il a tort.
- Être neutre en religion engendre un relativisme philosophique.
- Mes enfants vont pouvoir choisir la religion qu'ils veulent parce qu'on leur présentera toutes les religions objectivement.

De plus, plusieurs personnes, parmi celles qui ont réagi, invoquaient le contexte pédagogique particulier de l'enseignement au secondaire, l'enseignant étant pour eux inévitablement un modèle et une référence pour les élèves mineurs en recherche d'identité, l'impartialité n'étant pas souhaitable. Le manque de connaissances envers cette matière provoquait de grandes craintes chez les enseignants et leur semblait rendre impossible cette impartialité. Cette posture professionnelle d'impartialité, s'opposant totalement à celle adoptée en enseignement religieux confessionnel, avait engendré un changement d'orientation professionnelle chez certains enseignants qui avaient quitté l'enseignement. D'autres, restant dans la profession enseignante, avaient eu une certaine difficulté à adopter la nouvelle posture professionnelle et d'autres encore attendaient ce changement depuis plusieurs années, l'enseignement confessionnel ne correspondant plus au milieu social et culturel dans lequel ils enseignaient.

Cette expérience a confirmé que la posture professionnelle est sans aucun doute un des enjeux majeurs du programme ECR, sinon le plus important : les centaines de réactions peuvent en témoigner. Contrairement à notre expérience d'enseignement auprès des cégépiens, les enseignants ne nous ont pas demandé ouvertement notre appartenance religieuse, mais ils ont plutôt demandé notre opinion sur cette nouvelle posture professionnelle. Nous n'avons donc pas donné notre opinion personnelle sur les religions enseignées, mais nous avons dû élaborer une réflexion sur cette question de l'impartialité enseignante.

Finalement, en ce moment, en tant que chargée de cours en didactique ou en sciences des religions, nous sommes confrontée à nouveau à notre posture professionnelle en classe. Forte des nombreuses expériences passées, nous avons développé une expertise dans l'enseignement des différentes croyances en laissant transparaître le moins possible notre opinion personnelle. Dans ce contexte, les étudiants de notre cours de didactique du programme ECR au baccalauréat en enseignement primaire veulent connaître nos croyances religieuses ou philosophiques. Sans leur dire notre allégeance religieuse ou philosophique personnelle, nous leur proposons plutôt de faire un sondage au dernier cours après leur évaluation, et ce, s'ils s'en souviennent. Appelés à voter sur notre possible allégeance religieuse ou philosophique à partir des religions du programme ECR (judaïsme, christianisme, islam, hindouisme, bouddhisme, spiritualité autochtone et humaniste/athée/agnostique), les étudiants n'ont jamais

réussi à la deviner. Pour ce faire, nous avons opté pour les interventions pédagogiques suivantes : ne jamais parler de nos expériences et de nos croyances personnelles, parler à la troisième personne, ne pas donner d'exemple personnel, montrer un enthousiasme égal pour tous les aspects du cours et proposer de nombreux points de vue sur chaque religion présentée. En effet, au cours des années où nous n'avons pas été assez vigilante face à ces détails pédagogiques, les élèves devinaient facilement notre allégeance philosophique ou religieuse. Finalement, il est intéressant de noter que dans les cours *Introduction au phénomène religieux* ou encore *Introduction aux grandes religions* en sciences des religions, les étudiants ne nous demandent pas nos croyances religieuses ou philosophiques.

En résumé, depuis 2004, nos expériences professionnelles nous ont amenée à élaborer une réflexion sur la posture professionnelle d'impartialité. D'un côté, nous avons expérimenté les effets positifs de nous astreindre à une grande discipline pédagogique personnelle afin de ne pas laisser transparaître notre appartenance religieuse ou philosophique en classe. De l'autre, nous ne considérons pas que notre subjectivité ou influence fut absente du cours. Selon nous, notre choix de contenu « résumant » chaque religion enseignée, notre approche phénoménologique du religieux ainsi que notre passion pour cette matière constituent en soi une inévitable influence sur les étudiants. De ce fait, nous considérons que la posture professionnelle d'impartialité exigée en ECR, et dans tout enseignement non confessionnel des religions, pose problème et mérite une analyse plus approfondie.

INTRODUCTION

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Dans le contexte de diversité religieuse et de sécularisation grandissante des sociétés pluralistes occidentales, plusieurs pays ont opté pour un enseignement non confessionnel des religions dans leur parcours scolaire. Selon les différents contextes, diverses approches pédagogiques ont été élaborées, chacune précisant la posture exigée de ses enseignants, souvent qualifiée de neutralité, d'objectivité ou d'impartialité¹. En effet, afin de garantir la nature non confessionnelle d'un tel enseignement, il est généralement admis que les enseignants doivent rester neutres ou impartiaux en s'abstenant de transmettre leurs opinions personnelles en classe afin de ne pas influencer les croyances personnelles des élèves; les religions doivent ainsi être enseignées comme des objets de connaissance à partir de faits et de savoirs dits objectifs, et non à partir d'une foi ou d'une croyance particulière. Pourtant, aucune analyse scientifique n'a jusqu'à présent éclairci la signification et la mise en pratique de ces concepts dans le domaine éducatif et en relation avec la posture professionnelle des enseignants. Cette thèse s'y emploie, et c'est là sa contribution scientifique centrale.

Dans cette mouvance, le Québec a opté pour un enseignement non confessionnel des religions² en créant un programme intitulé *Éthique et culture religieuse* (ECR)³ (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008c). Obligatoire dans toutes les écoles primaires⁴ et secondaires⁵ du Québec depuis 2008, ce programme vise à respecter la liberté de

¹ Dans le but de simplifier la lecture de cette thèse, nous avons décidé de ne pas féminiser les termes utilisés. Le masculin est donc utilisé pour alléger le texte, et ce, sans préjudice pour la forme féminine.

² Tant dans le milieu académique, politique que scolaire, plusieurs débats ont cours sur les désignations d'un enseignement non confessionnel du religieux. Selon les contextes, cet enseignement est désigné comme l'enseignement des religions, l'enseignement sur les religions, l'enseignement de la culture religieuse, l'enseignement du fait religieux, l'enseignement des faits religieux, l'enseignement de l'histoire des religions... Le contenu du programme ECR sera désigné comme un enseignement des religions ou l'enseignement de la culture religieuse compte tenu de l'approche adoptée par ce dernier, concept qui sera développé ultérieurement.

³ Ce programme fut signé et approuvé par la ministre de l'Éducation, Michelle Courchesne, en juillet 2007.

⁴ Les écoles primaires enseignent aux élèves âgés de 6 à 12 ans.

conscience et de religion des élèves tout en les ouvrant aux différentes religions présentes au Québec à partir d'une approche culturelle du phénomène religieux et d'une posture professionnelle dite « impartiale et objective ».

Ce programme scolaire et la question de l'impartialité de ses enseignants font l'objet de plusieurs controverses au Québec⁶ (Lebuis, 2006). Tout d'abord, des parents, citoyens et groupes de pression s'opposèrent très tôt à ce cours (voir chapitre 2). Certains préconisent le retour de l'enseignement confessionnel afin d'éviter le relativisme philosophique et religieux engendré par la neutralité de ce programme, d'autres s'y opposent au nom d'une éducation laïque tandis que d'autres y voient un endoctrinement à l'idéologie du modèle multiculturel canadien au détriment de la culture québécoise (Estivalèzes, 2012).

Ces différentes contestations prirent racine dans le contexte social entourant l'implantation de ce programme (2006-2008). Durant cette période, la société québécoise fut secouée par un débat social entourant la gestion de la diversité religieuse au Québec, communément appelée la crise des « accommodements raisonnables ». Analysée par la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, communément appelé la Commission Bouchard-Taylor (Bouchard et Taylor, 2008), les questions de la neutralité de l'État, de l'identité québécoise, de son patrimoine religieux ainsi que de l'intégration de la diversité religieuse dans la société québécoise étaient au cœur des controverses. Bien que le rapport final de cette commission fût favorable au programme ECR, ce contexte social provoqua de fortes réactions à son endroit, alors que certains le voyaient comme une solution aux problèmes d'intégration des nouveaux immigrants tandis que, pour d'autres, il représentait un danger pour l'identité et le patrimoine religieux des Québécois canadiens-français (Giasson, Brin et Sauvageau, 2010). Très peu y étaient indifférents.

De plus, quelques années après l'implantation du programme ECR, le Québec fut à nouveau secoué par un autre débat social entourant la question de la neutralité de l'État et de ses enseignants. Le controversé projet de Loi 60, communément appelé la *Charte des valeurs*

⁵ Les écoles secondaires enseignent aux élèves âgés de 12 à 16 ans.

⁶ Pierre Lebuis est professeur de didactique, de morale et d'éthique à l'Université du Québec à Montréal. Étant donné que la thèse comporte des références multidisciplinaires, les auteurs principaux seront situés selon leur champ de spécialisation.

québécoises⁷, déposé à l'automne 2013, prévoyait d'interdire le port de signes religieux ostentatoires au personnel de la fonction publique dans l'exercice de ses fonctions afin de garantir la neutralité de l'État québécois et la promotion des « valeurs québécoises ». Dans le débat social virulent qu'il engendra dans l'espace public, la question de la « neutralité » des enseignants et des éducateurs en général attira particulièrement l'attention des médias⁸. C'est dans ce contexte social mouvementé que notre collecte de données s'est déroulée. Bien que ce projet de loi fût abandonné, la question de la neutralité de l'État et de ses fonctionnaires demeure toujours d'actualité, comme le démontrent les projets de loi 59 et 62 présentement à l'étude (projet de loi n°59, 2015; projet de loi n°62, 2015). Par ailleurs, la polémique entourant le programme ECR, largement relayée par les médias, culmina dans deux poursuites judiciaires afin d'obtenir diverses formes d'exemption de ce cours (*D.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2009, QCCS 3875; *Loyola High School c. Courchesne*, 2010, QCCS 2631). La deuxième section du chapitre 2 aborde ces débats.

Fait intéressant et de manière générale, les détracteurs du programme, comme ses défenseurs, invoquent le principe de *liberté de religion* (Charte canadienne des droits et libertés, 1982 : article 2), la *neutralité* du cours et l'*impartialité* professionnelle des enseignants (du programme ECR) pour justifier leur position, mais en y conférant un sens différent. Pour leur part, les enseignants d'ECR eux-mêmes sont partagés vis-à-vis de la posture professionnelle d'impartialité exigée dans ce programme, telle qu'elle a été présentée précédemment dans l'avant-propos. Ainsi, depuis plusieurs années, la controverse entourant l'impartialité des

⁷ En octobre 2013, le gouvernement péquiste de madame Pauline Marois proposa le projet de loi 60 intitulé *Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement*.

⁸ Voir par exemple : Gagnon, K. (2013). Charte des valeurs : les accommodements pèsent lourd pour les enseignants. *La Presse*. <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201308/29/01-4684597-charte-des-valeurs-les-accommodements-pesent-lourd-pour-les-enseignants.php>, consulté le 7 juillet 2016.

Gentile, D. (2015). Péladeau prône l'interdiction de signes religieux pour les enseignants. <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/politique/2015/01/21/001-peladeau-signes-religieux.shtml>, consulté le 7 juillet 2016.

Biron, M. (2013). Québec maintient l'interdiction des signes religieux pour les employés de l'État. <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/politique/2013/11/07/001-charte-depot-jeudi-nom.shtml>, consulté le 7 juillet 2016.

Richer, J. et Ouellet, M. (2014). Charte de la laïcité : l'interdiction des signes religieux n'est pas négociable, dit Bernard Drainville. *Le Huffington Post*. http://quebec.huffingtonpost.ca/2014/01/14/bernard-drainville-linterdiction-des-signes-religieux-nest-pas-negociable_n_4595594.html, consulté le 7 juillet 2016.

enseignants d'ECR et la neutralité de ce cours suscitent de vifs débats sociaux et pédagogiques de même que d'importantes poursuites juridiques.

La thèse soulève un problème conceptuel de fond en lien avec ce débat. Tant les partisans de cette nouvelle posture professionnelle que ses opposants utilisent, pour la définir, les termes neutralité, objectivité et impartialité comme des synonymes. La thèse relève cette confusion entre les termes aussi dans le discours des enseignants, dans celui de la population en général, voire dans la littérature scientifique. En effet, les concepts d'impartialité, d'objectivité et de neutralité sont abordés différemment et souvent de manière interchangeable selon les contextes. La polysémie les caractérisant se retrouve tant dans les réflexions en éducation que dans plusieurs autres domaines scientifiques. Utilisés tantôt comme des antonymes, tantôt comme des synonymes, leurs significations évoluent selon le domaine dans lequel ils se déploient (voir chapitre 3). De surcroît, constate la thèse, plusieurs écrits n'étudient cette question qu'à partir d'une réflexion théorique, et peu le font de manière pratique ou appliquée à des domaines professionnels.

Au terme d'une revue de littérature interdisciplinaire, les principales conclusions sont les suivantes, que le troisième chapitre expose en détail. On trouve le concept de neutralité tant dans les réflexions politiques sur l'État que dans la littérature en éducation, cette dernière s'élaborant surtout sur la question de la neutralité du système scolaire, des programmes d'enseignement, des enseignants et des élèves. Le concept d'objectivité retient moins l'attention en éducation et se trouve lié principalement à l'objectivité de l'évaluation, du contenu d'apprentissage ainsi que de l'identité professionnelle des enseignants. Qui plus est, l'objectivité est principalement abordée sous l'angle épistémologique dans le domaine scientifique afin de définir la posture du chercheur ainsi que la nature du savoir produit. Revendiquée par les positivistes, elle est redéfinie par plusieurs auteurs questionnant ces visées positivistes de la connaissance. Finalement, l'impartialité est de loin le parent pauvre de la réflexion en éducation. Les rares auteurs l'utilisant en éducation la présentent surtout comme synonyme de la neutralité. Pourtant, une solide littérature en droit analyse l'impartialité exigée de la magistrature, proposant des pistes pertinentes qui éclairent la question d'étude.

La thèse innove sur un autre plan. Malgré l'importance et la grande actualité de cette question, aucune recherche empirique ne propose d'analyser la posture professionnelle d'impartialité des enseignants d'un cours non confessionnel des religions⁹. De plus, les recherches quantitatives portent davantage sur des sujets connexes tels que le multiculturalisme, les stéréotypes, l'inclusion, la diversité et le racisme (Boysen, 2012; Hachfeld *et al.*, 2011; Oller, Vila et Zufiaurre, 2011). Du côté des recherches qualitatives, quelques rares articles concernent indirectement ce sujet. Dans le cours du développement de la thèse, nos conférences scientifiques ont suscité, à ce titre, beaucoup d'intérêt¹⁰.

On trouve deux études qualitatives effectuées au Royaume-Uni, et en lien indirect avec le sujet, qui analysent le discours des étudiants universitaires en enseignement de la culture religieuse, mais non leur pratique pédagogique et leurs discours concernant explicitement l'impartialité. Judith Everington¹¹ (2012) a travaillé sur l'utilisation des expériences religieuses personnelles comme source de connaissance dans le discours d'étudiants universitaires en enseignement non confessionnel des religions. Aux dires des futurs enseignants interrogés, ces expériences religieuses personnelles sont activées dans des discussions en classe afin de favoriser la compréhension, l'ouverture et l'intérêt des élèves envers cette matière ardue. De leur côté, Hazel Bryan et Lynn Revell¹² (2011) ont analysé les propos de 184 étudiants en éducation de trois universités différentes. Ils font ressortir que la conception de l'enseignant neutre et objectif est problématique et ambiguë, particulièrement pour les futurs enseignants chrétiens qui l'identifient à une « valeur schizophrénique », puisqu'ils doivent transmettre les valeurs du programme et non pas leurs valeurs personnelles. La situation est différente pour les enseignants athées et agnostiques qui ont plus tendance à partager leur identité religieuse avec leurs élèves parce que, disent-ils, cela les aide à considérer la matière plus sérieusement. À notre connaissance, il n'existe aucune autre

⁹ Lors de nos recherches, nous avons fait appel à un étudiant de maîtrise en bibliothéconomie afin de valider cette affirmation. Ce dernier n'a trouvé aucune recherche empirique portant directement sur notre sujet, les ouvrages trouvés concernant surtout une analyse théorique sur cette question. Nous tenons à le remercier pour la qualité de son travail.

¹⁰ Par exemple, voir Gravel (2013, 2015a, 2015b, 2015c et 2016) et Gravel et Lefebvre (2012).

¹¹ Judith Everington est professeure spécialisée en *Religious education* affiliée au *Centre for Education Studies* de l'Université de Warwick en Angleterre.

¹² Hazel Bryan et Lynn Revell sont professeurs spécialisés en *Religious education* de la Faculté d'éducation de l'Université de Canterbury Christ Church en Angleterre.

recherche qualitative portant sur la posture professionnelle des enseignants d'une matière concernant l'enseignement des religions au secondaire, en contexte non confessionnel.

Tel qu'il est expliqué dans l'avant-propos, le défi d'impartialité des enseignants du programme d'Éthique et culture religieuse au Québec nous est apparu comme l'un des enjeux majeurs de ce programme, sinon le plus important. Bon nombre d'entre eux ont confié leur résistance ou leurs difficultés pour remplir les exigences inhérentes de l'impartialité en classe. À ce défi professionnel s'ajoutent l'absence de recherches empiriques dans ce domaine, la confusion conceptuelle entourant les termes d'impartialité, d'objectivité et de neutralité, les controverses sociales et les poursuites judiciaires entourant le programme ECR et sa neutralité. Cette recherche propose non seulement de clarifier l'appareil conceptuel, mais aussi une nouvelle manière d'aborder la question en s'appuyant sur l'analyse des propos et des pratiques d'enseignants en contexte québécois. La thèse entend contribuer à la clarification des exigences professionnelles et pédagogiques liées à l'impartialité, lorsqu'il s'agit d'une éducation sur les questions religieuses dans une perspective non confessionnelle. La problématique de la thèse est donc élaborée à la fois à partir du terrain des enseignants côtoyés durant plusieurs années, de la prise en compte du nouveau programme et de la littérature théorique.

Le premier trait de la problématique est issu de notre expérience de formation des enseignants du nouveau programme et d'enseignement des religions aux niveaux collégial et universitaire. Comment entendre l'expression fréquente d'oppositions des enseignants du nouveau programme à l'égard de l'exigence d'impartialité, tout en estimant nécessaire d'opérer une distance critique vis-à-vis de nos présupposés, de nos croyances et de nos expériences personnelles dans ce type d'enseignement? Le deuxième trait de la problématique concerne la pertinence des concepts d'impartialité, d'objectivité et de neutralité pour définir cette distance critique, alors que leur usage paraît confus. Puisque le programme ECR fait usage du concept d'impartialité pour qualifier la posture enseignante, c'est autour de ce concept que se formulent les doutes et les questions. Le troisième trait concerne l'absence totale d'influence sur les élèves. Les enseignants s'opposent vivement à l'absence totale de valeurs dans un enseignement dit impartial. Tous s'indignent devant l'impartialité comprise comme le fait de

laisser les élèves dire ce qu'ils veulent, ne jamais interdire certains propos en classe et ne pas transmettre les valeurs admises par la société. L'impartialité comprise dans le sens d'une « absence totale d'influence » sur les élèves est-elle possible et souhaitable? Le quatrième trait renvoie à l'impartialité des croyances religieuses. Est-ce que le silence verbal sur ses convictions religieuses ou areligieuses propres suffit à assurer l'impartialité?

À l'origine de la recherche, une analyse spontanée des enseignants formés, qui exprimaient plusieurs types d'opinions à ce sujet, paraissait suggérer que les points de vue exprimés en classe dans le volet éthique du programme, qui se veut autonome du volet sur la culture religieuse, paraissait moins contrevenir à l'impartialité exigée. L'impartialité en culture religieuse semblait être le défi principal de cette posture professionnelle. Selon eux, être impartial consistait à ne pas dire leurs croyances religieuses pour ne pas influencer celles des élèves. La question de la transmission des valeurs personnelles non religieuses semblait moins les préoccuper. Le cinquième trait concernait la compréhension et la mise en application de cette exigence d'impartialité professionnelle selon les différents enseignants. Il semblait plausible que les compréhensions de la question différaient selon la génération, les croyances religieuses ou areligieuses, la formation et l'expérience antérieures des enseignants, de même que les différents contextes dans lesquels le programme est enseigné (privé confessionnel/public non confessionnel, multiculturel/homogène).

Tout en intuitionnant ces constats initiaux au départ du travail doctoral, qui constituaient autant de présupposés, il fallut déployer une approche méthodologique pertinente afin de réduire l'impact de ces présupposés sur notre recherche ou, selon Van der Maren (1996), afin d'éviter que notre « hypothèse » de départ ne contamine nos résultats. Cette méthodologie de recherche et d'analyse sera précisée dans le chapitre 4 de cette thèse.

OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

En lien avec le programme ECR et le champ pédagogique, la recherche veut répondre aux questions suivantes :

1) Comment les enseignants conçoivent-ils l'impartialité?

2) Comment l'impartialité exigée se met-elle en pratique dans l'enseignement de ce programme au niveau d'enseignement secondaire?

Sur le plan théorique, la thèse entend :

3) *Clarifier* quelques enjeux conceptuels et contextuels entourant l'impartialité, l'objectivité et la neutralité afin d'en éclairer le sens et l'utilisation dans le contexte scolaire québécois, plus particulièrement, dans le programme ECR.

4) *Contribuer* à éclairer la question dans les domaines préoccupés par des défis professionnels similaires.

Dans ce but, l'orientation méthodologique qualitative qui sera présentée au chapitre 4 est la suivante : sélectionner 12 enseignants du secondaire « typiques » ou « exemplaires » du programme ECR provenant de différents milieux sociaux culturels représentatifs de la diversité scolaire québécoise (tant du réseau public non confessionnel et privé confessionnel à Montréal et à l'extérieur de Montréal, que de milieu multiculturel et homogène). Les propos de ces enseignants du secondaire vis-à-vis l'exigence d'impartialité en ECR seront ensuite *analysés* afin d'en dégager et d'en identifier les caractéristiques, les enjeux et les critères qu'ils associent à cette impartialité. Il s'agit d'examiner les manières dont ils conceptualisent, donnent sens et problématisent l'impartialité exigée en ECR et comment ils négocient avec cette exigence professionnelle (Van der Maren, 1996). En plus des entrevues, l'enquête est menée à l'aide d'observations des pratiques pédagogiques d'impartialité de ces enseignants. Sur le plan empirique, ces données d'observations permettent d'*analyser*, de manière critique, la mise en pratique de l'impartialité chez des enseignants du programme ECR au secondaire provenant de divers contextes sociaux et pédagogiques.

Afin de déployer le cadre conceptuel pertinent structurant le cadre d'entrevues et d'observation, une analyse textuelle fine de la posture professionnelle d'impartialité exigée en ECR a été effectuée. Lors de ce travail d'analyse, les trois concepts centraux mentionnés précédemment sont ressortis, soit l'impartialité, l'objectivité et la neutralité. Comme ils étaient à peine définis, il a été nécessaire d'en mener une étude théorique multidisciplinaire et multisectorielle. Le tout est présenté dans la première partie de la thèse. Dans son dernier

chapitre, la thèse met ce travail de clarification conceptuelle en relation avec les données qualitatives.

APERÇU DES DIFFÉRENTS CHAPITRES DE CETTE THÈSE

Cette thèse se divise en sept chapitres. Ces derniers sont structurés en deux parties suivies d'une discussion (chapitre 7). Ce choix répond à la double exigence des facultés dans lesquelles s'inscrit cette thèse, soit celle des sciences des religions (direction) et celle des sciences de l'éducation (co-direction). En raison de l'exigence de la démonstration, cette recherche qualitative incite à creuser en détail le thème à l'étude. En effet, l'impartialité se déploie progressivement à travers l'exposé de petits aspects; la thèse est donc circulaire et paraît quelque peu répétitive à l'occasion.

Regroupant les trois premiers chapitres, la première partie de cette thèse porte sur la compréhension des enjeux et des concepts relatifs à l'impartialité exigée dans la posture professionnelle en ECR. Dans le chapitre 1 sont présentés l'objet de recherche ainsi que son cadre d'analyse. Après avoir résumé les compétences, les finalités ainsi que le rôle des enseignants du programme ECR, une analyse approfondie de la posture professionnelle d'impartialité exigée des enseignants d'ECR est exposée. Cette dernière produit le cadre conceptuel servant de cadre d'analyse à partir duquel sont étudiées et analysées les données recueillies lors des observations et des entrevues.

Puisque le programme utilise trois concepts pour définir sa posture professionnelle (neutralité, objectivité et impartialité), les deuxième et troisième chapitres présentent une exploration contextuelle (chapitre 2) et conceptuelle (chapitre 3) visant à clarifier certains débats entourant ces concepts-clés. Ce travail permet de dégager les principaux enjeux reliés à ces concepts et ainsi de rendre possible une analyse éclairée des données de cette recherche. Par conséquent, ces chapitres répondent à l'objectif théorique suivant : *Clarifier* quelques *enjeux* conceptuels et contextuels entourant l'impartialité, l'objectivité et la neutralité afin d'en éclairer le sens et l'utilisation dans le contexte scolaire québécois, plus particulièrement dans le programme ECR.

Pour ce faire, le chapitre 2 met en contexte les questions de recherche et l'impartialité professionnelle des enseignants d'ECR. Conséquemment, la neutralité et l'impartialité sont présentées dans le contexte de la neutralité scolaire, de l'enseignement non confessionnel des religions en Occident, du système scolaire québécois et du professionnalisme québécois en général. Dans le chapitre 3 sont apportées quelques clarifications conceptuelles entourant ces trois concepts-clés. Chacune des sections débute par une discussion générale sur les différentes définitions possibles de ces termes et se poursuit par une présentation de différentes utilisations de ces termes dans la littérature en éducation ainsi que dans d'autres domaines d'études. Il importe de souligner la création, dans cette première partie, de typologies conceptuelles permettant de structurer l'analyse.

La deuxième partie plonge dans le cœur des résultats empiriques de la thèse. Elle commence par une présentation exhaustive de la méthodologie de recherche¹³ (chapitre 4) suivie de l'exposé des résultats d'analyse des entrevues semi-directives (chapitre 5) et des résultats d'observations (chapitre 6). Enfin, le chapitre 7 porte sur une discussion illustrant les principaux enjeux ressortant de l'étude, présentée sous la forme de six grands résultats. La thèse se termine par une brève conclusion faisant ressortir l'apport de notre recherche ainsi que quelques ouvertures possibles pour des recherches ultérieures.

¹³ Les sciences de l'éducation détiennent une expertise en méthodologie de recherche qualitative, dont notre co-directrice est une spécialiste. Ce champ exige une présentation très détaillée de la méthodologie, en évitant le plus possible de faire allusion aux résultats.

PARTIE I

PERSPECTIVES CONCEPTUELLES SUR L'IMPARTIALITÉ PROFESSIONNELLE EXIGÉE EN ECR

Cette thèse cherche à apporter un éclairage théorique et empirique à l'épineuse question de l'impartialité professionnelle exigée des enseignants du programme ECR. Bien que le programme utilise les concepts d'impartialité, d'objectivité et de neutralité pour définir cette posture professionnelle, l'usage ainsi que la définition de ces termes paraissaient confus. Leur pertinence était même remise en question par les enseignants rencontrés lors de nos formations en ECR. Plusieurs d'entre eux disaient ne pas en comprendre la signification ni les implications pédagogiques, et en contestaient la légitimité.

Pourtant, à notre connaissance, aucune analyse scientifique n'a jusqu'à présent éclairci la signification de ces trois concepts dans le domaine éducatif et relatif à la posture professionnelle des enseignants. La première partie de cette thèse s'y emploie, et c'est là sa contribution théorique centrale. Les chapitres 1, 2 et 3 développent la compréhension des enjeux et des concepts utilisés pour définir la posture professionnelle des enseignants d'ECR, répondant aux objectifs théoriques suivants :

- 1) *Clarifier* quelques enjeux conceptuels et contextuels entourant l'impartialité, l'objectivité et la neutralité afin d'en éclairer le sens et l'utilisation dans le contexte scolaire québécois, plus particulièrement, dans le programme ECR.
- 2) *Contribuer* à éclairer la question dans les domaines préoccupés par des défis professionnels similaires.

Le chapitre 1 analyse la posture professionnelle exigée des enseignants du programme ECR ainsi que la signification donnée aux concepts d'impartialité, d'objectivité et de neutralité dans cette posture professionnelle. Cette analyse détaillée en examine les composantes, les tensions et les enjeux centraux. De ce fait, le chapitre déploie le cadre conceptuel ayant structuré la collecte des données qualitatives d'entrevues et d'observation ainsi que les stratégies d'analyse de ces données.

Entendant élaborer un cadre théorique de l'impartialité professionnelle en contexte éducatif et pédagogique, la thèse élargit la compréhension du concept de même que ceux d'objectivité et de neutralité, dans différents contextes et disciplines, tant nationaux qu'internationaux. Le chapitre 2 les présente dans le contexte de l'enseignement non confessionnel des religions en

Occident. Après avoir résumé l'origine historique de la neutralité scolaire en Occident sont présentées diverses situations nationales et internationales dans lesquelles se déploie cette neutralité en enseignement non confessionnel des religions. Puis, la neutralité et l'impartialité dans le système scolaire québécois sont abordées : ses débats historiques, sociaux et juridiques. Finalement, l'impartialité au Québec est analysée dans différentes professions et dans le monde scolaire depuis la réforme de 1997.

Enfin, lors du travail d'analyse de la posture professionnelle exigée en ECR (chapitre 1), les trois concepts centraux mentionnés sont ressortis, soit l'impartialité, l'objectivité et la neutralité. Comme ils étaient à peine définis dans le programme ECR, il a été nécessaire d'en mener une étude théorique multidisciplinaire et multisectorielle. Bien que non exhaustif, ce travail de clarification conceptuelle a permis, d'une part, d'esquisser quelques principaux enjeux conceptuels et, d'autre part, d'éclairer nos données d'analyse et leur utilisation dans le programme ECR. Dans le chapitre 3 sont apportées quelques clarifications conceptuelles entourant ces concepts fondateurs de la recherche. Débutant par une discussion générale sur les définitions possibles de ces termes, ce chapitre présente leurs différentes utilisations en éducation et dans d'autres domaines d'études.

En résumé, les analyses et les clarifications contextuelles et conceptuelles des concepts de neutralité, d'objectivité et d'impartialité réalisées dans cette première partie permettent non seulement d'en clarifier le sens, mais aussi d'analyser les données des entrevues et des observations présentées dans la deuxième partie.

CHAPITRE 1

**CADRE D'ANALYSE ET OBJET DE RECHERCHE :
LA POSTURE PROFESSIONNELLE D'IMPARTIALITÉ DU PROGRAMME
ECR**

Puisque cette thèse analyse les réflexions d'enseignants vis-à-vis de l'impartialité professionnelle exigée en ECR ainsi que sa mise en pratique en classe, une étude détaillée de cette posture professionnelle d'impartialité en ECR ainsi que de documents afférents s'avère instructive, voire nécessaire. En effet, le programme mentionne la nécessité pour l'enseignant d'adopter une posture impartiale. Mais qu'en est-il au juste? Pour répondre à cette interrogation fondamentale, l'objet de cette recherche sera ici analysé : la posture professionnelle d'impartialité exigée des enseignants par le programme ECR.

Afin de situer cette posture professionnelle d'impartialité dans son contexte pédagogique, les éléments clés du programme ECR seront tout d'abord résumés : les compétences, les finalités et le rôle de ses enseignants. Puis, l'analyse détaillée de cette exigence d'impartialité professionnelle sera présentée. Cette analyse permettra de préciser et d'examiner les composantes fondamentales de la posture professionnelle d'impartialité en ECR : son principe fondateur, ses axes, ses aspects et ses tensions. Conséquemment sera dégagé le cadre conceptuel de cette thèse qui servira de cadre d'analyse aux données d'entrevues et d'observations.

Afin de répondre à ces questions de recherche, cette thèse établit des liens entre ce cadre d'analyse de l'impartialité exigée en ECR, réalisée ici en première instance, et les données d'entrevues et d'observations recueillies en deuxième instance, qui se trouvent exposées dans la seconde partie de la thèse. Le cadre d'analyse de l'impartialité professionnelle exigée en ECR élaboré ici a permis de déployer les questions d'entrevues, la liste initiale de codes, la sélection des extraits d'entrevues et d'observations significatifs pour le codage, les questions d'analyse des entrevues et des observations ainsi que la grille d'analyse des observations. L'ensemble des stratégies d'analyse de cette thèse repose donc sur ce cadre d'analyse, que voici.

1.1 LE PROGRAMME ECR

Le document présentant le programme ECR fait tout au plus 80 pages. Afin de situer la problématique, il importe d'en faire ressortir les finalités, les compétences et le rôle de l'enseignant. En septembre 2008, ce programme non confessionnel, qui propose un

enseignement non confessionnel du phénomène religieux afin de respecter la liberté de conscience et de religion, est devenu obligatoire pour toutes les écoles du Québec : publiques non confessionnelles, privées confessionnelles et non confessionnelles, niveaux primaire et secondaire ainsi que pour les programmes en adaptation scolaire. Ce programme jalonne tout le parcours académique du programme de formation de l'école québécoise, c'est-à-dire qu'il est obligatoire pour tous les élèves du primaire (6-12 ans) et du secondaire (13-16 ans) des écoles régulières ou d'adaptation scolaire, et ce, tant pour le réseau des écoles publiques que privées. Malgré ce contexte, la loi sur l'enseignement privé permet toujours aux écoles privées de proposer un projet éducatif confessionnel, à condition qu'elles dispensent également le programme d'Éthique et culture religieuse dans leur curriculum scolaire.

Ce programme vise l'intégration de la diversité culturelle et religieuse présente au Québec dans un projet social favorisant le vivre-ensemble, le bien commun et la transmission de la culture québécoise.

Comme plusieurs sociétés démocratiques, le Québec se caractérise par un pluralisme grandissant. Ce pluralisme se manifeste notamment dans la diversité des valeurs et des croyances que préconisent des personnes et des groupes et qui contribuent à façonner la culture québécoise. Facteur important d'enrichissement, la diversité peut parfois devenir une source de tension ou de conflit. Pour vivre ensemble dans cette société, il est nécessaire d'apprendre collectivement à tirer profit de cette diversité. Il importe dès lors de s'y sensibiliser et d'entreprendre une réflexion et des actions favorisant le bien commun. Le programme d'éthique et culture religieuse entend contribuer à cet apprentissage. En réunissant dans un même programme l'éthique et la culture religieuse, deux dimensions essentiellement distinctes mais renvoyant l'une et l'autre à des zones d'expression particulièrement sensibles de la diversité, on compte aider les élèves à mener une réflexion critique sur des questions éthiques et à comprendre le fait religieux en pratiquant, dans un esprit d'ouverture, un dialogue orienté vers la recherche du vivre-ensemble. (MELS, 2008c : 499)

Pour atteindre ce but, le programme promeut le développement de trois compétences : « réfléchir sur des questions éthiques », « manifester une compréhension du phénomène religieux » et « pratiquer le dialogue ». De plus, il vise l'atteinte de deux finalités : « la reconnaissance de l'autre » et « la poursuite du bien commun ». Afin d'assurer le développement de ces compétences et finalités chez les élèves, le programme ECR précise le rôle de ses enseignants autour des notions de « passeur culturel » et de « distance critique ». En voici une présentation sommaire.

1.1.1 Deux finalités

Le développement des deux finalités centrales de ce programme doit se faire de manière interdépendantes. « 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, pour les élèves, l'expression de valeurs et de convictions personnelles et contribue à la construction d'une culture publique commune qui tient compte de la diversité.

Par « la poursuite du bien commun », le programme propose de rechercher, avec les autres, des valeurs communes, de valoriser des projets qui favorisent le bien commun et de promouvoir les principes et les idéaux démocratiques propres à la société québécoise. 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, 2008c : 500).

1.1.2 Compétences

Ces finalités doivent être le moteur du développement des trois compétences du programme : « réfléchir sur des questions éthiques », « manifester une compréhension du phénomène religieux » et « pratiquer le dialogue ». Si la compétence en éthique demande aux élèves de développer leur pensée critique en analysant des situations éthiques, la compétence en culture religieuse porte une attention particulière à l'apprentissage de connaissances et de contenu informatif sur la diversité religieuse présente au Québec. Ces deux compétences doivent toujours être enseignées conjointement avec la compétence au dialogue, visant ainsi le développement du vivre-ensemble et du bien commun propre aux finalités du programme.

Chacune de ces compétences comporte trois composantes. Pour chacune d'entre elles, des thèmes et des éléments de contenu sont obligatoires pour chacune des années d'un cycle¹⁴. Par contre, l'enseignant dispose d'une totale liberté de choisir un sujet précis à traiter en classe à partir de ces thèmes, tant en ce qui a trait au contenu, à l'approche qu'au matériel pédagogique. L'application du programme diffère par conséquent d'un enseignant à l'autre, d'un contexte d'enseignement à l'autre.

- Compétence éthique : « réfléchir sur des questions éthiques »

Pour « réfléchir sur des questions éthiques », l'enseignant doit d'abord développer la pensée autonome, critique et créatrice des élèves. Conformément aux finalités du programme, la base commune du discernement éthique en classe a trait aux principes, aux valeurs et aux idéaux démocratiques de la société québécoise, nécessaires au vivre-ensemble. Cette compétence vise à rendre l'élève capable de vivre dans une société éthiquement diversifiée :

Dans une société pluraliste comme la nôtre se côtoie une diversité de valeurs et de normes dont les individus tiennent compte lorsqu'ils s'interrogent sur des questions éthiques. Il importe, dans un tel contexte, d'acquérir une pensée autonome, critique et créatrice, de se prémunir contre les effets du laisser-faire et du moralisme et, enfin, de connaître et d'apprécier les valeurs fondamentales de la société québécoise. Dans ce programme, la réflexion sur des questions éthiques permet d'examiner la signification de différentes conduites ainsi que les valeurs et les normes que favorisent les membres d'une société en ce qui concerne le vivre-ensemble. (MELS, 2008c : 514)

L'enseignant doit présenter une diversité de valeurs, de morales et de normes véhiculées dans notre société pluraliste, sans en privilégier une au détriment des autres. Les composantes de cette compétence indiquent clairement que l'enseignant doit permettre à l'élève de développer sa compréhension d'une diversité de points de vue sur les sujets traités. L'élève doit « analyser une situation d'un point de vue éthique » (première composante), c'est-à-dire qu'il doit « mettre en contexte une situation, formuler une question éthique et comparer des points de vue ». Puis, il doit « examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social » (deuxième composante), c'est-à-dire « trouver les principaux repères présents dans différents points de vue afin d'en rechercher le rôle et le sens dans différents

¹⁴ Un cycle équivaut normalement à deux années d'enseignement (à l'exception du deuxième cycle du secondaire). Le premier cycle du secondaire équivaut à la 1^{ère} et 2^e secondaire (élèves de 12-13 ans) alors que le deuxième cycle du secondaire équivaut à la 3^e, 4^e et 5^e secondaire (élèves de 14-16 ans).

contextes ». Finalement, il doit « évaluer des options ou des actions possibles » (troisième composante) en sélectionnant des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble à partir de leurs effets sur soi, sur les autres ou sur la situation.

Lors de l'élaboration de la compétence éthique, l'enseignant peut présenter le sujet précis qu'il désire proposer à l'intérieur des thèmes prescrits par le programme. En éthique, les thèmes obligatoires sont présentés par cycle d'enseignement. Le premier cycle du secondaire regroupe la première et la deuxième année du secondaire, donc les élèves qui ont entre 12 et 14 ans. Les thèmes obligatoires pour ce cycle sont la liberté, l'autonomie et l'ordre social. Le deuxième cycle du secondaire regroupe la troisième, la quatrième et la cinquième année du secondaire, soit les élèves qui ont entre 14 et 16 ans. Dans ce cycle, les enseignants doivent présenter les thèmes de la tolérance, l'avenir de l'humanité, la justice et l'ambivalence de l'être humain.

- Compétence en culture religieuse : « manifester une compréhension du phénomène religieux »

La compétence en culture religieuse, « manifester une compréhension du phénomène religieux », demande à l'enseignant de transmettre des connaissances théoriques et culturelles nécessaires à la compréhension des diverses religions de la société québécoise afin de favoriser le vivre-ensemble, sans répondre à la quête de sens des élèves et sans promouvoir une croyance au détriment d'une autre.

Sur le plan des croyances, la société québécoise est pluraliste. Elle est ouverte sur le monde, notamment par l'accès à divers moyens de communication. (...) Ses diverses expressions du religieux constituent un héritage important qui se renouvelle et évolue au fil du temps grâce à de nouveaux apports culturels. Pour vivre-ensemble dans notre société, il est fondamental d'acquérir une compréhension du phénomène religieux. (...) Manifester une compréhension du phénomène religieux, c'est aussi faire l'examen d'une diversité de façons de penser, d'être et d'agir issue de différents univers, religieux ou autres. (MELS, 2008c : 518)

Le programme demande aux enseignants de promouvoir une compréhension du religieux dans sa dimension sociale et ses expressions culturelles. En effet,

il ne s'agit ni d'accompagner la quête spirituelle des élèves, ni de présenter l'histoire des doctrines et des religions, ni de promouvoir quelque nouvelle doctrine religieuse commune destinée à remplacer les croyances particulières (...). Il s'agit de viser la compréhension de plusieurs traditions religieuses dont l'influence s'est exercée et s'exerce toujours dans notre société. (MELS, 2008c : 497)

Par le choix de l'expression « phénomène religieux » plutôt que « religion », le programme favorise une approche culturelle thématique du religieux par l'étude des éléments du religieux présents dans la culture et dans la société québécoise.

Dans cette compétence, les élèves ont besoin de comprendre leur société, leur héritage culturel et religieux ainsi que de développer des attitudes de tolérance, de respect et d'ouverture afin de vivre et d'agir dans une société pluraliste et démocratique (MELS, 2008c : 497). C'est donc à des citoyens que l'enseignant doit transmettre une information culturelle du religieux pour comprendre le monde qui les entoure. Il ne saurait être question de favoriser un cheminement personnel ou de répondre à la quête de sens ou de valeurs des élèves; l'enseignant doit présenter uniquement des « connaissances situées » et objectives afin d'être non confessionnel. Par cette précision, la dimension culturelle d'un enseignement non confessionnel des religions est réitérée.

Ainsi, la compétence « manifester une compréhension du phénomène religieux » (MELS, 2008c : 518-521) comprend trois composantes indiquant aussi la place qu'occupe la diversité dans l'enseignement : conduire les élèves à « analyser des expressions du religieux »¹⁵ (MELS, 2008c : 518-521), à « établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel religieux » (MELS, 2008c : 518-521) et à « examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir religieux » (MELS, 2008c : 518-521).

Comme dans le cas de la compétence éthique, les thèmes obligatoires en culture religieuse sont présentés par cycle d'enseignement. Le premier cycle du secondaire inclut le patrimoine religieux québécois, des éléments fondamentaux des traditions religieuses et des représentations du divin et des êtres surnaturels. Le deuxième cycle du secondaire présente les thèmes des religions au fil du temps, des questions existentielles, l'expérience religieuse, les références religieuses dans les arts et la culture.

¹⁵ Expression du religieux comme défini dans le programme : « Élément appartenant à une ou plusieurs dimensions d'une religion. Une expression du religieux s'enracine et se développe dans un univers socioculturel. La Torah, la Bible, la suerie, le minaret, la puja, la fête de Noël, l'icône, le temple bouddhiste ou certains noms de rue faisant référence à des saints sont des expressions du religieux » (MELS, 2008c : 534).

À l'intérieur de ces différents thèmes, l'enseignant peut présenter le sujet précis qu'il désire, tant et aussi longtemps qu'il respecte le sens de ce thème du programme et les prescriptions particulières ayant trait au contenu en culture religieuse. En effet, l'enseignant doit respecter des prescriptions élaborées selon l'influence culturelle de chaque religion sur le patrimoine religieux du Québec. Au nom du patrimoine religieux québécois, le programme impose une hiérarchisation des religions. Les élèves doivent acquérir plus de connaissances sur les religions ayant davantage influé sur le patrimoine québécois¹⁶, c'est-à-dire le christianisme (catholicisme et protestantisme), les spiritualités autochtones et le judaïsme. De plus, le programme demande aux élèves « de connaître des éléments d'autres traditions religieuses présentes au Québec » (MELS, 2008c : 539), c'est-à-dire l'islam, l'hindouisme, le bouddhisme, « d'autres religions » (MELS, 2008c : 539) et des expressions culturelles « issues de représentations du monde et de l'être humain qui définissent le sens et la valeur de l'expérience humaine en dehors des croyances et des adhésions religieuses » (MELS, 2008c : 539).

- Compétence au dialogue : « pratiquer le dialogue »

Finalement, lors de l'enseignement des compétences « éthique » et « culture religieuse », 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 compétences visées par le programme. Le pluralisme social en justifie la nécessité :

Pour être viable, une société pluraliste où foisonnent les questions d'ordre éthique, et où coexistent différentes croyances et façons de penser, d'être et d'agir a besoin de se définir comme une société ouverte et tolérante. Afin de favoriser le vivre-ensemble, une telle société ne saurait faire l'économie d'un dialogue empreint d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation active de la part de ses membres. Cette qualité de dialogue est fort utile à la connaissance de soi et indispensable à la vie en société. Dans ce programme, la pratique du dialogue mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble. (MELS, 2008c : 522)

¹⁶ « Le christianisme (le catholicisme et le protestantisme) est traité tout au long de chaque année d'un cycle; le judaïsme et les spiritualités des peuples autochtones sont traités à plusieurs reprises, chaque année d'un cycle; l'islam, le bouddhisme et l'hindouisme sont traités à plusieurs reprises au cours d'un cycle; d'autres religions pourront être abordées au cours d'un cycle, selon la réalité et les besoins du milieu; les expressions culturelles et celles issues de représentations du monde et de l'être humain qui définissent le sens et la valeur de l'expérience humaine en dehors des croyances et des adhésions religieuses sont abordées au cours d'un cycle. » (MELS, 2008c : 539).

Puisque « la société québécoise pluraliste actuelle demande de développer un dialogue rempli de discernement, d'écoute et de réflexion afin de pouvoir vivre ensemble » (MELS, 2008c : 500), l'enseignant doit permettre à l'élève de « pratiquer le dialogue » (MELS, 2008c : 522) en développant la délibération intérieure et l'échange interpersonnel. Ces deux dimensions interactives essentielles à la compétence au dialogue permettent le vivre-ensemble ainsi que le bien commun de la société québécoise et visent l'atteinte des finalités du programme tout au long des apprentissages du programme. Le contenu obligatoire pour la compétence au dialogue comprend des conditions favorables au dialogue, des formes de dialogue (conversation, discussion, narration, délibération, entrevue et débat), des moyens pour élaborer un point de vue (description, comparaison, synthèse, explication et justification) ainsi que des moyens pour interroger les points de vue, des types de jugement et des procédés susceptibles d'entraver le dialogue (ex. : généralisation abusive, attaque personnelle, appel au clan...).

1.1.3 Rôle de l'enseignant en ECR

Afin d'assurer le développement de ces compétences et finalités chez les élèves, le programme ECR précise le rôle des enseignants. Dans le « Contexte pédagogique » du programme, une section intitulée « Rôle de l'enseignant » présente ce dernier, dont une sous-section est exclusivement réservée à la posture professionnelle des enseignants d'ECR (MELS, 2008c : 510-511). Afin de situer la posture professionnelle dans son contexte, il importe ici de faire une présentation synthétique et analytique du rôle de l'enseignant (MELS, 2008c : 510).

La section intitulée « Rôle de l'enseignant » du programme ECR se dessine autour de trois traits dominants : l'accompagnement des élèves autour des compétences du programme, le passeur culturel et la distance critique requise des enseignants.

Tout d'abord, l'enseignant doit accompagner les élèves dans le développement des trois compétences du programme. Il doit les accompagner et les guider dans l'élaboration de leurs compétences en éthique, en culture religieuse et en dialogue. Pour ce faire, il doit continuellement parfaire ses compétences professionnelles afin d'assurer la qualité de son enseignement. D'un côté, il doit aborder l'éthique avec une rigueur intellectuelle qui permet de cerner les contours complexes des questions éthiques analysées en classe. De l'autre, il doit

présenter la culture religieuse avec tact afin de respecter la liberté de conscience et de religion des élèves.

Les accompagnant dans le développement des compétences du programme, l'enseignant doit continuellement parfaire ses compétences et ses connaissances afin d'assurer son rôle de « passeur culturel ». Défini par le programme comme « celui qui jette des ponts entre le passé, le présent et le futur, notamment en ce qui a trait à la culture québécoise » (MELS, 2008c : 510), le programme ECR demande à l'enseignant de transmettre une culture commune québécoise. La notion de passeur culturel est mentionnée dans la première compétence professionnelle des enseignants du Québec¹⁷ :

L'approche culturelle sera dorénavant la norme professionnelle et éthique. S'agissant de cette posture professionnelle, il est intéressant de noter que l'adoption de cette pédagogie culturelle marque, pour le programme « Éthique et culture religieuse », une entrée de plain-pied dans les perspectives générales des compétences attendues de tous les enseignants du Québec (Lucier, 2008 : 158).

En effet, la notion de passeur culturel est mentionnée dans la première compétence professionnelle des enseignants du Québec. À cet effet, l'enseignant doit transformer « la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commune » (MEQ, 2001c : 61-67). Il doit créer une culture constituée de repères communs et partagés afin de développer un climat favorisant le vivre-ensemble. Pour ce faire, il porte « un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social (MEQ, 2001c : 61-67). Cet aspect renvoie à la notion de distance critique présentée dans le rôle de l'enseignant en ECR.

Finalement, afin de respecter la liberté de conscience et de religion de chacun, 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, 2008b : 510). Dans le but de préciser les spécificités associées à la notion de distance critique, le « rôle de l'enseignant » du programme ECR précise la posture professionnelle exigée dans une sous-section. En effet, après avoir présenté le rôle de l'enseignant en général, le programme ECR précise la posture

¹⁷ Voici la première compétence professionnelle commune à tous les enseignants du Québec : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001c : 61-67).

professionnelle des enseignants, dont l'impartialité constitue le concept fondamental. En voici l'analyse.

1.2 CADRE D'ANALYSE : POSTURE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS D'ECR

Pour analyser plus avant cette posture professionnelle d'impartialité exigée en ECR, deux sources d'informations ministérielles seront utilisées : la posture professionnelle telle qu'elle est présentée dans une sous-section du « Rôle de l'enseignant » dans le programme ECR (MELS, 2008b) (Annexe 1) ainsi qu'un site Internet ministériel appelé *ECR Ressources* (MELS, 2008a) dédiés à répondre aux questions d'enseignants (Annexe 1). Afin d'assurer la précision et la clarté de notre analyse, ces deux sources seront distinguées tout au long de l'analyse qui suit; la première sera désignée par l'expression « posture professionnelle du programme ECR » et la deuxième par l'expression *ECR Ressources*.

La sous-section du « Rôle de l'enseignant » dans le programme ECR intitulée « posture professionnelle » contient les détails de la posture professionnelle d'impartialité exigée des enseignants d'ECR. Dans l'ensemble du programme de formation de l'école québécoise, le programme ECR est le seul à élaborer avec précision la posture professionnelle de ses enseignants. Le concept d'impartialité étant au cœur de cette dernière, elle est donc exclusivement exigée des enseignants d'ECR (Gravel et Lefebvre, 2012 : 201). Cette première source d'information constitue le cœur de notre cadre d'analyse. Afin d'approfondir la signification et la nuance de cette posture professionnelle (1^{re} source), la section « Réponses aux questions fréquentes des enseignants » du site Internet *ECR Ressources* (MELS, 2008a) sera utilisée comme deuxième source d'information. En effet, lors de l'implantation du programme ECR dans les écoles, l'équipe responsable du programme ECR au MELS a fourni « des pistes de réflexions » pour les enseignants et les conseillers pédagogiques en ECR afin de répondre à leurs questions. Rendues accessibles sur le site Internet ministériel officiel du programme ECR, ces données furent présentées dans un espace réservé aux acteurs du milieu de l'éducation, non accessible au public. Étant conseillère pédagogique en ECR pour le réseau de l'enseignement privé du Québec, nous avons donc eu accès à ces précieuses données. Nous les intégrerons à notre analyse de la posture professionnelle des enseignants en ECR

puisqu'elles présentent des précisions fondamentales sur la question de l'impartialité exigée en ECR.

Voici donc notre analyse de cette posture professionnelle inscrite dans la section « Rôle de l'enseignant » du programme.

1.2.1 Cadre d'analyse et posture professionnelle des enseignants d'ECR

Après avoir présenté le rôle de l'enseignant, le programme ECR précise sa posture professionnelle en trois paragraphes. Dès la première phrase, il fait usage des concepts d'impartialité et d'objectivité : « 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, 2008c : 510). Puis, il précise ce qu'il entend par jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité : « Ainsi, pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien. 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, 2008c : 510). Les deux autres paragraphes précisent comment l'enseignant doit « encourager chez les élèves la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun » (MELS, 2008c : 510), c'est-à-dire les finalités du programme.

Une analyse fine de ces trois paragraphes amène à résumer la posture professionnelle des enseignants d'ECR autour d'un principe central et de deux axes principaux qui servent à en préciser le sens et la signification :

PRINCIPE CENTRAL : Jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité

AXE 1 : Ne pas donner son point de vue personnel pour ne pas influencer celui des élèves

AXE 2 : Intervenir à partir des finalités du programme et les encourager chez les élèves

Ce qui suit décortique ce principe et ses deux axes.

PRINCIPE CENTRAL : Développer un jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité

La posture professionnelle du programme ECR est présentée en commençant par préciser que les enseignants doivent développer un jugement empreint d'impartialité et d'objectivité afin de « favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux » (MELS, 2008c : 510). Ainsi, cette posture professionnelle d'impartialité a pour but de faire développer les compétences disciplinaires du programme ECR chez les élèves. Tant dans l'enseignement du volet éthique que dans celui du volet religieux du programme ECR, l'enseignant doit actualiser adéquatement sa posture professionnelle d'impartialité lors de ses interventions pédagogiques en classe.

De plus, le principe central de la posture professionnelle des enseignants d'ECR met l'accent sur le jugement professionnel. Celui-ci doit être « empreint d'objectivité et d'impartialité » (MELS, 2008c : 510). Le choix de cette expression n'est pas anodin. Elle indique bien que ce n'est pas l'enseignant en tant qu'individu qui doit être impartial et objectif, ni même ses réflexions personnelles, mais bien son jugement professionnel. Ainsi, l'impartialité et l'objectivité exigées des enseignants dans la posture professionnelle d'ECR concernent leur jugement professionnel, c'est-à-dire leurs choix, leurs actions, leurs interventions et leurs propos liés à l'acte professionnel d'enseigner¹⁸. De plus, ce jugement ne doit pas être complètement et entièrement impartial ou objectif, mais plutôt en être « empreint ». Cette nuance est capitale. Si ce jugement professionnel n'est pas totalement impartial ou objectif, il doit en être inspiré, marqué et influencé. Cette distinction s'avère cruciale pour notre analyse. Elle implique que l'impartialité absolue n'est pas exigée des enseignants eux-mêmes, mais qu'ils doivent plutôt développer un « jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité » (MELS, 2008c : 510).

Une autre constatation s'impose : la posture professionnelle décrite dans le programme ECR associe le concept d'impartialité à celui d'objectivité. Il en est de même pour le site *ECR Ressources*. Dans sa réponse à la question : « Quelle est la différence entre l'impartialité, l'objectivité et la neutralité? », l'équipe ministérielle en ECR précise tout d'abord ce qu'elle entend par impartialité et objectivité, sans distinction, pour ensuite les différencier de la neutralité. Ces explications renvoient directement aux axes identifiés précédemment .

¹⁸ À ce sujet, le chapitre 2 présentera une réflexion sur le jugement professionnel dans le contexte pédagogique de la réforme de l'éducation du Québec.

Tout d'abord, les précisions apportées dans le site *ECR Ressources* aux concepts d'impartialité et d'objectivité concernent l'interdiction de donner son point de vue personnel afin de ne pas influencer le point de vue des élèves, c'est-à-dire le deuxième axe de la posture professionnelle :

L'objectivité et l'impartialité préconisées dans le programme d'éthique et culture religieuse amènent l'enseignant à intervenir de manière équitable auprès des élèves, sans présenter de parti pris ou de position particulière. C'est à l'élève de prendre parti, d'élaborer sa position. Le point de vue de l'élève doit se construire à partir de ses propres réflexions et découvertes, en interaction avec ses pairs et en tenant compte de la diversité des différents points de vue présentés par l'enseignant (MELS, 2008a).

La suite de ce texte du site *ECR Ressources* distingue le concept de neutralité de ceux d'impartialité et d'objectivité, utilisés comme des synonymes. Précisant en quoi le programme ECR s'éloigne de la stricte neutralité, l'impartialité et l'objectivité sont alors associées au troisième axe de la posture professionnelle d'ECR :

La neutralité, quant à elle, fait référence aux finalités du programme. Le programme d'éthique et culture religieuse n'est pas neutre; il vise sans conteste la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. 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 commun (MELS, 2008a).

Selon le site *ECR Ressources*, l'impartialité et l'objectivité exigées en ECR s'éloignent de la stricte neutralité conçue au sens d'une abstention et d'un refus de prendre parti lorsque cela s'avère nécessaire pour assurer le respect et la non-discrimination. Les enseignants doivent plutôt intervenir à partir des finalités du programme, sans présenter leur point de vue personnel. En ce sens, l'impartialité et l'objectivité n'exigent pas une neutralité pédagogique absolue, comme précisé dans ce même site *ECR Ressources*. Finalement, les précisions de ce site associent l'impartialité et l'objectivité au contenu présenté en classe :

De plus, le caractère non confessionnel de l'école nécessite de l'enseignant qu'il aborde les valeurs, les normes, les croyances et les convictions comme des objets d'étude, sans faire la promotion ou le dénigrement d'aucune. Ce faisant, l'enseignant fait preuve d'une attitude d'objectivité et d'impartialité (MELS, 2008a).

Une importance prépondérante est mise sur les valeurs, les normes, les croyances et les convictions abordées en ECR, ce contenu devant être présenté comme un objet d'étude selon le site *ECR Ressources*. Le contenu ainsi que l'approche non confessionnelle et culturelle de

l'enseignement des religions en ECR sont donc directement associés à l'impartialité des enseignants.

Ainsi, si la posture professionnelle décrite dans le programme ECR précise que c'est le jugement professionnel qui doit être empreint d'impartialité et d'objectivité, le site *ECR Ressources* utilise plutôt les expressions « attitudes d'objectivité et d'impartialité » ainsi que le fait « d'être impartial et objectif dans sa relation avec les élèves ». À la lumière de ces précisions ministérielles, l'enseignant doit développer un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité dans les domaines suivants :

1. Les points de vue personnels présentés en classe
2. Les attitudes adoptées en classe
3. Le contenu présenté aux étudiants
4. L'approche non confessionnelle et culturelle du religieux
5. Le fait d'être en relation avec les élèves

Après avoir traité du principe central, abordons l'axe 1.

AXE 1 : Ne pas donner son point de vue personnel afin de ne pas influencer le point de vue des élèves

« Pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue » (MELS, 2008c : 510), la posture professionnelle du programme ECR demande aux enseignants de s'abstenir de donner le leur. Cette exigence est directement associée au jugement impartial et objectif servant à clarifier le sens de cette première expression. En effet, l'enseignant ayant un jugement impartial et objectif doit veiller à ne pas exprimer son opinion personnelle en classe afin de ne pas influencer le point de vue des élèves. Dans sa réponse à la question « Pourquoi est-il fondamental que les enseignants fassent preuve d'impartialité et d'objectivité dans leurs interventions? », le site *ECR Ressources* établit un lien explicite entre le fait de ne pas donner son point de vue personnel, d'un côté, et, de l'autre, l'impartialité et l'objectivité des enseignants :

L'opinion de l'enseignant a une importance prépondérante dans la classe et peut empêcher l'élève de chercher ses propres arguments. L'expression du point de vue de l'enseignant influence l'élève dans l'élaboration de son point de vue. L'enseignant doit donc offrir à

l'élève un espace de liberté suffisant pour lui permettre d'organiser sa pensée, d'interagir avec les autres et d'élaborer son point de vue (MELS, 2008a).

Afin de faire preuve d'impartialité et d'objectivité, la posture professionnelle du programme ECR demande aux enseignants de ne pas livrer leur point de vue personnel en classe pour ne pas influencer celui des élèves. Conséquemment, ils doivent aider ces derniers à élaborer leur propre point de vue personnel et leurs arguments individuels, et ce, dans un espace de liberté. Ainsi, ils doivent favoriser le point de vue personnel des élèves sans donner le leur.

Par contre, la posture professionnelle du programme ne précise pas ce qu'elle entend par l'interdiction de « donner son point de vue en classe ». Ces précisions ont plutôt été apportées sur le site Internet *ECR Ressources* à la question : « Y a-t-il une manière différente de s'abstenir de donner son point de vue quand on est enseignant au primaire et au secondaire? » Afin de ne pas influencer les élèves, l'enseignant ne doit pas répondre aux questions personnelles posées fréquemment par ces derniers, particulièrement dans le cas des élèves du primaire où l'enseignant a une très grande influence (MELS, 2008a). De plus, il doit « avoir une bonne planification et se préparer aux différentes questions qui seront posées par les élèves » (MELS, 2008a), leur proposer de faire une enquête auprès d'autres adultes pour répondre à leurs questions personnelles, « favoriser l'expression de plusieurs points de vue différents (...); mettre en parallèle différentes positions possibles; apporter des points de vue contradictoires qui déstabilisent l'élève; etc. » (MELS, 2008a). Finalement, « l'enseignant évite de donner ce qui pourrait être considéré comme la bonne réponse et de clore ainsi l'effort de réflexion éthique ou la démarche de compréhension du phénomène religieux » (MELS, 2008a).

Si l'équipe ministérielle d'ECR explique, dans le site *ECR Ressources*, comment l'enseignant ne doit pas donner son point de vue personnel en classe, elle ne précise pas ce qu'elle entend par concept d'influence. De son côté, la description de la posture professionnelle dans le programme induit uniquement que tous les points de vue personnels de l'enseignant présentés en classe influencent inévitablement le point de vue de l'élève. L'influence concernerait donc uniquement le point de vue personnel de l'enseignant. L'influence auprès des élèves à partir des savoirs et des compétences du programme ne semble donc pas contraire à cette

prescription de posture professionnelle d'impartialité. À ce sujet, rappelons que le jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité est prescrit aux enseignants « pour favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux », c'est-à-dire les compétences de ce programme (MELS, 2008c : 510).

Même s'il ne doit pas influencer le point de vue de l'élève à partir de son point de vue personnel, l'enseignant ne doit pas accepter tout ce qui se dit en classe au nom d'un jugement impartial ou objectif. Pour ce faire, il peut et doit influencer les élèves à partir des finalités du programme. C'est ce que précise le deuxième axe de cette posture professionnelle.

AXE 2 : Intervenir à partir des finalités du programme et les encourager chez les élèves

Selon la posture professionnelle du programme ECR, l'impartialité et l'objectivité exigées des enseignants s'éloignent de la stricte neutralité puisque les enseignants doivent intervenir à partir des finalités du programme et encourager leur développement chez les élèves. Si l'ensemble des finalités du programme sert à préciser les balises guidant le jugement professionnel impartial et objectif des enseignants d'ECR, ce sont les concepts de bien commun et de dignité humaine qui dominent l'exigence professionnelle dans ce sens. Les enseignants doivent, d'un côté, se référer aux finalités du programme « lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne et au bien commun » (MELS, 2008c : 510) et, de l'autre, « encourager chez les élèves la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun » (MELS, 2008c : 510), c'est-à-dire les finalités du programme. Qu'en est-il de ces finalités? Comme vu précédemment (section 1.1), la présentation du programme définit ces deux finalités fondamentales. Cependant, une analyse attentive de l'ensemble du texte fait apparaître d'autres concepts se rattachant à ces dernières. Il importe d'examiner précisément à quoi font référence ces finalités dans le programme ECR pour comprendre comment l'enseignant doit s'y référer selon cette posture professionnelle. La tableau I regroupe et explicite les aspects de l'axe 2.

- Faire référence aux finalités

Dans un premier temps, la posture professionnelle du programme ECR exige que les enseignants fassent référence aux finalités « lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la

dignité de la personne et au bien commun » (MELS, 2008c : 510). Puisque ces finalités doivent guider les interventions pédagogiques des enseignants afin que leur jugement professionnel soit impartial et objectif en classe, il importe de les connaître. Par contre, la section du programme eximant la posture professionnelle ne précise aucune valeur, principe ou concept associés à ces dernières. Notons, par ailleurs, qu'elle fait ressortir la dignité humaine et le bien commun comme des concepts centraux des finalités à partir desquels les enseignants doivent intervenir. Pour connaître les valeurs, principes et concepts associés aux finalités, il faut référer à la description initiale de ces dernières dans la section du programme intitulée « Présentation du programme » ainsi qu'aux précisions apportées par le site ministériel *ECR Ressources* à ce sujet. En voici la description synthèse.

La première finalité, la « reconnaissance de l'autre », est définie par les principes suivants : connaissance de soi, ouverture, dialogue, écoute, discernement, reconnaissance de l'autre dans sa valeur, sa dignité et sa différence, respect de la vision du monde de l'autre, non-acceptation de ce qui porte atteinte à la dignité de la personne ou au bien commun, expression de valeurs et de convictions personnelles des élèves et construction d'une culture publique commune qui tient compte de la diversité. La deuxième finalité « poursuite du bien commun » fait référence aux principes et aux valeurs communes, au bien commun, aux principes et idéaux de la société démocratique québécoise du vivre-ensemble, à la construction d'une culture publique commune, de repères communs, de règles de base de la sociabilité et de la vie en commun ainsi qu'aux principes et valeurs inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne. Cette finalité vise donc les valeurs communes, des projets favorisant le bien commun et la promotion des principes et des idéaux de la société démocratique québécoise qui doivent guider les interventions des enseignants afin de favoriser la construction du vivre-ensemble.

Puisque les finalités sont au fondement de la posture professionnelle du programme ECR, de nombreuses questions à leur sujet ont été posées sur le site *ECR Ressources* lors de l'implantation du programme. Afin de répondre aux demandes des enseignants et des conseillers pédagogiques en ECR et dans le but de les guider dans leur pratique, l'équipe ministérielle responsable du programme ECR a dressé, sur son site Internet, une liste de

valeurs à privilégier (MELS, 2008a). Selon notre analyse, cette liste comporte quatre catégories distinctes.

Premièrement sont présentées les valeurs renvoyant aux finalités du programme comme la reconnaissance de l'autre, le respect, l'égalité, la dignité de la personne, le dialogue, l'écoute, le bien commun et le vivre-ensemble. Deuxièmement sont nommées les valeurs provenant des chartes, des lois et des institutions publiques québécoises, comme 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, la construction du vivre-ensemble, etc. Troisièmement, les valeurs liées au rôle de l'élève et de l'enseignant sont 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, du bien commun et, dans le cas de l'enseignant seulement, l'impartialité. Finalement, les valeurs favorisant le dialogue sont l'écoute attentive des propos de l'autre, l'ouverture et le respect (MELS, 2008a). Cette liste de valeurs présentée dans *ECR Ressources* reprend mot pour mot les concepts utilisés pour définir les finalités dans le programme, tout en y ajoutant la société de droit, l'égalité des sexes, l'égalité et la rigueur.

- Encourager chez les élèves la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun

La posture professionnelle dans le programme ECR insiste sur l'importance d'« encourager chez les élèves la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun » (MELS, 2008c : 510), c'est-à-dire le développement des finalités du programme. La posture professionnelle du programme précise comment les enseignants doivent mettre en place cette exigence dans leurs cours. Nous avons regroupé ces moyens pédagogiques autour de quatre attitudes fondamentales : favoriser le dialogue chez les élèves (1), leur ouverture à la diversité (2), permettre le développement de leur sens critique (3) et favoriser l'expression ainsi que l'élaboration de leur point de vue personnel (4). Voici maintenant l'analyse.

Dans un premier temps, « l'enseignant s'efforce de créer un climat propice à un authentique dialogue » (MELS, 2008c : 510). Il doit permettre aux élèves de mettre en place « des conditions favorables à l'exercice d'un tel dialogue » (MELS, 2008c : 510), demeurer « attentif aux manifestations non verbales » (MELS, 2008c : 511), « dépolairiser les échanges

en favorisant l'expression de différents points de vue » (MELS, 2008c : 511), soutenir les élèves dans la reconnaissance de procédés susceptibles d'entraver le dialogue et de comportements qui y font obstacle et, enfin, éviter « les conclusions hâtives » (MELS, 2008c : 511). Deuxièmement, il doit favoriser chez ces derniers une « ouverture à la diversité des valeurs, des croyances et des cultures » (MELS, 2008c : 511). Pour développer cette ouverture d'esprit chez les élèves, il doit « les aider à maîtriser les outils qui sont nécessaires pour élaborer et interroger des points de vue dans différents contextes » (MELS, 2008c : 511). De plus, il doit manifester « à l'égard des façons de penser, d'être et d'agir de ses élèves, une attitude empreinte de curiosité, de questionnement et de discernement dans le respect de l'identité de chacun » (MELS, 2008c : 511).

Troisièmement, l'enseignant doit permettre « le développement d'un sens critique qui aide les élèves à comprendre que toutes les opinions n'ont pas la même valeur » (MELS, 2008c : 511). Pour ce faire, il « aide les élèves à passer de la simple expression d'opinions à la clarification de points de vue et à leur analyse afin d'en évaluer la pertinence et la cohérence » (MELS, 2008c : 511). Quatrièmement, il doit favoriser l'expression et l'élaboration des points de vue personnels des élèves en classe. En effet, puisque « l'enseignant n'a pas le monopole des réponses, il sait utiliser l'art du questionnement pour amener les élèves à penser par eux-mêmes » (MELS, 2008c : 511), à s'exprimer librement sur les sujets abordés en classe et à chercher des réponses aux questions abordées en classe.

De son côté, le site *ECR Ressources* précise comment « l'enseignant ne doit pas accepter tout ce qui se dit en classe au nom du respect et l'accueil de l'autre » (MELS, 2008a). Si les affirmations des élèves entrent en contradiction avec les finalités, l'enseignant doit les rappeler en classe et réorienter le discours. En fait, l'enseignant est vu comme le gardien des finalités et il doit amener les élèves à les reconnaître sans jamais accepter des affirmations ou des actions qui sont à l'encontre de la dignité humaine (MELS, 2008a).

En résumé, le deuxième axe de cette posture professionnelle d'impartialité comprend deux aspects centrés sur les finalités du programme. D'un côté, il demande aux enseignants d'intervenir en faisant référence aux finalités si les opinions contredisent le bien commun et la dignité de la personne. De l'autre, il leur demande d'encourager le développement des finalités

chez les élèves en favorisant des attitudes et des moyens pédagogiques spécifiques. Afin de résumer cet axe particulièrement riche, un tableau récapitulatif s'avère nécessaire.

Tableau I

AXE 2 : Intervenir à partir des finalités du programme et les encourager chez les élèves

ASPECTS	ÉLÉMENTS DÉFINISSANT CES ASPECTS
Finalités : Reconnaissance de l'autre et poursuite du bien commun	
1) Intervenir en se référant aux finalités (si les opinions sont contraires à la dignité humaine et au bien commun)	<p>Concepts, valeurs et principes des finalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dignité humaine - bien commun - respect - écoute - égalité - rigueur - reconnaissance de l'autre - vivre-ensemble - construction d'une culture publique commune - vie en commun - valeurs, repères et principes communs - principes et idéaux de la société démocratique québécoise - règles de base de la sociabilité - valeurs inscrites dans la Charte des droits et libertés de la personne : société de droit, égalité des sexes, respect de la liberté de conscience et de religion
2) Encourager le développement des finalités du programme chez les élèves	<p>Encourager la poursuite des finalités chez les élèves en favorisant des attitudes particulières à partir de moyens précis :</p> <p><u>Attitude 1</u> : Favoriser le dialogue chez les élèves</p> <p><u>Moyens</u> : En créant un climat propice à un authentique dialogue dans la classe, en amenant les élèves à mettre en place des conditions favorables au dialogue, en demeurant attentif aux manifestations non verbales, en dépolarisant les échanges, en favorisant l'expression de différents points de vue, en soutenant les élèves dans la reconnaissance de procédés susceptibles d'entraver le dialogue, de comportements qui y font obstacle et en évitant les conclusions hâtives</p> <p><u>Attitude 2</u> : Favoriser l'ouverture à la diversité chez les élèves</p> <p><u>Moyens</u> : En favorisant l'ouverture à la diversité des valeurs, des croyances et des cultures, en les aidant à maîtriser les outils qui sont nécessaires pour élaborer et interroger des points de vue dans différents contextes, en manifestant, à l'égard des façons de penser, d'être et d'agir de ses élèves, une attitude empreinte de curiosité, de questionnement et de discernement dans le respect de l'identité de chacun</p> <p><u>Attitude 3</u> : Favoriser le sens critique chez les élèves</p>

ASPECTS	ÉLÉMENTS DÉFINISSANT CES ASPECTS
	<p><u>Moyens</u> : En aidant les élèves à passer de la simple expression d'opinions à la clarification de points de vue et à leur analyse afin d'en évaluer la pertinence et la cohérence ainsi qu'en les aidant à comprendre que toutes les opinions n'ont pas la même valeur</p> <p><u>Attitude 4</u> : Favoriser le point de vue des élèves</p> <p><u>Moyens</u> : Questionner le pdv personnel de l'élève pour l'amener à penser par lui-même, à s'exprimer librement et à chercher des réponses personnelles aux questions abordées en classe. N'a pas le monopole des réponses</p>

Ce tableau récapitulatif sert à résumer les éléments constitutifs du deuxième axe du cadre d'analyse de l'impartialité professionnelle exigée en ECR. Il a permis d'élaborer la liste initiale de codes, la sélection des extraits d'entrevues et d'observations significatifs pour le codage, les questions d'analyse des entrevues, les questions d'analyse des observations ainsi que la grille d'analyse des observations. Plusieurs stratégies d'analyse de cette thèse reposent donc sur cet axe du cadre d'analyse de l'impartialité exigée en ECR, dont voici une synthèse.

1.2.2 Synthèse du cadre d'analyse

En tant que passeur culturel, l'enseignant a pour rôle de guider les élèves vers une compréhension objective et culturelle des expressions religieuses présentes dans la société québécoise. Dans le rapport à soi, il prend une distance critique à l'égard de ses racines culturelles propres. Il veille à « transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commune » (MEQ, 2001c : 128), afin de faire la promotion du vivre-ensemble. C'est dans ce cadre pédagogique précis qu'il doit intervenir, en orientant les élèves dans le sens du bien commun et du vivre-ensemble, sans promouvoir une croyance religieuse particulière.

Précisée par rapport au rôle de l'enseignant en ECR, la posture professionnelle se caractérise surtout par un principe central : un jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité. L'enseignant ne doit donc pas révéler ses propres convictions, ses valeurs ni ses croyances en classe afin de ne pas influencer les élèves (Axe 1), tout en se référant aux finalités du programme (Axe 2). Pour ce faire, il doit être au clair avec ses propres visions du monde afin de ne pas les transmettre directement ou indirectement ou les valoriser dans son

enseignement. Avec la pensée critique et l'ouverture à la diversité, il doit plutôt susciter un dialogue entre les différentes visions du monde et la diversité présente dans la classe et la société.

L'objectivité et l'impartialité demandent ainsi d'intervenir de manière équitable sans présenter de parti pris, de position particulière et sans non plus présenter ses préférences personnelles aux élèves. L'enseignant doit aider l'élève à élaborer sa position personnelle à partir de ses propres réflexions et découvertes, de l'interaction avec ses pairs et de la diversité des différents points de vue présentés par l'enseignant. Indépendamment de ses positions personnelles, l'enseignant s'efforce *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 commun (MELS, 2008a).

Par son choix de définir la posture professionnelle à l'aide des concepts d'impartialité et d'objectivité plutôt que de neutralité, le programme ECR insiste sur les finalités à partir desquelles l'enseignant doit intervenir en classe. En cas d'opinions contredisant le bien commun et la dignité humaine, l'enseignant ne s'abstiendra pas d'intervenir en classe. Bien qu'il ne doive pas donner ses points de vue personnels, il doit intervenir en faisant référence aux principes de finalités du programme. Par conséquent, l'enseignant s'apparente à un arbitre qui doit s'assurer que le respect mutuel règne dans sa classe et que tous et toutes sont traités équitablement, quelles que soient leurs convictions ou leurs visions du monde.

Illustrés dans la figure I, le principe central de même que les deux axes comportent plusieurs aspects :

PRINCIPE CENTRAL : Jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité

Aspect 1 : Jugement professionnel

Aspect 2 : Impartialité et objectivité sans neutralité

AXE 1 : Ne pas donner son point de vue personnel pour ne pas influencer celui des élèves

Aspect 3 : Ne pas donner son point de vue personnel

Aspect 4 : Ne pas influencer le point de vue des élèves à partir du point de vue personnel de l'enseignant (favoriser le point de vue de l'élève)

AXE 2 : Intervenir en se référant aux finalités de la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun, et les encourager chez les élèves

Aspect 5 : Intervenir en se référant aux finalités du programme pour favoriser le bien commun et la dignité humaine

Aspect 6 : Encourager la poursuite des finalités chez les élèves en favorisant leur point de vue personnel et en favorisant les attitudes d'ouverture à la diversité, de dialogue et de sens critique

Maintenant, il importe de formuler un point de vue critique quant à la posture professionnelle d'impartialité et d'objectivité. Tout d'abord, un enjeu fondamental traverse toute cette posture professionnelle : celui de favoriser le point de vue de l'élève. En effet, l'axe 1 précise que l'élève doit élaborer lui-même son point de vue personnel en demandant aux enseignants de ne pas influencer ce dernier à partir de leur opinion personnelle. Quant à l'axe 2, il exige de l'enseignant d'encourager les finalités du programme dans le point de vue des élèves. Sur cette question, la mise en parallèle de ces axes révèle deux tensions. Un premier point de tension survient autour des points de vue à émettre en classe. D'un côté, l'enseignant ne doit pas présenter son point de vue personnel. De l'autre, il doit présenter le point de vue des finalités du programme en classe et doit intervenir à partir de ces dernières. Une deuxième tension concerne l'influence de l'enseignant sur les élèves. Si l'enseignant ne doit pas influencer le point de vue des élèves à partir de ses propres opinions personnelles, il doit tout de même les influencer à partir des finalités du programme si leurs opinions contredisent le bien commun et la dignité humaine. Au cœur de ces deux tensions se trouvent le point de vue de l'élève; il ne faut pas l'influencer à partir du point de vue de l'enseignant, mais seulement à partir du point de vue des finalités du programme. Afin de mieux saisir ces tensions majeures, voici une figure qui illustre le cadre d'analyse de cette thèse.

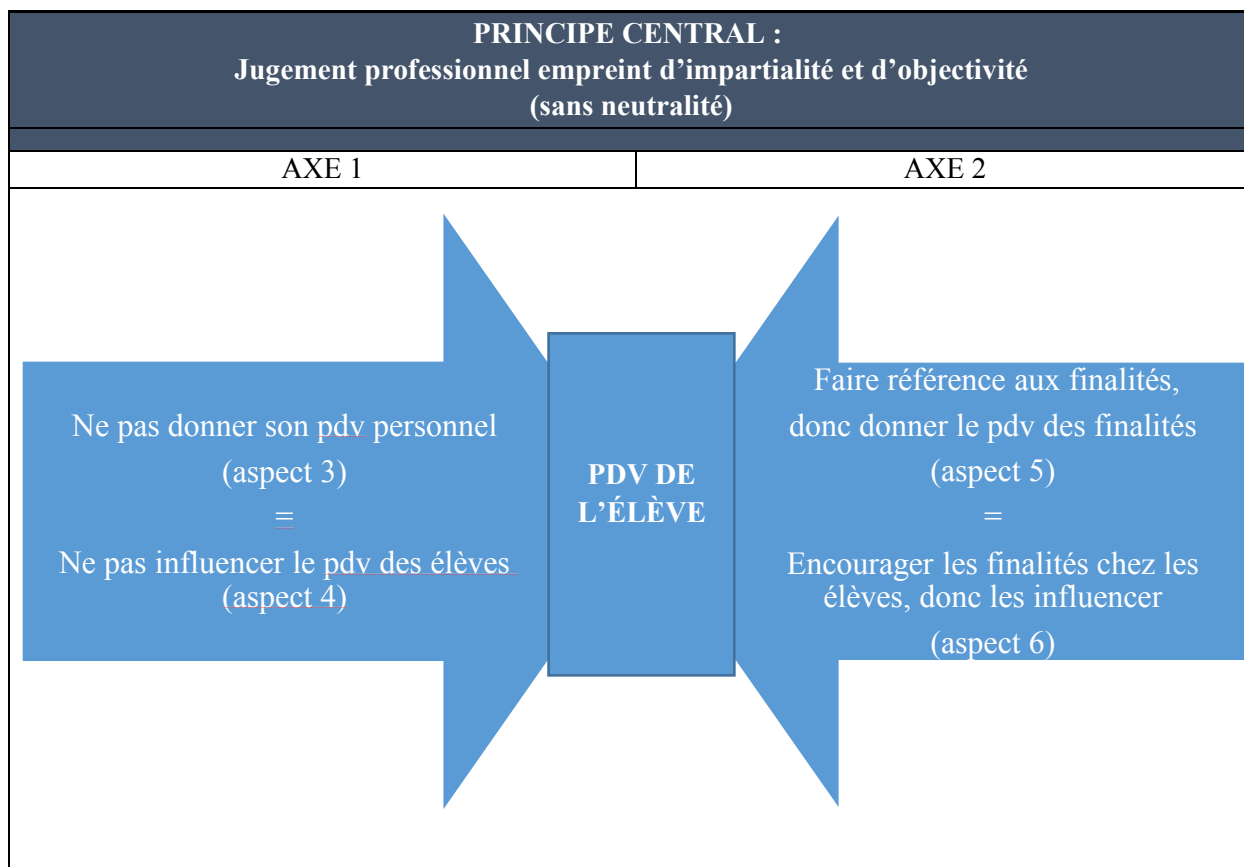


Figure I

Cadre d'analyse de la posture professionnelle d'impartialité en ECR

Cette figure illustre le cadre d'analyse élaboré dans cette thèse. Elle illustre le principe central de la posture professionnelle d'impartialité en ECR par la mise en tension de ses deux axes et de ses différents aspects. Au cœur de cette tension inhérente à l'impartialité exigée en ECR se trouve le point de vue de l'élève.

Le cadre d'analyse illustré à la figure I sert de fondement théorique à l'analyse des données empiriques présentées dans la deuxième partie de cette recherche. En effet, il permet d'élaborer les questions d'entrevues, la liste initiale de codes, la sélection des extraits d'entrevues et d'observations significatifs pour le codage, les questions d'analyse des entrevues et des observations ainsi que la grille d'analyse des observations. L'ensemble des stratégies d'analyse de cette thèse repose donc sur ce cadre d'analyse.

1.3 CONCLUSION

En conclusion, puisque cette recherche vise à comprendre comment les enseignants conçoivent et mettent en pratique l'exigence d'impartialité professionnelle en ECR, il est capital d'approfondir le sens de cette dernière et de saisir en profondeur les enjeux qui lui sont

associés. Conséquemment, après avoir résumé le programme ECR, l'impartialité exigée dans ce programme a été analysée. Cette dernière a permis de préciser les composantes fondamentales de cette posture professionnelle et d'en examiner les enjeux principaux. Par cette analyse détaillée, le cadre conceptuel de cette thèse a donc été dégagé, ce dernier ayant servi de cadre d'élaboration des entrevues et des observations, de même que d'analyse des données.

Le cadre d'analyse de la posture professionnelle en ECR présenté dans ce premier chapitre est essentiel à cette recherche : il constitue le point de départ de toutes les analyses qui suivent. En effet, il a permis d'élaborer les questions d'entrevues, la liste initiale de codes, la sélection des extraits des entrevues et des observations significatifs pour le codage, la grille d'analyse des observations ainsi que les questions d'analyse des entrevues et des observations. Non seulement l'ensemble des stratégies d'analyse de cette recherche repose sur ce cadre d'analyse, mais ce dernier est au cœur des questions et objectifs de cette recherche.

Qui plus est, c'est ce travail d'analyse qui a permis de dégager les trois termes constituant l'armature de la thèse : l'impartialité, l'objectivité et la neutralité. Si le chapitre qui se conclut a permis de préciser le sens donné à ces termes dans le programme ECR, il importe maintenant de situer ces concepts dans leur contexte. Comment ces termes sont-ils utilisés à l'extérieur du programme ECR? Dans quel contexte le programme ECR les utilise-t-il?

À cet égard, le prochain chapitre entend clarifier quelques enjeux contextuels entourant l'impartialité, l'objectivité et la neutralité alors que le chapitre qui suit clarifiera les enjeux conceptuels associés à ces termes. Ces deux chapitres cherchent à éclairer le sens et l'utilisation de ces concepts dans différents contextes, plus particulièrement dans le contexte scolaire québécois et le programme ECR. Nous contribuons ainsi à éclairer cette question dans les domaines préoccupés par des défis professionnels similaires.

CHAPITRE 2

MISE EN CONTEXTE DE L'IMPARTIALITÉ PROFESSIONNELLE EXIGÉE EN ECR

Il importe maintenant d'élargir la compréhension des concepts centraux d'impartialité, d'objectivité et de neutralité et d'étudier la manière dont ces derniers sont mobilisés dans différents contextes, tant locaux, nationaux qu'internationaux. Conséquemment, ce chapitre répond à un des objectifs théoriques de cette recherche : « *Clarifier* quelques enjeux conceptuels et contextuels entourant l'impartialité, l'objectivité et la neutralité afin d'en éclairer le sens et l'utilisation dans le contexte scolaire québécois et, plus particulièrement, dans le programme ECR ».

Sans prétendre à une exhaustivité sur cette question, cette mise en contexte cerne tout d'abord la question de neutralité et d'enseignement non confessionnel des religions en Occident. À cette fin, un survol de l'origine historique de la neutralité scolaire en Occident sera effleuré pour ensuite brièvement illustrer quelques situations internationales et nationales dans lesquelles elle se déploie. Puis, une analyse sommaire des concepts de neutralité et d'impartialité dans le système scolaire québécois sera abordée. Une attention particulière sera apportée au processus de déconfessionnalisation du système scolaire québécois ayant mené à l'implantation du programme ECR. Ensuite, le contexte social et juridique entourant les questions de neutralité et d'impartialité en ECR sera brièvement présenté. Finalement, les questions de l'impartialité dans le professionnalisme au Québec en général ainsi que le professionnalisme en éducation seront illustrés à partir de quelques auteurs. Il s'agit donc de présenter les différents aspects du contexte pédagogique dans lequel cette exigence d'impartialité s'inscrit et s'élabore.

Ainsi, cette mise en contexte sera divisée en trois sections : 1) survol de la neutralité scolaire et de l'enseignement non confessionnel des religions en Occident; 2) neutralité et impartialité dans le système scolaire québécois : débats historiques, sociaux et juridiques et 3) impartialité et professionnalisme au Québec depuis 2000. Une dernière section abordera les problèmes de crédibilité que rencontre la matière ECR en tant que telle.

2.1 SURVOL DE LA NEUTRALITÉ SCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT NON CONFESSIONNEL DES RELIGIONS EN OCCIDENT

Dans le monde, l'enseignement des religions diffère d'un pays à l'autre. Alors que l'enseignement confessionnel des religions exige des enseignants de transmettre la foi d'une religion déterminée, l'enseignement non confessionnel leur demande une tout autre posture professionnelle, souvent qualifiée de neutre, d'impartiale ou objective. Ce choix n'est pas fortuit; il est orienté notamment selon la vision de neutralité de l'État dans lequel ces cours sont offerts.

Afin d'illustrer quelques situations possibles, un survol des origines historiques de la neutralité scolaire en Occident sera tout d'abord présenté. Quelques documents internationaux, européens et nord-américains récents abordant la question de l'enseignement non confessionnel des religions en lien à la neutralité de l'État seront brièvement résumés. Par le fait même sera illustrée la situation de l'enseignement non confessionnel dans quelques pays européens et américains. Ces présentations, plus que sommaires, ne constituent en aucun cas une revue exhaustive de ces questions. Effleurant ces questions déjà largement travaillées dans plusieurs ouvrages¹⁹ (Amiriaux, 2014; Baubérot, 2007; Daled, 2006; Descouleurs et al., 2001; Dierkens et Schreiber, 2006; Haarscher, 1996), ce travail de mise en contexte vise à situer l'impartialité exigée des enseignants d'ECR dans la mouvance de la neutralité de l'État et de l'enseignement non confessionnel des religions en Occident de l'Ouest. Il importe de noter que comme les contextes évoluent très rapidement sur les enjeux de neutralité de l'État, les savoirs peuvent rapidement devenir caduques.

2.1.1 Survol de l'origine historique de la neutralité scolaire en Occident

En Occident, plusieurs États reconfigurent leur constitution et leur système éducatif assurant la séparation de l'État et de l'Église dans le mouvement d'instauration d'un régime républicain. C'est le cas des États-Unis (1791) et du Mexique (1917) (voir chapitre 2, section 2.1.2). Mais

¹⁹ Il est impossible de référer tous les ouvrages traitant des questions de la neutralité de l'État et de l'enseignement non confessionnel des religions. Les exemples cités ici ne constituent pas les textes les plus importants dans ce domaine d'étude, mais en illustrent quelques-uns abordant ce sujet selon différents angles d'approche.

c'est en France que sont élaborés les premiers projets d'école gratuite, obligatoire et sans instruction religieuse au cours de la Révolution française (1789). Ces projets sont concrétisés avec la promulgation de la Loi sur l'enseignement primaire obligatoire en 1882²⁰ dans le cadre des lois scolaires de la Troisième République. Rendant l'école gratuite, obligatoire et laïque, cette loi supprima le cours d'instruction morale et religieuse au profit d'un programme d'*instruction morale et civique*. Rendant obligatoires tous les programmes d'enseignement laïc, elle exigea d'enlever progressivement les emblèmes religieux dans les écoles, tout en respectant les situations locales (Haarscher, 1996 : 28). De plus, elle institua une journée libre par semaine, laissant du temps pour l'enseignement religieux en dehors de l'école afin de respecter la liberté religieuse. Ainsi, progressivement, la neutralité scolaire devient une composante du système éducatif français.

En 1883, Fernand Buisson²¹ théorisa ce changement institutionnel dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* en associant au concept de laïcité le terme de neutralité scolaire. Selon son analyse, ces deux termes sont équivalents et interreliés pour définir la séparation de l'école et de l'Église. Il y analyse aussi l'existence de deux types de neutralité dans la loi de 1882 : confessionnelle et philosophique. Alors que l'école devait respecter la neutralité confessionnelle, elle n'est pas tenue à la neutralité philosophique (Daled, 2006 : 39). Dans ce contexte, l'enseignant ne doit « prendre parti ni pour ni contre aucun culte, aucune Église ou doctrine religieuse. En revanche, il se devait de prendre parti entre le bien et le mal » (Daled, 2006 : 39).

Ensuite, par la Loi du 30 octobre 1886, le personnel enseignant du primaire fut légalement tenu à la laïcité. Pour le personnel enseignant du secondaire, ce n'est qu'en 1912 que le Conseil d'État consacra légalement sa laïcité. Cette exigence pédagogique signifie que l'instituteur laïque devait « promouvoir un système de valeurs et se montrer impartial à l'égard des diverses croyances » (Baubérot, 2007 : 51).

²⁰ La Loi sur l'enseignement primaire obligatoire fut promulguée le 28 mars 1882. Elle fut instaurée par Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique de 1879 à 1883. Voir www.senat.fr/evenement/archives/D42/1882.html, consulté le 17 août 2016.

²¹ Fernand Buisson est le principal collaborateur de Jules Ferry et directeur de l'enseignement primaire jusqu'en 1886. Il est le coordonnateur du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* qui parut de 1878 à 1887. Ce dictionnaire se trouve en ligne à l'adresse suivante : www.inrp.fr/editionelectronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/, consulté le 14 mars 2016.

À ce sujet, Jean Baubérot²² analyse le système de valeurs de cette morale laïque exigée des enseignants. Dans son *Histoire de la laïcité en France* (2007), il précise que les enseignants devaient respecter un souci patrimonial, c'est-à-dire qu'ils devaient favoriser la connaissance de la morale inspirée de l'Antiquité, des moralistes français, des Lumières, du néokantisme, d'Auguste Comte, du christianisme et de Confucius. De plus, il précise que cette morale laïque devait respecter deux principes fondamentaux : la dignité humaine et la solidarité sociale²³ (2007 : 51-56).

Par la suite, la « Loi de séparation des Églises et de l'État » de 1905 engendra la séparation officielle et légale de l'Église et de l'État français, c'est-à-dire que ce dernier ne reconnut aucun culte officiel tout en garantissant la liberté de conscience et le libre exercice des cultes à tous les individus (Taylor et Maclure, 2010 : 32).

Le modèle français de neutralité scolaire ne s'exporta pas dans tous les pays occidentaux, bien que plusieurs d'entre eux se réclament de la neutralité (Cabanel, 2006; Willaime, 2006). En effet, ce modèle de neutralité en éducation s'imposa en France, compte tenu des circonstances historiques et sociopolitiques qui lui sont propres (Baubérot, Hollander et Estivalèzes, 2006; Milot, 2002). Par contre, les différents contextes politiques, historiques et sociaux spécifiques aux autres pays occidentaux engendrèrent divers modèles d'enseignement non confessionnel des religions et différentes juridictions de neutralité scolaire. C'est ce que nous nous proposons d'illustrer ici. Pour ce faire, les rapports entre la neutralité de l'État et l'enseignement non confessionnel des religions dans quelques pays occidentaux seront résumés.

2.1.2 Enseignement non confessionnel des religions dans la mise en œuvre de la neutralité scolaire en Occident

Que ce soit les Nations Unies (UNESCO), l'Union européenne (UE) ou encore l'American Academy of Religion (AAR), plusieurs organismes nationaux, supranationaux et

²² Jean Baubérot est professeur émérite spécialiste de la sociologie des religions et fondateur de la sociologie de la laïcité. Il a été titulaire de la chaire d'Histoire et sociologie de la laïcité de 1991 à 2007 à l'École pratique des hautes études en France.

²³ Ces principes rappellent les exigences de respect de la dignité humaine et du bien commun dans la posture professionnelle d'impartialité en ECR (voir la section 1.2.1).

internationaux font la promotion d'une éducation neutre, impartiale ou objective du religieux à l'école publique. Plusieurs pays occidentaux ont adopté un enseignement non confessionnel des religions. Sans prétendre à une revue exhaustive de cette vaste question, nous illustrerons quelques-unes des situations occidentales d'enseignement non confessionnel des religions et le rôle dévolu à leurs enseignants afin de situer le programme ECR dans une vision plus globale²⁴.

Plus précisément, sera résumée la situation de quelques pays repérés dans l'Union européenne et en Amérique du Nord, en plus d'un document officiel des Nations Unies fondamental sur cette question. En effet, le document officiel *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools* (ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, 2007) est un incontournable sur cette question, servant de guide et de référence pour plusieurs pays occidentaux. Il a été sélectionné aussi puisqu'il permet de situer le programme ECR dans une perspective internationale. De plus, des documents officiels de l'Union européenne (Conseil de l'Europe et REDCo) ont été retenus puisqu'ils proposent des analyses incluant une diversité de systèmes éducatifs provenant de différents pays européens. Cette richesse d'analyses permet d'alimenter notre réflexion en situant le programme ECR à l'intérieur d'une diversité de situations possibles dans l'enseignement des religions. Parmi les pays européens sélectionnés se trouvent des pays francophones (France, Suisse et Belgique), deux pays ayant une longue tradition d'enseignement non confessionnel des religions (Angleterre et Suède) ainsi que l'Allemagne parce que ce pays permet d'ajouter à l'enseignement confessionnel la possibilité d'offrir un enseignement non confessionnel des religions au choix des *landers* (équivalent des provinces). Finalement, afin de situer le programme ECR dans son contexte géographique et politique nord-américain, la situation présente au Mexique, aux États-Unis et au Canada sera résumée.

²⁴ Notons que les pays occidentaux ayant adopté un enseignement confessionnel des religions n'ont pas été retenus puisqu'ils ne permettent pas de mieux comprendre la neutralité d'un enseignement non confessionnel des religions.

- Nations Unies : affirmation de la neutralité de l'État dans les normes internationales

En 2007, les Nations Unies ont publié un guide intitulé *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools*²⁵, dont le but est d'encadrer et de baliser l'enseignement du religieux dans les différentes législations étatiques (ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, 2007). Dès le départ, ce guide exprime l'importance pour tout État d'un devoir de neutralité et d'impartialité afin de respecter la liberté de religion de ses citoyens :

While international norms do not rule out various forms of co-operation with religions and belief systems, they do require "neutrality and impartiality" in the sense of ensuring the tolerance that is vital to pluralism, and in the sense of protecting freedom of religion or belief for all individuals and groups on an equal basis. (ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, 2007 : 34)

The state has the same obligation to maintain a posture of neutrality and cultivation of toleration and respect in relation to children that it has in relation to adults, and should not be implicated in sorts to coerce the conscience of anyone. (ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, 2007 : 36)

La cinquième section de ce guide comporte une réflexion entièrement consacrée à la *neutralité de l'État et aux droits de l'homme*²⁶. Ainsi, le guide rappelle les normes internationales qui permettent aux États de proposer un enseignement portant sur une ou des religions. Les États peuvent satisfaire leur obligation de neutralité de deux façons; ils doivent accorder des exemptions lorsqu'ils proposent un enseignement confessionnel afin de respecter l'objection de conscience de leurs citoyens, ou encore, ils peuvent imposer l'enseignement non confessionnel des religions s'il est impartial et équilibré. Lorsqu'un pays choisit cette deuxième option, ce guide rappelle donc l'importance de la neutralité et de l'objectivité d'un tel enseignement non confessionnel des religions, et ce, dans la pratique et en théorie :

Where compulsory courses involving teaching about religions and beliefs are sufficiently neutral and objective, requiring participation in such courses as such does not violate the freedom of religion or belief (although states are free to allow partial or total opt-outs in

²⁵ Ce guide a été publié en 2007 par l'Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR) et préparé par l'*Odihr Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief* (OSCE). Destiné à la fois à des législateurs et à des écoles, ce guide offre des conseils sur la préparation des programmes d'études pour l'enseignement des religions et des croyances, des procédures privilégiées pour assurer l'équité dans le développement de programmes d'études et des normes pour la façon dont ils pourraient être mis en œuvre.

²⁶ « Neutralité de l'État et aux droits de l'homme » est une traduction libre de « *State neutrality and opt-out rights* » (ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, 2007 : 63-73).

these settings). (ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, 2007 : 77)

Ainsi, un enseignement non confessionnel des religions est possible seulement s'il n'endoctrine pas les élèves dans une vision particulière du monde contre la volonté des parents²⁷. La neutralité requise dans un enseignement non confessionnel des religions est compromise si les élèves subissent un désavantage, de la discrimination ou de la stigmatisation à cause de leurs croyances religieuses ou philosophiques. Afin d'éviter de telles situations, le guide mentionne explicitement que les programmes d'enseignement des religions doivent présenter les différentes croyances de façon équilibrée et impartiale :

A balanced and impartial description of religions and belief systems and fair and sensitive representation of religious groups and individuals are vital. (ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, 2007 : 51)

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant d'un tel programme est précisé afin d'éviter des poursuites judiciaires :

Neutrality towards religion or belief means that the state may not be hostile toward religions or beliefs and must maintain an objective stance. However, objectivity sometimes requires raising issues about the negative role that members of religious or belief communities may have played at certain moments in history. The challenge here is to develop critical awareness, and to open possibilities for identifying and discussing certain problematic aspects of religion or belief, while adopting a neutral perspective based upon objective and well-confirmed data, and avoiding any endeavour to influence the religious or belief choices of students. This is compatible with the need to help students become aware of patterns of behaviour that can lead to intolerance, conflict, and even violence. (ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, 2007 : 73)

La neutralité et l'impartialité sont surtout utilisées pour définir l'État et son cadre légal qui permet de respecter la liberté de conscience et de religion de ses citoyens et ainsi éviter des poursuites judiciaires. De plus, les termes neutralité et objectivité définissent le contenu

²⁷ Plusieurs auteurs se penchent sur la question de l'endoctrinement en enseignement, que ce soit en éducation en général, en enseignement non confessionnel des religions ou en enseignement confessionnel des religions (Achille, Croteau et Larivée, 1986; Baillargeon, 2009; Beehler, 1985; Cooper, 1973; Copley, 2008; Crittenden, 1968; Cuypers et Haji, 2006; Daoust, 1976; Desaulniers, 1992; Duméry, 2014; Dupuis-Déri, 2006; Elmer, 1982; Goyard-Fàbre, 1980; Gregory, 1973; Gregory et Woods, 1970; Hanks, 2008; Harris, Schleifer et Talwar, 2009; Kasten, 1980; Kazepides, 1982; Koballa, 1992; Kohlberg, 1971; Larivée, 1981; McDonough, 2011; Merr, 2005; Nagai, 1976; Neiman, 1989; Puolimatka, 2001; Raywid, 1980; Reboul, 1977; Siegel, 1986; Snook, 1972; Spiecker, 1987; Tan, 2004; Thomas, 1993; White, 1970; Yaffe, 2003). Voir notre article « Endoctrinement et enseignement des religions à l'école : quels enjeux éthiques pour les enseignants du secondaire? » qui analyse précisément la question de l'endoctrinement d'un enseignement non confessionnel des religions en lien avec la posture professionnelle d'impartialité exigée en ECR (Gravel, 2015).

obligatoire d'un enseignement non confessionnel sur les religions. Dans ce contexte, ces enseignants doivent opter pour une approche pédagogique objective et neutre afin de respecter la liberté de conscience et de religion des élèves d'un tel cours.

- Union européenne

De son côté, l'Union européenne a mené une analyse de l'enseignement religieux dans ses différents pays membres au début des années 2000. Suite à cette analyse, le 4 octobre 2005, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a émis la recommandation 1720 intitulée « Religion et Éducation » comprenant 14 conseils sur l'enseignement du fait religieux. Cette recommandation rappelle que le droit fondamental à la liberté religieuse ne s'oppose nullement à un enseignement des connaissances sur différentes religions. Ce type d'enseignement favorise plutôt la tolérance indispensable à une saine citoyenneté démocratique.

L'école est un élément majeur de l'éducation, de la formation de l'esprit critique des futurs citoyens et donc du dialogue interculturel. Elle pose les bases d'un comportement tolérant, fondé sur le respect de la dignité de chaque personne humaine. En enseignant aux enfants l'histoire et la philosophie des principales religions avec mesure et objectivité, dans le respect des valeurs de la Convention européenne des droits de l'homme, elle luttera efficacement contre le fanatisme religieux (Recommandation 1720, 2005 : article 7).

Pour cette raison, l'UE encourage les gouvernements des États européens à proposer un enseignement national du fait religieux pour les élèves des niveaux primaire et secondaire. Cette éducation devrait favoriser la connaissance des différentes religions présentes en Europe, tout en respectant les croyances individuelles, sans jamais transmettre ou valoriser une foi particulière au détriment d'une autre.

Selon ces recommandations, cet enseignement « devrait inclure l'histoire des principales religions, ainsi que l'option de ne pas avoir de religion, en toute neutralité » (Conseil de l'Europe, 2005 : article 14). L'approche pédagogique préconisée ici est donc celle de la neutralité qui ne promeut aucune foi particulière, mais plutôt les valeurs issues des droits de l'homme. Pour ce faire, elle rappelle l'importance de la formation des enseignants et propose la création d'un institut européen de formation des enseignants pour l'étude comparative des religions (Recommandation 1720, 2005 : article 13).

Dans la foulée de ces recommandations, la Commission européenne (CE) a financé une large étude sur la situation de l'éducation de la religion en Europe intitulée *Religion in Education. A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European Countries (REDCo)* (Jackson, Miedema, Weisse et Willaime, 2007). L'objectif principal du projet REDCo²⁸ était d'établir et de comparer les potentialités et les limites de la religion dans les domaines de l'éducation des pays et régions européens sélectionnés. Le projet vise à identifier les approches pédagogiques et les politiques éducatives pouvant contribuer à favoriser un enseignement des religions encourageant le dialogue dans le cadre du développement européen. L'approche interprétative, mise sur pied par Robert Jackson²⁹, a été utilisée comme cadre théorique pour les éléments pédagogiques du projet (Jackson *et al.*, 2007).

Dans le cadre de ses recherches, Jackson a répertorié trois systèmes d'enseignement de la religion instaurés dans les pays européens, chacun proposant diverses méthodes pédagogiques, rôles de l'enseignant et visions de l'élève.

Tout d'abord, le système confessionnel propose un enseignement confessionnel de la religion officielle de leur pays respectif dans le système public, tout en permettant une ouverture et un respect des autres religions³⁰. Cette approche utilise une méthode pédagogique privilégiant une éducation partant de l'intérieur de la perspective du croyant (*teaching into religion*) dont l'objectif est de faire adhérer les élèves à cette religion. Par conséquent, l'impartialité de l'enseignant y est rejetée, ce dernier adoptant plutôt un rôle de témoin de la foi transmise dans ce cours.

De son côté, le système non confessionnel est présent surtout en France et dans quelques classes de Suède. Constatant l'absence de cours spécifiques sur les religions, cette approche intègre l'enseignement sur les faits religieux dans différentes matières : histoire, littérature,

²⁸ Voir <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ces/research/wreru/research/completed/redco/>, consulté le 9 mars 2016.

²⁹ Robert Jackson, professeur émérite, a été directeur du centre de recherche en éducation WRERU de l'Université Warwick en Angleterre de 1994 à 2012.

³⁰ L'approche confessionnelle est présente dans les écoles publiques de nombreux pays européens, dont l'inventaire exhaustif est impossible à établir ici avec exactitude. À titre d'exemples, l'Italie, l'Espagne, la Slovaquie et la Pologne.

philosophie. Ce système privilégie l'enseignement « sur les religions » (*teaching about religion*) qui porte un regard extérieur sur les religions. La méthode pédagogique prônée explique que cet enseignement doit se faire sans promotion ni destruction d'aucune religion; l'enseignant doit y être impartial. Cette approche prône une méthode descriptive et historique afin de garantir le libre exercice de la liberté de religion, de croyances et d'organisation religieuses ainsi que la neutralité de l'État.

Finalement, le système mixte intègre deux méthodes pédagogiques d'enseignement non confessionnel des religions nommées respectivement « *teaching from religion* » et « *teaching about religion* ». L'enseignement « à partir des religions » (*teaching from religion*) présente les différentes religions à partir du point de vue de ceux qui les pratiquent. Sans pour autant devenir un enseignement confessionnel, l'expérience personnelle de ces croyants est intégrée à l'étude afin de permettre une meilleure compréhension de ces religions. De son côté, l'enseignement « sur les religions » (*teaching about religion*) se fait à partir d'un point de vue extérieur, qu'il soit culturel, social, historique ou encore anthropologique. Les religions sont alors présentées et étudiées à partir des connaissances, des réflexions et des savoirs produits par les différentes sciences humaines³¹. Ces deux méthodes se complètent dans l'approche mixte. Présente surtout en Angleterre et en Irlande, l'approche mixte préconise une éducation impartiale et non neutre des religions (Jackson, 1997 : 135-136; 2004 : 165) afin de permettre aux élèves de considérer plusieurs réponses religieuses et morales sur une question et de développer leur propre point de vue. Elle s'appuie sur les cinq recommandations du Conseil de l'Europe (CoE) favorisant une éducation interculturelle et interreligieuse où l'enseignement de la religion doit être dispensé d'une façon impartiale (Jackson, 2008 : 158).

Illustrons maintenant la situation de quelques pays européens ayant choisi l'enseignement des religions à partir de l'approche non confessionnelle ou de l'approche mixte. Même s'il avait été préférable d'indiquer un plus grand nombre de références, l'exposé qui suit s'appuie uniquement sur quelques sources principales par pays, compte tenu du rôle secondaire de cette section dans notre thèse. Sans prétendre à une analyse exhaustive de ces situations, nous cherchons ici uniquement à en illustrer quelques aspects principaux. Rappelons qu'il s'agit

³¹ Les sources ne précisent pas quelles religions sont impliquées puisque cela varie d'un programme à l'autre.

simplement d'une mise en contexte du programme ECR. De plus, les pays proposant uniquement un système d'éducation confessionnel ne seront pas présentés ici puisque ce système ne correspond pas à notre sujet d'étude.

2.1.3 Illustration de l'approche mixte et non confessionnelle à partir de la situation de quelques pays européens

- France

Dans ce pays, la liberté de conscience et la neutralité religieuse des institutions publiques sont garanties par la « Loi de séparation des Églises et de l'État » instaurée en 1905. Au sein du système scolaire public, non seulement il n'y a pas d'enseignement religieux confessionnel, mais on n'aborde pas les différentes religions dans un cours spécifique ou dans une matière distincte. Adoptant un système non confessionnel d'enseignement du religieux, la France intègre le religieux à l'intérieur des matières telles que la littérature, l'histoire et la géographie en privilégiant un regard extérieur sur les religions (Willaime et Mathieu, 2005). Au nom de la neutralité du système scolaire français (Le Clézio, 2006), on y propose un « enseignement du fait religieux », terme proposé notamment dans le rapport Debray (2002) remis au ministre de l'Éducation nationale en 2002. En 2007, l'expression privilégiée fut « l'enseignement des faits religieux », intégrant ainsi la pluralité des religions présentes sur le territoire français (Borne, Willaime et Béraud, 2007; Willaime, 2014). Se centrant sur la connaissance objective des faits religieux, l'école laïque française veut donc éviter aux élèves d'engager un dialogue ou un rapport personnel avec les différentes croyances proposées par les religions. Renvoyant au rapport Debray, René Nouailhat³² soutient que l'enseignant doit privilégier une « approche objectivante » du fait religieux comprise comme une distance et un recul critique au regard des religions enseignées, tout en maintenant un respect des croyances présentées en classe (Nouailhat, 2004 : 128-133).

Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation nationale a présenté, le 9 septembre 2013, une *Charte de la laïcité à l'école*³³ à l'intention des personnels, des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative française. Cette dernière « explique le sens et les enjeux du principe de laïcité, sa solidarité avec la liberté, l'égalité et la fraternité, dans la République et dans le cadre

³² René Nouailhat est professeur de didactique du fait religieux et fondateur de l'Institut de Formation pour l'Étude et l'Enseignement des Religions du Centre Universitaire Catholique de Bourgogne.

³³ <http://eduscol.education.fr/cid73652/charte-de-la-laicite-a-l-ecole.html> consulté le 11 mars 2016.

de l'École »³⁴. Cette charte permet de saisir les contours de cette neutralité de l'enseignement en France. On y retrouve les prescriptions suivantes pour le personnel enseignant de l'école française, et ce, peu importe la matière enseignée :

Les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions. (...) Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme³⁵.

Sur le site du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche³⁶, on trouve une description des principes généraux de l'éducation : laïcité, neutralité et gratuité. « Dans le cadre de cette laïcité scolaire française, le respect des croyances des élèves et de leurs parents implique l'absence d'instruction religieuse dans les programmes, la laïcité du personnel et l'interdiction du prosélytisme »³⁷. Pour sa part, le principe de neutralité du service public français est défini comme suit :

Le principe de neutralité du service public est le corollaire du principe d'égalité devant la loi consacré par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Aux termes de l'article VI, la loi étant l'expression de la volonté générale, elle « doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse ». Le service public doit par conséquent être assuré avec neutralité, c'est-à-dire sans considération des opinions politiques, religieuses ou philosophiques des fonctionnaires ou des usagers.

Le principe de neutralité s'impose aux autorités administratives et à leurs agents. Il implique pour ceux-ci de n'agir, dans le cadre de leurs fonctions, qu'en vertu de l'intérêt général, sans tenir compte de leurs opinions ou d'intérêts particuliers. Le service public de l'éducation doit répondre à l'intérêt général et aux missions qui lui sont dévolues en respectant le principe de neutralité dans toutes ses dimensions : neutralité politique, neutralité religieuse, neutralité commerciale³⁸.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ http://cache.media.education.gouv.fr/file/Horaires-reglement/43/5/charte_de_la_laicite_393435.pdf, consulté le 14 mars 2016.

³⁶ <http://eduscol.education.fr/cid48581/principe-de-neutralite.html>, consulté le 16 décembre 2015.

³⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html#la-liberte-de-l-enseignement>, consulté le 16 décembre 2016.

³⁸ <http://eduscol.education.fr/cid48581/principe-de-neutralite.html>, consulté le 14 mars 2016.

Enfin, notons que dans le contexte des attentats terroristes de *Charlie Hebdo* de janvier 2015, la ministre Najat Vallaud-Belkacem³⁹ a annoncé, le 22 janvier 2015, la mise en place d'un programme d'Enseignement moral et civique (EMC)⁴⁰ pour tous les élèves du primaire et du secondaire, qui est entré en vigueur à la rentrée scolaire 2015. Sans pour autant proposer de contenu sur les faits religieux, le cours EMC a comme objectif « d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. Ainsi, l'élève acquiert-il une conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes de solidarité, de respect et de responsabilité »⁴¹.

▪ Belgique

Du côté de la Belgique, depuis la réforme *Onkelink* de 1997, les parents choisissent entre un cours de type « majoritaire », c'est-à-dire un cours de morale laïque, un cours confessionnel catholique ou un cours confessionnel musulman. Pour ceux dont ces trois choix ne correspondent pas à leurs convictions personnelles, l'école peut proposer un cours « minoritaire » portant sur une autre confession religieuse, si le nombre d'élèves est suffisant. Notons que les enseignants des cours confessionnels ne peuvent pas enseigner d'autres matières afin d'éviter l'endoctrinement des élèves et afin de garantir la neutralité de l'établissement scolaire public de Belgique. Dans ce contexte, les enseignants du réseau libre (équivalent au réseau privé québécois) et ceux de religion du réseau officiel (équivalent au réseau public québécois) peuvent enseigner selon les convictions de la confession religieuse convenue dans le cours confessionnel ou le projet éducatif confessionnel de leur école. À l'extérieur de ces cours confessionnels, la neutralité dans l'exercice de l'enseignement appliqué dans ce contexte pédagogique doit être mise en œuvre par tous les enseignants, peu importe les matières.

Ainsi, tous les autres enseignants doivent être neutres, c'est-à-dire développer une attitude de « respect et d'écoute de chaque élève en tant que personne, sans préjugés sur les opinions qu'il

³⁹ Madame Najat Vallaud-Belkacem fut nommée ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dans le gouvernement Valls II le 26 août 2014.

⁴⁰ <http://eduscol.education.fr/cid92403/l-emc-principes-et-objectifs.html>, consulté le 14 mars 2016.

⁴¹ *Ibid.*

exprime et en veillant à ne pas froisser ses sentiments »⁴² (Delgrange, 2008 : 45). Pour préserver cette neutralité du réseau public de l'enseignement belge, une formation de 20 heures portant sur la neutralité pédagogique est obligatoire pour obtenir son brevet d'enseignement. Pour ce qui est de la liberté de religion, les enseignants doivent développer une objectivité pédagogique, ne pas afficher une appartenance idéologique ou philosophique personnelle devant les élèves et surveiller la manière dont le discours est perçu (Delgrange, 2008). En revanche, les professeurs du cours de morale doivent donner un cours engagé favorisant certaines valeurs, tout en étant soumis à un statut leur imposant la neutralité, ce qui constitue une ambiguïté pédagogique difficile à appliquer en classe et qui entraîne plusieurs problèmes intellectuels, juridiques et démocratiques (Delgrange, 2008 : 40).

- Suisse

Jödicke Ansgar⁴³ analyse l'enseignement religieux en Suisse (Jödicke et Rota, 2014 : 274). Il rappelle que, jusqu'au milieu du 20^e siècle, la distinction entre protestants et catholiques traçait les frontières politiques et territoriales dans la Confédération et influençait l'organisation des cours d'enseignement religieux des écoles publiques. Avec la sécularisation de l'éducation publique de la seconde moitié du 19^e siècle, l'enseignement religieux devint un sujet discret dans les programmes scolaires. Ensuite, la Loi fédérale de 1874 stipula une clause d'exemption pour préserver la liberté de religion de l'élève.

Actuellement, au niveau national, l'article 15 al. 4 de la Constitution fédérale portant sur la liberté de conscience et de croyance stipule clairement : « Nul ne peut être contraint (...) de suivre un enseignement religieux »⁴⁴. Toutefois, aucune autre précision n'existe sur la forme, l'administration et le contenu de l'éducation religieuse qui sont possibles. Conformément à l'article 62 de la Constitution fédérale, ce sont les cantons, et non l'État fédéral, qui sont responsables du système scolaire et des relations entre les Églises et l'État (article 72). L'une

⁴² Xavier Delgrange est chargé d'enseignement en droit notamment à l'Université Saint-Louis et maître de conférence à l'Université libre de Bruxelles en Belgique.

⁴³ Jödicke Ansgar est professeur en sciences des religions à l'Université de Fribourg.

⁴⁴ L'article 15 al. 4 se lit comme suit : « Nul ne peut être contraint d'adhérer à une communauté religieuse ou d'y appartenir, d'accomplir un acte religieux ou de suivre un enseignement religieux. » Voir la Constitution fédérale de la Confédération suisse : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>, consulté le 9 mars 2016.

des principales conséquences de ces réglementations réside dans l'organisation de l'enseignement religieux des écoles publiques. Selon les dispositions cantonales, cette organisation est très diversifiée, allant d'un cours d'éducation religieuse sous la responsabilité des Églises à une variété de coopérations entre l'Église et l'État, en passant par l'absence de ce sujet dans les programmes scolaires. À l'exception de la Suisse romande, rares sont les programmes d'enseignements non confessionnels des religions en Suisse.

En effet, un plan d'étude commun a été établi pour toute la Suisse romande qui proposait l'adoption d'un programme d'enseignement non confessionnel et culturel des religions. Différentes appellations ont été données à ce programme, selon les cantons romands (culture religieuse, histoire des religions, éthique et cultures religieuses...). En 2007, le canton de Vaud adopta un programme intitulé « Éthiques et cultures religieuses ». Situé dans le plan d'étude roman comme une science humaine et sociale, ce programme favorise les visées prioritaires suivantes : « découvrir des cultures et des traditions religieuses humanistes et développer le sens d'une responsabilité éthique » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2002 : 69).

Réfutant résolument toute forme de prosélytisme et d'apologie catéchétique visant l'approfondissement d'une foi, ce cours se veut un lieu d'information et de connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes mondiales. Il approfondit la diversité religieuse présente en Suisse ainsi que les origines culturelles judéo-chrétiennes de ce pays et propose une réflexion d'ordre historique et culturelle sur les diverses cultures religieuses de la société. Préconisant un enseignement interculturel et interreligieux, il vise le respect de la liberté de conscience des élèves tout en leur permettant une réflexion approfondie sur le sens de leurs valeurs et des valeurs sociales. « Dans le respect de ces diverses traditions, ce cours a pour objectif de présenter avec rigueur et objectivité les croyances, les rites et les modes de pensée de ces religions ou sagesse » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2002 : 70).

Pour ce faire, ce programme propose le développement de trois compétences, soit s'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socioreligieux, s'éveiller au sens des valeurs humanistes et religieuses ainsi qu'analyser la problématique éthique et le fait religieux

(Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2002 : 69-109). Notons que le rôle de l'enseignant de ce programme n'est pas spécifié. Par contre, le plan d'étude cantonal précise que le domaine des *Sciences humaines et sociales* vise « l'objectivité, c'est-à-dire à se tenir au plus près de l'objet d'étude, au plus près du réel étudié » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2002 : 70-71). Qui plus est, « en accord avec les valeurs contenues dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et la *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant*, et en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, le domaine *Sciences humaines et sociales* organise l'acquisition de connaissances, de concepts, d'outils et de compétences nécessaires à la compréhension du monde dans lequel on vit pour « s'y insérer et contribuer à son évolution dans une perspective de développement durable » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2002 : 70). Par conséquent, les enseignants du programme suisse « *Éthiques et cultures religieuses* » doivent permettre le développement d'un enseignement objectif des religions ainsi que la promotion des valeurs de l'école publique suisse et de celles de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

- Angleterre

Dans ce pays, l'enseignement de la religion était confessionnel et sans dénomination religieuse jusque dans les années 1960. Puis, dans les années 1990, un enseignement pluriel des religions dans les écoles publiques s'est développé⁴⁵. Dans ce contexte, Jackson (2012) a développé l'approche interprétative dont le but est d'aider les élèves à développer une compréhension critique et réflexive des religions par une pédagogie ouverte et impartiale de l'étude des religions inspirée de la phénoménologie. Empruntant aux méthodes de l'anthropologie religieuse, cette approche aborde les questions de représentation des religions afin de développer les capacités d'interprétation des élèves et leur fournit des opportunités pour une réflexivité personnelle (Jackson, 2005 : 111). Cette dernière « takes account of the diversity that exists within religions and allows for the interaction of religion and culture, for change over time and for different views as to what a religion is. It can begin with examples from

⁴⁵ En plus des écoles publiques, se trouvent les *faith based schools* dont nous ne tenons pas compte ici.

religious traditions, or it can begin with students questions and concern »⁴⁶. Cette approche est enseignée de façon facultative dans les écoles publiques seulement. Pilier de nombreux autres programmes d'enseignement non confessionnel du religieux à travers l'Occident, cette approche influença la composition du programme ECR et le Warnick RE Project (REDCo)⁴⁷.

Dans cette approche, les enseignants doivent développer des exigences professionnelles essentielles à une éducation religieuse d'ouverture, de dialogue et de conversation. Pour ce faire, ils doivent enseigner les religions avec un haut degré d'impartialité. Toutefois, Jackson distingue l'impartialité de la neutralité⁴⁸ :

Impartial teachers of religious education are prepared to contenance rival conclusions as well as those to which they are personally attached and know how and when to contain their commitments and how to present material from a religious tradition from the point of view of an adherent. This professional skill does not require the teacher to disguise his or her own position. (Jackson, 1997 : 135-136)

Contrairement au programme ECR, cette approche n'exige pas de ses enseignants impartiaux de cacher leur adhésion religieuse ou séculière personnelle. Leurs croyances individuelles peuvent être reconnues comme une ressource parmi différentes ressources d'apprentissage dans la classe; l'enseignant doit donc toujours présenter plusieurs points de vue sur un même sujet.

▪ Suède

En Suède, l'enseignement de la religion a longtemps été un enseignement confessionnel chrétien sous la responsabilité de l'Église luthérienne de Suède. Motivé par les arguments de l'éducation civique, l'État proposa en 1919 un enseignement non confessionnel chrétien de l'éthique et de l'histoire biblique en y introduisant une ouverture sur les autres religions du

⁴⁶ Extrait du résumé de Robert Jackson de son approche interprétative à l'adresse Internet suivante consulté le 4 février 2014 : <http://www.theewc.org/uploads/content/The%20Interpretive%20Approach%20%20in%20Brief%20EWC%20library%20May%202011-1.pdf>.

⁴⁷ « Le Warnick RE Project est un projet de développement du curriculum qui applique l'approche interprétative d'une manière particulière (...) en développant du matériel pédagogique expérimental pour aider les enseignants et les élèves » (Jackson, 2005 : 111).

⁴⁸ « *An essential professional requirement (in addition to knowledge and pedagogical skill) is a commitment to an open and dialogical or "conversational" religious education. (...) ... it is my observation that teachers with a wide range of religious and non-religious commitments are capable, in principle, of teaching RE effectively and with a high degree of impartiality. By impartial I do not mean neutral* » (Jackson, 1997 : 135-136).

monde (Sjöborg, 2013 : 71)⁴⁹. Avec l'arrivée de la loi sur la liberté de religion (1951) et les réformes scolaires des années 1960, tous les niveaux de l'éducation se dotèrent d'un cours non confessionnel d'éducation religieuse. Ce dernier proposait une étude des grandes religions du monde. À l'école primaire, ce cours fut intégré aux études sociales, c'est-à-dire au programme d'éducation civique, d'histoire et de géographie.

Afin de comprendre la situation actuelle de la religion dans les écoles suédoises, rappelons les dispositions de la Loi sur l'éducation suédoise. Cette dernière met principalement l'accent sur l'objectivité, employée ici comme un synonyme de neutralité et du statut non confessionnel de l'éducation en Suède. Ainsi, l'éducation objective « doit être fondée sur la science et l'expérience prouvée » (Sjöborg, 2013 : 71)⁵⁰. À cette fin, dans les écoles publiques non confessionnelles, les enfants ne doivent pas être influencés idéologiquement. Les activités de nature confessionnelle peuvent cependant être proposées, mais uniquement sur une base volontaire et à l'extérieur des heures de classe obligatoires. Finalement, la Loi sur l'éducation en Suède stipule que l'enseignement doit être en fonction des valeurs démocratiques fondamentales et des « droits de l'homme, tels que l'inviolabilité de la vie humaine, la liberté et l'intégrité de l'individu, l'égalité des sexes et de la solidarité entre les peuples » (Sjöborg, 2013 : 72).

Contrairement à ce que ces dispositions suggèrent, Anders Sjöborg⁵¹ (2013) considère que certains aspects du système scolaire suédois ne sont pas fidèles à cette neutralité religieuse. Par exemple, les cérémonies de fin d'année scolaire ou de Noël se déroulent souvent à l'Église. Aussi, certains aspects de la religion sont exclus de l'enseignement des religions, tandis que d'autres sont retenus comme « culture » et donc intégrés dans ce qui est considéré comme une école laïque. Dans certains aspects du système éducatif suédois, ladite neutralité idéologique n'est donc pas complètement respectée selon cet auteur. Afin d'assurer cette neutralité religieuse du système scolaire suédois, il encourage l'enseignement culturel des

⁴⁹ Réfère à Marklund (2006).

⁵⁰ Réfère à la Loi sur l'éducation (2010).

⁵¹ Anders Sjöborg est professeur de sociologie de la religion dans le *Religion and Society Research Center* de l'Université d'Uppsala en Suède.

religions, rappelant que l'éducation religieuse doit permettre le développement d'une attitude d'ouverture envers la diversité culturelle et religieuse.

Si cet auteur élabore principalement sa réflexion autour du concept de neutralité religieuse, il ne fait jamais référence au concept d'impartialité ou d'objectivité pour définir le rôle des enseignants dans un enseignement culturel des religions. Par contre, par le biais d'une recherche quantitative et qualitative, Sjöborg (2012) constate que les étudiants plus religieux, les filles ainsi que les étudiants de milieux plus aisés sont plus intéressés au programme non confessionnel sur les religions dans ce pays. Ainsi, pour atteindre ces visées d'éducation interculturelle et citoyenne, les enseignants du programme d'enseignement des religions en Suède devraient porter une attention particulière aux garçons, aux étudiants de familles modestes ainsi qu'aux enfants non religieux.

- Allemagne

Depuis la création de la République fédérale d'Allemagne (RFA) et l'adoption de sa Constitution, l'État allemand se déclare comme un État neutre. En effet, l'article 4 de la Loi fondamentale de 1949 garantit la neutralité de l'État afin que personne ne soit victime de discrimination à cause de sa religion. Dans ce contexte, l'État détient la responsabilité générale du système d'éducation, et les communautés religieuses définissent le contenu des programmes d'enseignement religieux confessionnel. Ce modèle de neutralité politique vise la protection de la séparation de l'Église et de l'État et du droit fondamental de liberté de religion des citoyens (Schreiner, 2004).

Dans ce contexte, en plus des écoles privées confessionnelles, le système d'éducation allemand a adopté majoritairement le modèle « d'enseignement simultané », c'est-à-dire une école publique où l'on donne un enseignement religieux confessionnel dispensé par dénominations religieuses, principalement protestant, catholique et juif (Schreiner, 2004). Actuellement, de nouveaux défis émergent, compte tenu du développement récent de la société multiculturelle et multireligieuse. La répartition de l'enseignement confessionnel en dénomination est remise en question par plusieurs Églises qui plaident pour une coopération œcuménique afin que l'enseignement confessionnel chrétien soit plus crédible dans un

contexte social religieusement diversifié⁵². De plus, l'organisation d'un cours de confession musulmane et orthodoxe est particulièrement pressante, compte tenu de l'immigration.

En plus de cet enseignement confessionnel, plusieurs *Länder* ont proposé un enseignement non confessionnel aux élèves qui n'assistent pas aux programmes d'enseignement religieux confessionnel⁵³, et ce, depuis les années 1970. Il s'agit soit d'un « cours d'éthique (Bade-Wurtemberg, Hesse, Rhénanie-Palatinat, Saxe, Saxe-Anhalt), de valeurs et normes (Basse-Saxe) ou de philosophie pratique (Brême, Schleswig-Holstein, Mecklembourg-Poméranie, Rhénanie-Westphalie). On y aborde également les questions religieuses, mais plutôt à titre « d'information et avec distanciation » (Schreiner, 2004).

De son côté, Berlin constitue une exception et dispose d'un statut spécial, compte tenu de la « clause de Brême »⁵⁴. Ainsi, les écoles publiques de la capitale berlinoise disposent d'un cours facultatif de deux heures hebdomadaires consacré aux religions et croyances dont la responsabilité relève des communautés religieuses autorisées à dispenser un tel enseignement religieux⁵⁵ (Demesmay, 2012 : 212).

⁵² Ces dernières années, la question de l'instruction religieuse à l'école et de son enseignement par confession fait l'objet d'une grande controverse. La publication par l'Église évangélique d'Allemagne (EKD), en 1994, d'*Identité et compréhension : où et comment enseigner la religion dans la pluralité* a argumenté qu'à l'avenir, l'instruction religieuse devra gagner en crédibilité en s'inscrivant dans une logique de culture scolaire et qu'une éducation à la religiosité sera au contraire un frein à son développement (Schreiner, 2004 : 33).

⁵³ « Jusqu'à l'âge de la majorité religieuse (14 ans), les parents peuvent retirer leur enfant du cours d'instruction religieuse, la décision étant ensuite laissée aux jeunes. Les désistements représentent moins de 5 % sur l'ensemble du territoire » (Schreiner, 2004 : 33).

⁵⁴ « D'après la " clause de Brême " (article 141 de la Loi fondamentale), l'obligation du cours de religion ne s'applique pas dans les Länder qui étaient régis par un autre règlement avant 1949, date de création de la République fédérale d'Allemagne (RFA) et de la République démocratique allemande (RDA). Cette exception n'a longtemps valu que pour Brême, ville État de l'Ouest du pays dans laquelle les élèves suivent depuis 1947 un cours d'histoire biblique œcuménique. Elle a été élargie à Berlin en 1990, à la suite de l'Unification allemande, dans la mesure où Berlin-Ouest avait rendu le cours de religion optionnel en 1947 – il s'agit d'ailleurs de la dernière loi votée par les Alliés avant la division de la ville » (Demesmay, 2012 : 212).

« Seule exception à une instruction religieuse dispensée par confession : les Länder dans lesquels l'article 7, al. 3, 1^{re} phrase n'est pas applicable car une disposition sur l'instruction religieuse comme matière d'enseignement dans les écoles non confessionnelles y était en vigueur au 1^{er} janvier 1949 (clause de Brême, valable également à Berlin) » (Schreiner, 2004 : 32).

⁵⁵ « ... en dehors des Églises traditionnelles, l'Église bouddhiste, le Centre culturel des Alévis anatoliens – qui représentent environ 20 % des Turcs-Allemands de Berlin – ou encore l'Église orthodoxe syrienne d'Antioche assurent un tel enseignement. Ce n'est qu'en 1998, après douze ans de conflits juridiques, que la Fédération islamique (Islamische Föderation) a obtenu le droit d'enseigner l'Islam dans les établissements publics berlinois. Idéologiquement proche de Milli Görüs, le plus grand mouvement islamique turc, cette

Reflétant la société plurielle, cette organisation pose les problèmes de la formation des enseignants, de la fragmentation des classes en fonction des croyances et de la qualité pédagogique de l'enseignement (Demesmay, 2012 : 212). En outre, depuis 2006, les écoles publiques de la capitale disposent d'un cours hebdomadaire d'éthique de deux heures à partir de la septième classe. Ce programme obligatoire vise à inculquer aux élèves les valeurs de tolérance, de respect, d'empathie et de gestion de conflit non violente tout en leur permettant de réfléchir sur des questions éthiques et philosophiques (Demesmay, 2012 : 215). Entre 2007 et 2009, les Berlinoises ont dû choisir entre le maintien d'un cours optionnel de religions ou un changement vers un cours obligatoire commun d'enseignement religieux. Engendrant un véritable débat social autour de la question de la neutralité de l'État, des conditions du vivre-ensemble et de l'enseignement de la religion à l'école, ce référendum se solda par le maintien du cours à option (Demesmay, 2012).

Finale, dans les années 1990, le gouvernement régional de l'État de Brandebourg remplaça l'enseignement religieux confessionnel par un programme non confessionnel intitulé « conception de vie-éthique-religion (LER) » (Schreiner, 2004). Certains parents et Églises contestèrent le caractère obligatoire de ce cours dans une poursuite juridique d'envergure. Actuellement, les élèves de l'État de Brandebourg peuvent choisir entre un enseignement religieux confessionnel et le programme non confessionnel (LER). Respectant la neutralité religieuse et philosophique nécessaire à tout enseignement non confessionnel, ce cours ne se définit pourtant pas comme un programme totalement neutre. En effet, sa didactique est fondée sur une connaissance des religions qui respecte la liberté religieuse de ses élèves. Ce programme vise également la transmission de certaines valeurs découlant de la mission éducative de l'école (Schreiner, 2004). Ainsi, cet enseignement non confessionnel doit guider les élèves afin :

qu'ils soient en mesure de concevoir leur vie de façon autonome et responsable et les aider à s'orienter seuls et en connaissance de cause dans une société pluraliste et démocratique où la quête de sens et les représentations des valeurs sont multiples. Cette matière vise à transmettre les valeurs de base qui vont donner un sens à la vie, la connaissance des traditions, de l'éthique et de la morale, les principes élémentaires d'une opinion et d'une idéologie, les

association sunnite est aujourd'hui la seule à voir s'accroître les demandes d'enseignement de la part des élèves et de leur famille » (Demesmay, 2012 : 212).

fondements de la religion et de la philosophie. (Lois scolaires du Brandebourg, § 11, al. 2)
(Schreiner, 2004 : 34)

2.1.4 Illustration de la situation en Amérique du Nord : Mexique, États-Unis et Canada

La situation de l'enseignement des religions en Amérique du Nord est très différente de celle de l'Europe. Le Mexique, les États-Unis et le Canada présentent des situations complexes qui sont impossible de présenter dans le détail ici. En voici donc un bref aperçu.

- Mexique

Après l'indépendance du Mexique de 1821, la Constitution libérale de 1857 promulgue la liberté d'enseignement afin de briser le monopole jusqu'alors exercé par le clergé en matière d'éducation. Dans son article 3, la Constitution de 1917 issue de la révolution mexicaine instaure le caractère laïque, national et gratuit de l'éducation au Mexique pour les établissements sous la responsabilité de l'État (Bialostosky, 2010; Blancarte, 2001). Jusqu'en 1992, l'éducation reste sous le contrôle de l'État et les religions en sont écartées. La réforme constitutionnelle de 1992 accorde aux Églises la reconnaissance juridique et leur ouvre la possibilité d'une participation active dans le domaine de l'éducation (Tomasini, 2006). Cependant, cela n'est possible que dans les établissements privés, qui sont non subventionnés, et qui sont soumis au contrôle de l'État.

- États-Unis

La république états-unienne fédérale affirme la neutralité de l'État et la séparation entre les sphères civiles et politiques depuis 1791. Toutefois, la séparation ne signifie pas abstention totale. Dès la fondation, plusieurs groupes religieux sont actifs aux États-Unis, ce qui donne lieu à un modèle de société tolérant le pluralisme, majoritairement chrétien cependant. Les États-Unis afficheraient une neutralité positive de l'État⁵⁶ (Lacorne, 2003). Dans les écoles, ce modèle se traduit par un système public neutre, où l'on trouve parfois certaines pratiques religieuses pouvant être contestées devant les tribunaux. Un vaste système privé offre

⁵⁶ Sur ce sujet, voir la comparaison entre la France et les États-Unis par Blandine Chelini-Pont (2005), professeure de la Faculté de droit et de science politique de l'Université d'Aix-Marseille.

plusieurs options confessionnelles et non confessionnelles non financées par l'État (Zoller, 2005).

Afin de répondre à l'absence de programmes d'enseignement non confessionnel des religions dans les écoles publiques, l'American Academy of Religion a publié, en 2010, un guide proposant les balises pour un enseignement culturel de la religion, *Guidelines for Teaching about Religion in K-12 Public Schools in the United States* (American Academy of Religion [AAR], 2010). Ce guide justifie sa position en faveur d'un enseignement non confessionnel des religions en établissant un lien entre la religion, le système d'éducation et la Constitution américaine. Ensuite, il présente quatre approches pour enseigner le religieux à l'école publique : historique, littéraire, des traditions religieuses et culturelles. Finalement, dans la section 4, intitulée « *Teacher education* », il nomme les compétences pédagogiques à adopter et les attitudes à développer par les enseignants.

Ainsi, l'enseignant des religions devrait développer les compétences pédagogiques relatives au dialogue, au respect de la diversité religieuse, à la discussion et à la tolérance afin de laisser les élèves s'exprimer librement sur le religieux. De plus, l'enseignant doit « présenter de multiples perspectives religieuses d'une manière juste ou neutre » (AAR, 2010 : 18).

Ce guide précise également que l'enseignant des religions doit développer cinq attitudes pédagogiques nécessaires à la posture professionnelle adéquate. Tout d'abord, il ne doit jamais forcer les étudiants à accepter ou à rejeter une tradition, une croyance ou une pratique religieuse ou non religieuse. Il ne doit pas non plus mettre l'accent sur une croyance religieuse, une pratique ou une tradition particulière. Il doit encourager les étudiants à s'exprimer librement sur leurs croyances religieuses et présenter le contenu religieux approuvé par son programme. Finalement, il ne doit pas transmettre ses croyances ou ses pratiques religieuses personnelles, que ce soit pour valoriser ou disqualifier les religions. Il doit plutôt enseigner à partir de sa formation générale et de ses qualifications professionnelles et non à partir de ses croyances et expériences religieuses individuelles (AAR, 2010 : 19).

- Canada

Au Canada, l'éducation étant de juridiction provinciale, il n'existe aucun document fédéral guidant les provinces dans leurs décisions éducatives en matière d'enseignement de la religion. Permettant aux écoles privées confessionnelles de proposer des cours d'enseignement religieux confessionnel, les provinces canadiennes réservent une place différente à ce type d'enseignement dans leurs écoles publiques. C'est ce qu'a analysé Sonia Pratte⁵⁷, en 1998, à partir du Rapport Parent. Par contre, aucune autre étude comparative ne fut réalisée sur ce sujet depuis, ce qui constitue un manque important de la littérature scientifique. Bien que cette étude soit ancienne, elle constitue le point de départ de cette brève présentation compte tenu de son unicité dans la littérature.

Dans son étude, Pratte relève trois principaux modèles scolaires de cette période. Ils permettent de comprendre la situation des écoles publiques des différentes provinces en 1998. Ainsi, le premier modèle scolaire présenté par Pratte regroupe les provinces de l'Île-du-Prince-Édouard, du Nouveau-Brunswick et de la Colombie-Britannique. En 1998, leurs écoles publiques sont dites légalement non confessionnelles. Dans ces systèmes scolaires laïcisés, l'enseignement religieux était relégué uniquement aux écoles privées, aux familles et aux églises, aucune école publique ne pouvant présenter un enseignement confessionnel.

Le deuxième modèle, celui de Terre-Neuve-et-Labrador, garantissait constitutionnellement le droit à un enseignement religieux non confessionnel pour toutes ses écoles publiques tout en prévoyant un droit d'exemption de ce programme. Finalement, le système scolaire des autres provinces plaçait l'enseignement de la religion sous la responsabilité des conseils scolaires, avec ou sans balises normatives. Par exemple, en Nouvelle-Écosse et en Alberta, une entière discrétion était laissée aux conseils scolaires, la loi de la Nouvelle-Écosse indiquant seulement que l'enseignement pouvait être donné par des non-enseignants. Pour sa part, la législation de la Saskatchewan posait certaines balises aux conseils scolaires, comme l'établissement d'une durée maximale d'un enseignement religieux. Au Manitoba, la loi indiquait la durée maximale

⁵⁷ En tant que juriste, Me Sonia Pratte a été chargée de réaliser une étude sur les aspects juridiques canadiens pour le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (rapport Proulx). Elle est actuellement conseillère juridique au Secrétariat à la politique linguistique du ministère de la Culture et des Communications du gouvernement du Québec.

d'un possible enseignement religieux qui doit avoir lieu durant les heures de classe. Elle permettait aussi aux parents de se regrouper afin d'exiger du conseil scolaire un enseignement religieux confessionnel dispensé par un représentant religieux (ex. : pasteur, prêtre, rabbin, ecclésiastique) ou par un enseignant autorisé par un groupe religieux reconnu. Finalement, la réglementation de l'Ontario permettait aux conseils scolaires de proposer un enseignement non confessionnel des religions comme programme à option. Le contenu de ce cours, qui ne doit pas excéder 60 minutes par semaine au primaire, devait respecter la liberté de conscience et de religion, sans endoctriner ni prioriser une religion en particulier. En revanche, il ne pouvait proposer un enseignement religieux confessionnel, ce dernier relevant des activités communautaires proposées à l'extérieur des heures de classe. Leur rôle se limitait donc à offrir équitablement des locaux nécessaires aux diverses activités communautaires, confessionnelles ou non, selon les demandes reçues (Pratte, 1998 : 63-64).

La situation a globalement peu changé depuis l'étude de Pratte, malgré quelques évolutions dans certaines provinces que relèvent plus récemment dans leur travail comparatif Franklin et Van Brummelen, ou encore Bayefsky et Waldmann⁵⁸. Pour donner un bref élément de comparaison, l'enseignement des religions est maintenant intégré au curriculum en tant que matière spécifique dans les provinces de l'Ontario, de l'Alberta et de Terre-Neuve-et-Labrador, en plus du programme ECR au Québec.

En Ontario, un programme d'enseignement intitulé « religions et croyances traditionnelles » présente deux cours en 11^e année dans le curriculum actuel des écoles publiques (Ministère de l'Éducation, 2013 : 343-365), soit le cours « Grandes religions et croyances traditionnelles : perspectives, enjeux et défis (HRT3M) »⁵⁹ et le cours « Études des religions et croyances traditionnelles (HRF3O) »⁶⁰. En Alberta, ce sont les conseils scolaires, et non le ministère de

⁵⁸ Les études de Franklin et Van Brummelen (Franklin, 2006) comme de Bayefsky et Waldmann (Bayefsky, 2007) confirment ces évolutions, tout en étant elles-mêmes désormais datées – depuis 2007, par exemple, la situation au Québec a considérablement évolué. Aussi est-ce à titre indicatif que les éléments suivants sont mentionnés. Seule une étude exhaustive sur la situation de l'enseignement des religions dans les différents provinces et territoires canadiens permettrait de tirer des conclusions définitives.

⁵⁹ <http://www.apprentissageenligne.org/liste-des-cours/hrt3m-grandes-religions-et-croyances-traditionnelles-perspectives-enjeux-et-defis/>, consulté le 26 juillet 2016.

⁶⁰ https://choixdecours.csdc.ca/cours/hrf3o_etude-des-religions-et-croyances-traditionnelles/, consulté le 26 juillet 2016.

l'Éducation, qui ont autorité en matière d'« enseignement religieux » dans les écoles. Ils choisissent si un enseignement des religions est donné dans leurs écoles ou non, d'où de multiples situations variant selon les conseils. L'Alberta présente l'une des situations concernant la gestion de la religion à l'école parmi les plus complexes du Canada. À titre d'exemple, nous pouvons examiner plus particulièrement la situation propre à la province de Terre-Neuve-et-Labrador⁶¹. Celle-ci déconfessionnalisa son système public en 1998. Cette mesure s'accompagna du déploiement d'un programme d'« enseignement religieux » non confessionnel (*religious education*) obligatoire de la maternelle jusqu'à la douzième année.⁶² Contrairement à la situation québécoise, cette mise en œuvre n'a pas provoqué de débat sociétal majeur; les élèves peuvent être dispensés de ce cours sur la demande de leurs parents. Un élève peut également s'absenter pour motifs religieux, comme pour des fêtes religieuses (Bayefsky, 2007).

Le programme d'enseignement religieux non confessionnel au secondaire (10^e-12^e année)⁶³ comprend trois cours : l'un portant sur les réponses de diverses religions aux questions morales (Ethical Issues 1104), l'autre portant sur l'étude des textes sacrés chrétiens (Christian Writings, 2104) et l'autre portant sur la diversité religieuse (World Religions, 3101-3106)⁶⁴. Dans ce dernier, les élèves sont amenés à comprendre le rôle des religions dans diverses sociétés du monde. Pour ce faire, le programme prescrit l'étude de plusieurs « visions du monde religieuses », dont les spiritualités autochtones traditionnelles, le judaïsme, le christianisme, l'islam, l'hindouisme, le sikhisme, le bouddhisme, le laïcisme, les « premières religions » (« *Early Religions* ») : le zoroastrisme, le jaïnisme, le taoïsme, le confucianisme et

⁶¹ En intégrant le Canada en 1949, la province de Terre-Neuve-et-Labrador adopte le dispositif déployé dans l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 : le maintien, là où il existait antérieurement, du droit des minorités religieuses à éduquer leurs enfants dans des écoles publiques confessionnelles ou écoles séparées. L'ensemble des établissements scolaires de Terre-Neuve-et-Labrador sont alors confessionnels et bénéficient de ce régime (Bayefsky, 2007 #5205).

⁶² Le système d'éducation de la province de Terre-Neuve-et-Labrador se divise en trois niveaux. L'école élémentaire couvre généralement les années de la maternelle à la 6^e, tandis que l'école intermédiaire couvre de la 7^e à la 9^e. L'école secondaire deuxième cycle va de la 10^e à la 12^e. Ces divisions peuvent varier d'un endroit à l'autre dans la province et même d'une école à l'autre.

⁶³ Nous nous attarderons ici uniquement sur le niveau d'enseignement secondaire puisqu'il correspond à celui étudié dans notre thèse. Les programmes des niveaux d'enseignement primaire et intermédiaire ressemblent sensiblement à ce dernier.

⁶⁴ <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/SeniorHigh89-146.pdf> (voir p. 130-131), consulté le 18 juillet 2016.

le shintoïsme) ainsi que les Baha'ie⁶⁵. Les élèves sont ainsi amenés à approfondir les fondements de ces diverses « visions du monde religieuses », c'est-à-dire leurs croyances, leurs principes et leurs pratiques. De plus, ils sont aussi amenés à comprendre le lien entre la religion et les sciences ainsi que l'influence de la religion sur l'histoire et les événements actuels⁶⁶. Sans utiliser les concepts de neutralité, d'objectivité ou d'impartialité, ce programme précise le rôle de l'enseignant en mentionnant que, même si ce dernier apporte inévitablement ses croyances dans la classe, il ne devrait ni encourager ni dénigrer celles des élèves et devrait toujours s'abstenir de prosélytisme et d'endoctrinement⁶⁷.

Voici maintenant une brève réflexion sur la neutralité de l'État québécois dans le processus de déconfectionnalisation de son système scolaire pour ensuite résumer les débats historiques, sociaux et juridiques entourant le programme ECR.

2.2 NEUTRALITÉ ET IMPARTIALITÉ DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS : DÉBATS HISTORIQUES, SOCIAUX ET JURIDIQUES

Dans le milieu québécois, le terme neutralité fut principalement utilisé pour décrire le processus de déconfectionnalisation du système scolaire québécois, la réflexion sur la laïcisation de l'État ainsi que la séparation des pouvoirs religieux des pouvoirs civils étatiques. De son côté, le concept d'impartialité servit à définir la posture pédagogique des enseignants d'un enseignement non confessionnel. Afin d'illustrer brièvement ces différences, la neutralité de l'État québécois sera située dans une perspective historique, en résumant et en analysant brièvement la déconfectionnalisation de son système scolaire. Puis, afin de situer le programme ECR dans son contexte social, les débats sociaux et juridiques entourant la neutralité de l'État et le programme ECR depuis l'implantation de ce dernier seront résumés.

⁶⁵ <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/SeniorHigh89-146.pdf>, voir p. 130-131, consulté le 18 juillet 2016.

⁶⁶ http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/religieux/ens_rel3131_3136.pdf, voir p. 27, consulté le 18 juillet 2016.

⁶⁷ http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/religieux/ens_rel3131_3136.pdf, voir p. 5, consulté le 18 juillet 2016.

2.2.1 Déconfessionnalisation du système scolaire québécois et neutralité de l'État

Il s'agit d'illustrer l'évolution de la question de la neutralité scolaire au Québec par une présentation synthèse du processus de déconfessionnalisation de son système scolaire, qui a abouti à l'implantation du programme ECR en 2008, et de la posture professionnelle d'impartialité de ses enseignants. Notons que nous ne présentons pas ici de manière exhaustive l'histoire de l'éducation au Québec, cette question étant bien détaillée, par exemple, dans les ouvrages de Jean-Pierre Charland (2005) ou encore de Pierre Graveline (2007). On porte une attention particulière à l'usage des concepts de neutralité, d'impartialité et d'objectivité.

- 1963-1964 : Rapport Parent et MEQ

L'éducation a été sous la tutelle de l'Église catholique jusqu'en 1963 qui préconisait l'enseignement du catéchisme à l'école. En 1963, l'éducation devint officiellement sous la tutelle de l'État après le rapport de la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (1963), mieux connu sous le nom de son président, Alphonse-Marie Parent (Rapport Parent). Il s'agissait là d'une étape importante dans le processus de déconfessionnalisation du système scolaire québécois, bien qu'incomplet à cette époque. Si le système d'éducation fut en partie sécularisé, la confessionnalité du système scolaire québécois est demeurée effective. Après plusieurs tentatives infructueuses, le Bill 60 proposait la création d'un ministère de l'Éducation en 1964, tout en maintenant le système scolaire public biconfessionnel aux niveaux primaire et secondaire. Le ministère disposait de deux sous-ministres associés, l'un catholique et l'autre protestant (Milot, 2001). Le Conseil supérieur de l'éducation, dont les membres étaient choisis selon leur confession chrétienne, était composé de deux comités confessionnels ayant sous leur responsabilité les programmes d'enseignement religieux, la formation des maîtres et les décisions gouvernementales de reconnaissance des écoles catholiques ou protestantes (Lebuis, 1986).

Bien qu'elle ait perdu son rôle de gestionnaire officiel de l'éducation avec la création du MEQ, l'AECQ continuait donc de jouer un rôle important. En plus de nommer les représentants catholiques aux différents paliers de gouvernement, elle exerçait une influence certaine (Lebuis, 1986). La population était majoritairement favorable au maintien d'une

confessionnalité scolaire. En effet, en 1963, seule une minorité de citoyens estimait le Bill 60 trop garant de la confessionnalité scolaire (Milot, 2001). De plus, à cette époque, les éditoriaux du *Soleil* et du *Devoir* prônaient un État encourageant l'enseignement confessionnel plutôt que d'imposer à tous un enseignement non confessionnel (Dumais et Fortin, 1978).

À partir de 1964, les commissions scolaires confessionnelles protestantes et catholiques dispenseront des enseignements religieux confessionnels. La confessionnalité scolaire se vivait toutefois différemment dans les contextes protestant et catholique depuis la Loi de 1875 (Proulx, 1995). Les commissions scolaires protestantes, majoritairement anglophones et hétérogènes, accueillait depuis les diverses communautés religieuses du Québec et restaient indépendantes des Églises protestantes, sans pour autant devenir laïques. Du côté des catholiques, le milieu homogène francophone était centré sur un enseignement catéchétique et sacramentel très proche de l'autorité ecclésiale (Cadrin-Pelletier, 2005; Lebuis, 1986). Les écoles catholiques francophones dispensaient alors un cours de catéchèse qui visait le développement de la foi et préparait les enfants aux sacrements d'initiation catholiques : première communion et confirmation.

En résumé, à partir de 1963, la structure du système scolaire québécois demeure confessionnelle aux niveaux primaire et secondaire, même si le rôle de l'État et son autonomie s'accroissent dans plusieurs domaines. Ce qui suit présente la réflexion proposée en tel contexte par le Rapport Parent, au sujet de la neutralité étatique et des concepts à l'étude dans cette thèse.

- Rapport Parent : neutralité de l'État, impartialité et objectivité

Le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Rapport Parent) rappelle que cette commission a été créée pour répondre à la nécessité d'une « étude impartiale et complète de la situation de l'enseignement » au Québec :

La Loi instituant une Commission royale d'enquête sur l'enseignement (9-10 Elizabeth II, ch. 2.5) est un texte bref qui tient en une page. Les attendus préliminaires évoquent les « multiples problèmes affectant l'éducation au Québec » et la nécessité d'une « étude impartiale et complète de la situation de l'enseignement (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963a : 27).

Il situe le contexte social dans lequel cette commission a été créée : une sécularisation accélérée de la société québécoise ainsi que de récentes demandes de neutralité religieuse de l'État et de laïcisation des institutions publiques québécoises provenant du Mouvement laïque de langue française (MLF) (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963a : 294). Dans la mouvance de ces demandes, le Rapport Parent remet en cause la place prépondérante de l'Église catholique dans l'administration du système scolaire et des institutions publiques en général. C'est la raison pour laquelle il propose une neutralité de l'État québécois qui permettrait d'encadrer la confessionnalité de l'éducation au Québec, en précisant les éléments constitutifs de la réforme.

Selon ce rapport, l'État doit être neutre en matière religieuse, c'est-à-dire qu'il ne :

doit pas faire usage de son autorité pour imposer aux citoyens une contrainte quelconque qui les obligerait à accepter telle religion plutôt que telle autre ou à accepter une religion, ou à n'en accepter aucune. (...) La neutralité de l'État en matière religieuse est complétée par un autre principe, celui de la liberté des consciences (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963a : 297).

Dans un contexte de pluralisme religieux, il rappelle que l'État doit accorder un traitement égal à tous citoyens et institutions qu'ils soient religieux ou pas. Il ne peut contraindre les parents à envoyer leurs enfants dans une école plutôt qu'une autre pour des raisons religieuses (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963a : 300). Il ne doit ni décider de la véracité d'une croyance, ni favoriser l'indifférence religieuse ou s'opposer à une religion :

À la lumière de ce second principe, on peut dire que la neutralité religieuse de l'État ne signifie pas que celui-ci ne doit avoir aucune considération pour les convictions religieuses des citoyens. En effet, si la neutralité religieuse de l'État interdit à celui-ci de prendre parti en faveur d'une religion, elle n'exige cependant pas une intervention de l'État en faveur de l'indifférence religieuse pas plus que contre une religion (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963a : 297).

Ce rapport est en faveur de la création du Conseil supérieur de l'éducation qui « devra apporter au ministre l'aide et la réflexion d'un groupe impartial et indépendant » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963a : 118). À ce sujet, le rapport précise qu'un État neutre peut considérer les requêtes qui lui sont adressées en ce qui concerne le rôle de l'école dans la formation religieuse et morale des enfants. Sans juger des convictions religieuses de ces dernières, cet État neutre doit élaborer une attitude ouverte et

libérale envers la pluralité des requêtes qui lui sont adressées, ce qui explique qu'il puisse répondre positivement aux demandes de programmes d'enseignement religieux confessionnel de ces citoyens (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963a : 299). Ainsi, le programme d'études secondaires peut proposer des cours optionnels en sciences religieuses, dans une perspective neutre ou confessionnelle, selon les convictions des parents (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963a : 309). Le rapport considère donc que la neutralité des commissions scolaires et de l'État n'entre pas en contradiction avec un enseignement confessionnel puisque ce dernier permet de respecter la diversité des croyances ainsi que l'égalité de tous ses citoyens (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963a : 333).

Définissant la nouvelle philosophie de l'éducation et le pluralisme de la culture qui y sera enseignée, le rapport rappelle l'importance d'une éducation scientifique qui exige un réalisme et une objectivité rigoureuse (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963a : 68). Il précise aussi que les parents doivent accompagner leurs enfants en toute objectivité dans le choix de la profession future (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963a : 239).

En résumé, dans ce rapport, le concept d'impartialité est utilisé pour définir son mandat ainsi que la réflexion ministérielle produite par le Conseil supérieur de l'éducation. De son côté, l'objectivité réfère plutôt à l'attitude des parents et des enseignants à l'égard des étudiants ainsi qu'au contenu de formation scientifique proposé aux élèves. Finalement, la neutralité sert à orienter l'État et ses rapports institutionnels et éducatifs avec la religion.

- 1975 et 1982 : chartes québécoise et canadienne des droits et libertés

L'entrée en vigueur des chartes des droits et libertés québécoise (1975) et canadienne (1982) a apporté des changements importants dans la question de l'enseignement confessionnel. En effet, la liberté de conscience et de religion devient un principe social, fondamental et constitutionnel, qui se trouve protégé par divers tribunaux. Ces chartes stipulent aussi qu'il y a discrimination lorsqu'une distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce principe. Malgré l'affirmation de neutralité, il ressort à cette lumière que le

système d'enseignement religieux de l'époque engendre une discrimination indirecte pour les élèves qui n'appartiennent pas à la confession catholique ou protestante. Afin de se soustraire à l'effet des chartes et à la demande de l'Assemblée des évêques catholiques du Québec, l'Assemblée nationale du Québec vote en faveur d'une clause dérogatoire, c'est-à-dire l'acte de se soustraire légalement à une loi (Lebuis, 1996). Cette mesure d'exception, limitée à cinq ans, a pour but de maintenir la protection des droits et des privilèges historiques des protestants et catholiques dans le système scolaire québécois (Milot, 2001). Cette situation démontre bien qu'à l'époque l'État n'est pas véritablement neutre en matière d'éducation religieuse puisqu'il privilégie les protestants et les catholiques.

Afin de rendre légale et plus acceptable cette clause dérogatoire et de respecter la liberté de religion, le MEQ met en place un régime à option, entre 1982-1990, dans toutes les écoles du Québec. Les parents peuvent donc choisir entre un enseignement religieux confessionnel protestant ou catholique ou encore un enseignement moral non confessionnel (Proulx, 1995). Ces trois programmes proposent une formation morale commune et obligatoire visant le développement d'un référentiel moral ainsi que l'étude de repères culturels ouverts à la diversité. Dans les programmes confessionnels, cette formation de base se dispense à partir des références religieuses spécifiques (Lucier, 2008).

Plusieurs autres changements sociaux surviennent à cette période et modifient les systèmes scolaires confessionnels, particulièrement dans les écoles catholiques. En effet, la Charte de la langue française oblige les élèves immigrants à fréquenter une école francophone, ce qui entraîne une nouvelle diversité religieuse au sein des écoles, jusque-là homogènes et catholiques. Face à ce changement, les règles du comité catholique s'assouplissent et les commissions scolaires catholiques font face à des demandes d'accommodements pour motifs religieux. C'est en 1983 que l'Assemblée des évêques catholiques du Québec (AECQ) demande que la préparation aux sacrements soit retirée des écoles et qu'elle se réalise en lien avec l'unité paroissiale des enfants, tout en maintenant l'enseignement catéchétique à l'école, lequel devient alors plus proche d'une culture chrétienne.

En retirant ainsi la préparation sacramentelle des écoles, l'AECQ fragilise l'enseignement confessionnel, particulièrement au primaire où les enseignants ne trouvent plus de sens à leur

enseignement sans l'apport d'une communauté catholique confessionnelle (Cadrin-Pelletier, 2005). Les efforts de l'AECQ ne sont pas sans lien avec une sécularisation grandissante de la population d'affiliation catholique, qui prend une distance toujours plus grande des communautés ecclésiales, tout en choisissant majoritairement l'enseignement confessionnel afin de transmettre, selon une étude de la sociologue Micheline Milot (1991), un soutien dans les épreuves, un espoir à l'après-mort, un sens à la vie et un cadre éthique. Ces changements sociaux et scolaires préparent le terrain aux réformes qui suivent.

- 1995 : Rapport Proulx, l'impartialité, la neutralité et la laïcité ouverte

Compte tenu de l'évolution séculière et pluraliste de la société québécoise, plusieurs changements s'opèrent (Proulx, 1995). Tout d'abord, le rapport des travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) préconise la déconfessionnalisation complète du système d'éducation, et ce, contre l'avis de l'AECQ (Lebuis, 1996). En 1997, l'État québécois obtient un amendement de l'article 93 de la Constitution canadienne qui supprime alors l'obligation confessionnelle reliée au système d'éducation au Québec. La ministre de l'Éducation, Pauline Marois, dépose à l'Assemblée nationale le projet de loi 109, modifiant la Loi sur l'instruction publique, qui met fin aux commissions scolaires confessionnelles et oblige la mise en place des commissions linguistiques dès le 1^{er} juillet 1998 (Cadrin-Pelletier, 2005). En 1999, la parution du rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, mandaté par la ministre, intitulé *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise* (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999 : 230), mieux connu sous le nom de son président, Jean-Pierre Proulx, oriente le processus de déconfessionnalisation du système scolaire. Il recommande l'établissement d'un système scolaire public laïque selon une conception de laïcité ouverte et la non-reconduction des clauses dérogatoires (Lebuis, 2008).

Il est intéressant d'analyser la place du concept de neutralité dans ce rapport. Un développement sur le concept de neutralité y concerne surtout l'État. Le rapport observe que plusieurs États se déclarent neutres, eu égard à l'enseignement de la religion à l'école, tout en présentant des applications très diversifiées, voire opposées, de ce principe (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999 : 58). La neutralité proposée par le rapport est de type « égalitaire ». La philosophie contemporaine présenterait un consensus à cet égard, alors que la neutralité attendue de l'État dans les sociétés libérales suppose que l'État ne prenne parti pour aucune conviction (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999 : 78).

Abordant les divers types possibles de neutralité, le Rapport Proulx rejette la neutralité d'abstention, au sens où l'État laisserait à la société civile le soin de déterminer ses besoins concernant l'éducation religieuse. En ce sens, l'abstention de l'État favoriserait le plus souvent la majorité. Une deuxième forme serait la neutralité de justification, qui fonderait le choix

d'un enseignement religieux selon des normes générales communes, puisées dans l'une ou l'autre religion. La troisième est la neutralité égalitaire, favorisée par le Rapport Proulx. Elle prendrait deux voies possibles dans le champ de l'éducation : l'enseignement religieux de type communautariste, qui dispense l'enseignement d'une religion là où le nombre le permet, sans contrainte, et l'enseignement religieux de type républicain, qui exclut tout enseignement religieux de l'école publique. Le rapport propose une neutralité égalitaire de type républicain, mais en y ajoutant la voie de l'enseignement culturel des religions, afin de promouvoir le dialogue, la connaissance mutuelle et le vivre-ensemble. Il souscrit notamment au principe suivant :

La religion peut avoir une place à l'école, comme contribution à l'éducation intégrale de l'enfant, dans la mesure où son aménagement respecte la norme de l'égalité fondamentale des citoyens et qu'elle favorise l'atteinte des buts qui sont nécessaires à la formation des citoyens et à la construction du lien social (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999 : 94 et 214).

Ceci constitue l'horizon du développement de l'actuel programme ECR, puisqu'à la suite d'une large consultation dans le cadre d'une commission parlementaire, le MELs endosse la voie d'une laïcité « ouverte », c'est-à-dire faisant place à la religion à l'école selon une neutralité de type égalitaire. Il aborde la question pédagogique plutôt sous l'angle de l'impartialité.

Par ailleurs, il est intéressant d'analyser les mémoires déposés lors de la commission parlementaire ayant suivi le dépôt du rapport Proulx. Quatre familles idéologiques se dégagent, selon l'analyse de Jacques Palard⁶⁸ (2000). Les deux premières revendiquaient une neutralité de type communautarien⁶⁹, l'une prônant des droits traditionnels⁷⁰ et la confessionnalité (ex. : groupes de parents catholiques et AECQ) et l'autre, l'égalité des droits et la confessionnalité (ex. : comité catholique et Faculté de théologie de l'UdeM). Les deux

⁶⁸ Jacques Palard est le directeur de recherche émérite du Centre national de la recherche scientifique (CNRS).

⁶⁹ Neutralité communautarienne : configuration normative des liens entre démocratie, droits fondamentaux et religions qui prône la reconnaissance par l'État du particularisme religieux des groupes (Milot, 2001 : 261).

⁷⁰ Par droits traditionnels, Palard entend les droits et privilèges accordés aux catholiques et aux protestants du Québec avant la déconfessionnalisation du système scolaire québécois. Ces droits traditionnels s'opposent à l'égalité des droits qui veut que tous les groupes religieux soient égaux en droit (Palard : 105).

autres familles idéologiques, revendiquant une neutralité de type républicain⁷¹, prônent soit des droits traditionnels et la laïcité (ex. : Lucier) ou encore l'égalité des droits et la laïcité représentée par de nombreux groupes (ex. : Centre justice et foi et la Ligue des droits et libertés). Privilégiant cette dernière approche, le Rapport Proulx favorisera une neutralité de type républicain et non communautaire de l'État (Milot, 2001).

À cette période, un changement décisif survient dans les rapports entre l'État et l'Église catholique. En effet, l'AECQ est devenu un groupe de pression parmi d'autres, utilisant les arguments du choix des parents et du respect de la majorité et se soumettant aux mécanismes démocratiques proposés par le ministère de l'Éducation. L'Église catholique a donc perdu sa position privilégiée dans le domaine de l'éducation. Aucun traitement privilégié ne lui est réservé, tant dans l'élaboration des recommandations du rapport Proulx que lors de la Commission parlementaire ayant suivi le dépôt du rapport (Milot, 2001). En 1999, la quasi-totalité des organismes professionnels et la moitié des parents étaient en faveur de la déconfessionnalisation (Milot, 2001), ce qui a certainement influencé le Rapport Proulx et la Loi 118 qui suivit.

En résumé, alors que le concept d'objectivité est absent du rapport Proulx, l'impartialité y est utilisée brièvement pour discuter de la question pédagogique. Par contre, une place privilégiée est accordée au concept de neutralité. Tout en présentant plusieurs types de neutralité étatique, le rapport définit le projet spécifique de l'État québécois, qui paraît devoir être la neutralité de type égalitaire. Cette prise de position orientera les décisions gouvernementales qui suivront de manière décisive.

- 2000 : Loi 118

Selon les recommandations du Rapport Proulx, l'adoption du projet de loi 118 en 2000 accélère la déconfessionnalisation du système scolaire québécois. En effet, le gouvernement abolit toutes les structures confessionnelles du MEQ, crée le Comité et le Secrétariat sur les affaires religieuses, retire le statut confessionnel des écoles publiques et remplace le service

⁷¹ Neutralité républicaine : configuration normative des liens entre démocratie, droits fondamentaux et religions qui prône les droits individuels au nom de la norme fondamentale de l'égalité (Milot, 2001 : 262).

d'animation pastorale par un service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire non confessionnel. Le réseau d'enseignement privé peut cependant maintenir ses projets éducatifs confessionnels. Contrairement à la proposition du Rapport Proulx, la loi 118 maintient le régime à option entre l'enseignement religieux confessionnel et l'enseignement moral au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire, en vertu de la clause dérogatoire (expiration en 2005) qui empêche la déconfessionnalisation totale du système d'éducation québécois.

Pourtant, la Loi 118 propose une transformation du rapport aux groupes religieux concernés par l'éducation, car elle instaure des processus de consultation par l'intermédiaire du Comité sur les affaires religieuses. En ce qui a trait à l'AECQ, elle pourra à travers ce processus approuver le contenu catholique des programmes d'enseignement confessionnel. Ainsi, le pouvoir de l'Église catholique se trouvait affaibli par ces nouvelles mesures, même si un lien privilégié persiste encore entre l'État et l'Église. La Loi 118 marque cependant une nouvelle étape dans l'histoire des rapports entre État et religion, dans la mesure où l'autonomie du premier s'accroît. Il développe un rôle d'arbitre entre les divers groupes de pression et tendances sociales, indépendamment des confessions religieuses (Milot, 2001).

Il est intéressant de constater d'autres réactions à la Loi 118. En effet, les chefs religieux catholiques et protestants considèrent que l'école devrait transmettre les valeurs héritées du christianisme, et non la foi. Des chefs religieux juifs et les musulmans, pour leur part, regrettent que l'école québécoise soit encore chrétienne. Par contre, ils s'entendent tous sur le fait que l'école doit viser le vivre-ensemble et le respect des différences (Milot et Ouellet, 2004). Une nouvelle étape suivra rapidement.

- 2005 et 2008 : Loi 95 et programme Éthique et culture religieuse

En 2005, dans ce contexte social de sécularisation et de pluralisme (Proulx, 1995), le gouvernement du Québec a mis fin à la clause dérogatoire et adopte le projet de loi 95 (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2005), qui abroge la Loi sur l'instruction publique. Entraînant le retrait définitif des programmes d'enseignement religieux confessionnel et des privilèges accordés aux protestants et aux catholiques pour faire place au programme non confessionnel « Éthique et culture religieuse » (Lucier, 2008), cette

loi confirme la neutralité de l'État dans le domaine de l'éducation et scelle la séparation entre les sphères religieuse et étatique en déconfessionnalisant le système éducatif au Québec. L'implantation est obligatoire tant pour les réseaux anglophone que francophone, tant public que privé.

L'entrée en vigueur de la Loi 95 exigera de nombreuses modifications légales. Voyons quelques exemples de ces changements. Premièrement, elle précise son intention de ne plus recourir aux clauses dérogatoires des chartes québécoise et canadienne des droits et libertés de la personne (Charte canadienne des droits et libertés, 1982). De plus, elle modifie l'article 41 de la Charte québécoise concernant le droit des parents de recevoir pour leurs enfants une éducation morale et religieuse conforme à leur conviction dans les établissements d'enseignement public.

De son côté, la loi sur l'enseignement privé permet toujours à ses écoles de proposer un projet éducatif confessionnel, des activités confessionnelles telles que l'animation pastorale ainsi que des programmes d'études de nature confessionnelle. Par contre, elle oblige toutes les écoles privées à dispenser le programme d'Éthique et culture religieuse dans son entièreté (Loi sur l'enseignement privé, 2016). Certaines écoles confessionnelles, tant musulmanes, juives, catholiques, protestantes qu'orthodoxes, donneront par conséquent des cours d'enseignement religieux confessionnel et des activités confessionnelles, en plus du curriculum obligatoire incluant le programme ECR. Cette possibilité légale, dorénavant exclusive au réseau d'enseignement privé, soulève un enjeu important dont il sera question plus loin.

L'arrivée du programme d'Éthique et culture religieuse, suscite des modifications du régime pédagogique (Batiotila et Arena, 2008). En effet, le programme ECR devient une matière à sanction pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, ce qui n'était pas le cas du cours optionnel précédant le programme. Un élève qui désire recevoir ce diplôme devra réussir ou bien ce cours ou bien le cours d'éducation physique et à la santé. Le régime pédagogique doit, en plus, être modifié afin d'être conforme au nouveau programme ECR.

Ces divers changements ainsi que le programme ECR lui-même ont engendré de vifs débats sociaux et juridiques. Dans la prochaine section, ils seront résumés afin de mieux saisir le contexte dans lequel la question de l'impartialité des enseignants d'ECR se déploie.

2.2.2 Débat social et juridique entourant l'impartialité et la neutralité des enseignants en ECR

La question de la neutralité de l'État et de l'impartialité de son personnel a suscité plusieurs débats sociaux avant, pendant et après l'implantation du programme ECR. Que ce soit la « crise » des accommodements raisonnables, les groupes de pression s'opposant au programme, les poursuites juridiques et les projets de loi de divers gouvernements désirant encadrer la « neutralité des enseignants », tous ces événements sociaux influent inévitablement sur notre compréhension des enjeux liés à la posture professionnelle d'impartialité du programme ECR. Voici donc une présentation sommaire permettant de mieux saisir le contexte social et juridique entourant ce programme et les enjeux liés à l'impartialité exigée des enseignants d'ECR.

- **Accommodement raisonnable et « gestion de la diversité »**

Avant et durant l'implantation du programme (2006-2008), le Québec a été secoué par un débat social entourant la gestion de la diversité religieuse dans l'espace public et les mesures d'accommodements raisonnables. Cette situation a été analysée par la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, communément désignée sous les noms de ses responsables : la Commission Bouchard-Taylor (Bouchard et Taylor, 2008). Recevant des mémoires d'août 2007 jusqu'à janvier 2008, la Commission proposait plusieurs recommandations articulées autour de cinq axes : élaborer des politiques relatives à l'interculturalisme et à la laïcité, favoriser l'intégration des immigrants, permettre la formation et les pratiques interculturelles, communautaires et intercommunautaires des agents de l'État (principalement les écoles), responsabiliser les acteurs et intervenants dans la sphère citoyenne et, finalement, prioriser la lutte contre les inégalités et les discriminations. De plus, il conclut que cette crise relevait davantage d'un emballement médiatique, du phénomène de rumeur sociale, mais surtout d'un malaise

identitaire provenant des Québécois canadiens-français craignant pour leur survie en tant que minorité en Amérique ainsi que pour l'héritage reçu de la Révolution tranquille (égalité homme/femme et laïcité). C'est pourquoi il préconisait une laïcité ouverte afin de mettre en valeur les finalités profondes de la laïcité (l'égalité morale des personnes ainsi que la liberté de conscience et de religion), tout en définissant les structures institutionnelles en fonction de ces dernières, c'est-à-dire la séparation de l'Église et de l'État ainsi que la neutralité de l'État à l'égard des religions et des convictions profondes séculières.

Le rapport insistait sur la neutralité et l'impartialité de l'État québécois. Selon lui,

une démocratie moderne exige donc que l'État soit neutre ou impartial dans son rapport aux différentes religions. Il doit aussi traiter de façon égale les citoyens qui adhèrent à des croyances religieuses et ceux qui ne le font pas; il doit, en d'autres termes, être neutre quant aux différentes visions du monde et aux conceptions du bien séculières, spirituelles et religieuses auxquelles les citoyens s'identifient (Bouchard et Taylor, 2008 : 135).

Toutefois, il précise que cette neutralité de l'État ne peut être absolue. En effet, il considère qu'un État neutre doit promouvoir des valeurs communes :

notamment les droits humains fondamentaux, l'égalité de tous les citoyens devant la loi et la souveraineté populaire (...). Ces valeurs sont légitimes, même celles qui ne sont pas neutres, car elles permettent à des citoyens ayant des conceptions très variées du monde et de ce qui constitue une vie réussie de vivre ensemble de façon pacifique. (Bouchard et Taylor, 2008 : 135)

Dans cette foulée, le rapport appuie le nouveau programme ECR et ses finalités (Bouchard et Taylor, 2008 : 135). Le concept d'accommodement raisonnable ne fait pas l'unanimité au Québec. Dans son analyse, Tremblay (2009) conclut par exemple que ce concept et ses conséquences sociales relèvent d'une idéologie canadienne ne convenant pas au contexte québécois. Les décisions juridiques de la Cour suprême du Canada, estime-t-elle, valorisent le multiculturalisme idéologique en prônant le relativisme épistémologique, le pluralisme radical et en tentant de restreindre le processus de marginalisation et d'exclusion des minorités.

Giasson⁷² (2010) analyse le traitement journalistique de cette « crise des accommodements raisonnables » et du débat autour du nouveau programme, mettant en lumière quatre tendances dans l'opinion publique québécoise :

1. Le Bon : Un portrait positif mettant l'accent sur la tolérance et l'ouverture des Québécois à l'immigration et à la diversité religieuse et culturelle.
2. La Brute : Un cadrage négatif soulignant davantage le malaise de la population envers le principe d'accommodement et la diversité religieuse et culturelle de même que la « trop grande » tolérance de la majorité francophone.
3. Le Raciste 1 : Un cadrage négatif qui révèle des attitudes de racisme et de xénophobie de la population québécoise dite « de souche » envers les Québécois issus de l'immigration.
4. Le Raciste 2 : Un cadrage négatif qui révèle des attitudes de racisme et de xénophobie des Québécois issus de l'immigration envers les Québécois d'origine canadienne-française. (Giasson *et al.*, 2010)

Puisque l'implantation du programme ECR a coïncidé avec le dévoilement du Rapport Bouchard-Taylor, ce contexte social particulier aurait influencé la réception du programme chez le personnel enseignant. Giasson constate que les opinions exprimées concernent surtout l'exigence d'impartialité des enseignants, l'enseignement de plusieurs religions ainsi que le volet non confessionnel d'un tel enseignement. Certains voient le programme comme une solution aux nombreux problèmes d'intégration des nouveaux immigrants (le bon), d'autres un danger pour l'identité des Québécois canadien-français (la brute et le raciste 1), très peu y sont indifférents.

À ce sujet, voici maintenant quelques oppositions et contestations dirigées contre le programme lors de son implantation en 2008.

▪ Contestations et oppositions contre le programme ECR

Face à ce nouveau programme, certains parents et citoyens s'organisent en groupes de pression afin de s'opposer à ce cours. En effet, comme l'analyse la sociologue Mireille Estivalèzes⁷³, une triple contestation s'opposa autour du programme ECR (Estivalèzes, 2012 : 10-22).

⁷² Thierry Giasson est professeur en sciences politiques à l'Université Laval et chercheur principal du Groupe de recherche en communication politique.

⁷³ La sociologue Mireille Estivalèzes est professeure au département de didactique de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est spécialiste du programme Éthique et culture religieuse.

Tout d'abord, certains citoyens sont contre le programme ECR puisqu'ils y voient un endoctrinement à l'idéologie du modèle multiculturel canadien, au détriment de la culture québécoise. Selon ces opposants, le programme « antinationnaliste » et « antidémocratique » fait la promotion du pluralisme normatif et des accommodements raisonnables, ce qui fragilise, par le fait même, l'identité québécoise dans sa dimension religieuse et politique⁷⁴.

D'autres s'y opposent au nom d'une éducation laïque. En effet, certains parents et groupes de pression considèrent que le programme ECR est un lieu d'endoctrinement de leurs enfants par une apologie des religions. C'est le cas du Mouvement laïque québécois (MLQ), pour qui l'éthique suffirait à atteindre les finalités du programme. Selon eux, le volet de la culture religieuse ne proposerait qu'une propagande proreligieuse. Dans son avis sur la laïcité ECR, le Conseil du statut de la femme⁷⁵ propose que le volet religieux soit enseigné dans le cadre du cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (Estivalèzes, 2012 : 15-16). Le programme ne lui paraît pas permettre à l'État québécois d'exercer sa pleine neutralité, puisqu'il ne traite pas équitablement les pensées religieuses et non religieuses et que la discrimination des religions envers les femmes n'y est pas explicitement enseignée.

Finalement, l'opposition la plus importante contre le programme est formulée par l'Association des parents catholiques du Québec (APCQ), au nom de leur liberté de conscience et de religion. Cette association préconise le retour de l'enseignement confessionnel puisque, selon eux, le programme ECR formerait les enfants dans un relativisme philosophique et religieux. Revendiquant le droit d'inscrire ou non leurs enfants à ce programme, ces opposants évoquent dans leurs arguments la liberté de conscience et de religion, la qualité de l'enseignement de ce programme, la posture professionnelle d'impartialité exigée par ce cours ainsi que l'influence de ce cours sur la conception du monde et les croyances des jeunes qui le suivront.

Ils appuient leurs oppositions sur l'interprétation de certaines lois. Tout d'abord, depuis 1964, le préambule de la Loi sur le ministère de l'Éducation stipule que « tout enfant a le droit de

⁷⁴ Mireille Estivalèzes rappelle ici les arguments de la sociologue Joëlle Quérin et de l'historien Charles-Philippe Courtois (Estivalèzes, 2012 : 19-20).

⁷⁵ Cite Conseil du statut de la femme (2011 : 120-124).

bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité » (Loi sur l'instruction publique, 2002a)⁷⁶, afin que ce dernier puisse accéder au développement de ses compétences, se préparer à intégrer la société grâce à une citoyenneté responsable et mieux intervenir dans le futur. Ainsi, les parents, en tant que premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, ont le droit de choisir l'école qui leur convient et qui répond le mieux à leur vision de l'éducation et à leurs valeurs (Loi sur l'instruction publique, 2002a)⁷⁷. Ils sont aussi invités à s'impliquer dans divers organismes comme le comité de parents, obligatoire depuis l'entrée en vigueur de la Loi 107, et le conseil d'établissement, qui est constitué de parents et de membres de la communauté socioéconomique liée à l'école. C'est au nom de ces droits que ces parents s'opposent au programme ECR et à la modification de l'article 41 de la Loi 95 modifiant la Charte des droits et libertés de la personne en supprimant le devoir de l'école publique d'assurer l'éducation religieuse des élèves.

Des parents et des citoyens soutenant de telles opinions créent la Coalition pour la liberté en éducation (CLÉ), sans aucun doute le groupe de pression le plus organisé et le plus structuré parmi les opposants au programme. Il encourage par exemple les parents réfractaires au programme ECR à demander l'exemption de leur enfant au programme pour les raisons suivantes :

Le contenu de ce cours et l'apprentissage consécutif imposés à notre enfant sont susceptibles de lui causer des préjudices graves, notamment : 1. porter atteinte à la foi de l'enfant; 2. remettre en question la relation filiale qui existe en portant atteinte à l'autorité parentale, ainsi qu'au droit et au devoir d'éducation des parents; 3. causer un ballotement d'allégeance religieuse entraînant une perturbation du milieu familial; 4. perturber l'enfant en l'exposant trop rapidement à des systèmes de valeurs différents de celui privilégié par ses parents; 5. brimer les libertés fondamentales de religion, de conscience, d'opinion et d'expression de l'enfant et de ses parents en forçant l'enfant à suivre un cours qui ne correspond pas aux convictions religieuses et philosophiques dans lesquelles ses parents ont le droit et le devoir de l'éduquer⁷⁸.

⁷⁶ L.R.Q., c. M-15.

⁷⁷ c. I-13.3

⁷⁸ Formulaire de demande d'exemption pour un élève (CLÉ., 2008). www.coalition-cle.org. « Demande d'exemption au cours d'Éthique et culture religieuse selon l'article 30 al. 1 de la loi sur l'enseignement privé (L.R.Q., chapitre E-9.1), accompagné d'une demande visant à exempter l'élève des règles de sanction des études selon l'article 460 de la Loi sur l'instruction publique » (L.R.Q., chapitre I-13.3).

Plusieurs demandes de ce type seront déposées auprès des différentes commissions scolaires du Québec. L'une d'elles menera à l'une des deux poursuites judiciaires contre le programme dont voici l'analyse.

- Poursuites judiciaires contre le programme ECR

La contestation du programme controversé culmine dans deux poursuites judiciaires. La première oppose les parents d'enfants et la Commission scolaire de Drummondville (*D.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2009, QCCS 3875). La deuxième oppose le Collège Loyola et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (*Loyola High School c. Courchesne*, 2010, QCCS 2631). Au cœur de ces différentes poursuites se trouvent les enjeux suivants : la liberté de conscience et de religion, la posture professionnelle d'impartialité des enseignants, la neutralité et l'approche non confessionnelle du cours. Voici un résumé des enjeux de ces poursuites.

- Des parents contre la Commission scolaire des Chênes

Dans la première poursuite, les parents de deux enfants du primaire et du secondaire d'écoles publiques de la Commission scolaire des Chênes (région de Drummondville) demandèrent une exemption du cours ECR pour leurs enfants. Dans leur demande d'exemption, soumise le 12 mai 2008, ils invoquaient les raisons suivantes :

Le contenu de ce cours et l'apprentissage consécutif imposés à notre enfant sont susceptibles de lui causer des préjudices graves, notamment : 1. Perte du droit de choisir une éducation conforme à ses propres principes moraux et religieux; brimer les libertés fondamentales de religion, de conscience, d'opinion et d'expression de l'enfant et de ses parents en forçant l'enfant à suivre un cours qui ne correspond pas aux convictions religieuses et philosophiques dans lesquelles ses parents ont le droit et le devoir de l'éduquer. 2. Être mis en situation d'apprentissage par un enseignant non adéquatement formé en cette matière et qui a été dépouillé de sa liberté de conscience, parce qu'on l'oblige à effectuer cette tâche. 3. Perturber l'enfant en l'exposant trop jeune à des convictions et croyances différentes de celles privilégiées par ses parents. 4. Aborder le phénomène religieux dans le cadre d'un cours qui prétend à la « neutralité ». 5. Être exposé, dans le cadre de ce cours obligatoire, au courant philosophique mis de l'avant par l'État : le relativisme. 6. Porter atteinte à la foi de l'enfant. (*D.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2009, QCCS 2631 : 30)

Suite au refus de la Commission scolaire des Chênes d'exempter leurs enfants du programme ECR, ces parents l'ont poursuivie à la Cour supérieure du Québec, qui donna raison à la

Commission scolaire en décrétant que « les six motifs d'exemption invoqués par les requérants, à savoir : l'atteinte aux libertés fondamentales, l'enseignant non formé et privé de liberté de conscience, l'enfant exposé trop jeune, la neutralité, le relativisme et l'atteinte à la foi de l'enfant » (*D.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2009, QCCS 3875 : 33) ne valident pas leur demande d'exemption. Rappelant la nouvelle posture professionnelle des enseignants du programme ECR (*D.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2009, QCCS 3875 : 6), la Cour supérieure du Québec considère que le programme respecte la liberté de conscience et de religion des enfants en question.

Suite à cette défaite, les parents ont fait une demande à la Cour d'appel qui a refusé à nouveau leur requête pour trois raisons.

Premièrement, les appelants n'ont pas invoqué l'argument de droit constitutionnel relatif à la liberté de conscience pour attaquer la validité des dispositions législatives et réglementaires qui rendent obligatoire le cours d'Éthique et culture religieuse. Ils ont plutôt contesté sur ce plan la décision administrative rendue en vertu de l'article 222 de la *Loi* et la résolution du Conseil des commissaires de l'intimée confirmant cette décision! (*S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2010, QCCA 346 : 3)

De plus, la Commission scolaire n'a pas accordé une exemption de l'article 222 sous le seul prétexte que des parents en font la demande, mais plutôt selon des critères précis qui ne sont pas en jeu dans cette requête. Lors de la requête, aucun des deux enfants concernés par la poursuite ne suivait le cours ECR, l'un étant rendu au cégep et l'autre suivant un programme particulier dans un établissement privé. Finalement, toujours à la demande des parents, la Cour suprême s'est penchée sur cette cause et affirme, en résumé, qu'elle ne peut conclure que le programme ECR, qui consiste à exposer des enfants à une présentation globale de diverses religions sans les obliger à y adhérer, constitue un « endoctrinement » des élèves qui porterait atteinte à la liberté de religion (*S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2012, CSC 7 : 7). Au contraire, le tribunal indique que les parents sont « libres » de transmettre à leurs enfants leurs croyances personnelles, mais que leur « exposition précoce » à d'autres réalités que celles vécues dans leur milieu familial immédiat constitue simplement « un fait de la vie en société ». Les juges y voient même le reflet de la « réalité multiculturelle » du pays. Par ailleurs, le tribunal est d'avis que l'adoption de la « politique de neutralité » par l'État québécois fait en sorte qu'il ne pourrait établir un système d'éducation qui « favoriserait ou

défavoriserait » une religion donnée ou une vision particulière de la religion. Toutefois, la Cour suprême n'exclut pas le fait que le programme et sa mise en application « pourront éventuellement porter atteinte aux droits » soulevés par les parents (*S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2012, CSC 7).

- Le collège Loyola contre la ministre de l'Éducation

La seconde poursuite concerne le collège privé catholique Loyola qui demandait une exemption afin d'enseigner le contenu du programme ECR dans un cours équivalent à ce dernier, mais dans une perspective catholique, conformément à la nature confessionnelle de son institution en invoquant la neutralité des enseignants, la non-confessionnalité du cours et la loi sur l'enseignement privé.

Cette demande a été rejetée par la ministre de l'Éducation parce que le programme proposé par Loyola n'a pas été jugé « équivalent ». Exigeant un contrôle judiciaire de cette décision, le Collège catholique a déposé une poursuite judiciaire à la Cour supérieure du Québec qui lui a donné raison (*Loyola High School c. Courchesne*, 2010 QCCS 2631), considérant que la décision de la ministre portait atteinte au droit à la liberté de religion de cette institution privée catholique. Cette décision de la Cour supérieure permettait l'exemption du programme ECR au collège Loyola et annulait la décision de la ministre.

Suite à cette décision, le MELS a porté en appel la décision de la Cour supérieure du Québec qui a été révoquée en seconde instance.

En appel, la Cour d'appel du Québec a conclu que la décision de la ministre était raisonnable et n'avait pas entraîné d'atteinte à la liberté de religion. Devant la Cour, Loyola a modifié sa demande visant à enseigner l'ensemble du programme selon une perspective catholique. Elle était maintenant disposée à enseigner de façon neutre la doctrine et les rites d'autres religions du monde. Il importe de le souligner, Loyola souhaitait néanmoins toujours enseigner l'*éthique* d'autres religions selon une perspective catholique. La position de la ministre est demeurée la même – soit qu'aucun aspect du programme ne peut être enseigné suivant une perspective catholique, notamment la doctrine et l'éthique de cette religion. (*École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*, 2015, CSC 12 : 7)

Insatisfait de cette décision, le collège Loyola amena sa cause devant la Cour suprême du Canada en proposant le programme de remplacement suivant :

(1) Loyola enseignerait le catholicisme du point de vue catholique, mais les autres religions de façon objective et avec respect; (2) Loyola insisterait sur le point de vue catholique pour ce qui est des questions d'éthique, mais veillerait à ce que tous les points de vue éthiques soient présentés sur un sujet donné; et (3) Loyola encouragerait les élèves à penser de manière critique et à échanger avec leurs enseignants et entre eux lorsqu'ils exploreraient les thèmes abordés par le programme. La proposition de Loyola s'écarterait du programme ECR de référence sous deux aspects essentiels. Les enseignants de Loyola s'écarteraient de la stricte neutralité exigée par le programme ECR dans l'enseignement tant du catholicisme que de l'éthique. (*École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*, 2015, CSC 12 : 12)

En 2015, une majorité de quatre juges sur sept a fait basculer le jugement de la Cour en faveur du collège Loyola, du moins en partie :

La décision de la ministre selon laquelle *tous* les aspects du programme proposé par Loyola doivent être enseignés d'un point de vue neutre, y compris l'enseignement du catholicisme, a restreint la liberté de religion plus qu'il n'était nécessaire compte tenu des objectifs visés par la loi. Par conséquent, cette décision n'était pas le fruit d'une mise en balance proportionnée et doit être annulée. Le pourvoi est accueilli et l'affaire est renvoyée au ministre pour réexamen. (*École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*, 2015, CSC 12 : parag. 8)

Jugeant la réponse de la ministre déraisonnable, ce jugement apportait par contre quelques nuances à la demande de Loyola. En effet, il accepta la demande de Loyola d'adopter la perspective confessionnelle catholique lors de l'enseignement du catholicisme. Par contre, contrairement à la demande de Loyola, l'enseignement de l'éthique et des autres religions devra être fait de façon neutre et objective à partir d'une approche non confessionnelle.

- Projets de loi sur la neutralité de l'État et des enseignants

Depuis l'entrée en vigueur du programme ECR, la question de la neutralité de l'État et des enseignants a donc retenu beaucoup l'attention. Un autre exemple se trouve dans le singulier débat suscité par la proposition d'une charte par le gouvernement québécois en octobre 2013. Le gouvernement péquiste de madame Pauline Marois proposait le projet de loi 60, intitulé la *Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement*. Ce gouvernement proposait cinq changements, dont le fait d'interdire le port de signes religieux ostentatoires au personnel de l'État québécois, dont les enseignants (proposition 3), afin de promouvoir la neutralité religieuse du personnel de l'État (proposition 2). Comme l'indiquaient clairement sa première appellation la *Charte des valeurs québécoises* et son

slogan publicitaire « Parce que nos valeurs, on y croit », ce projet de loi désirait promouvoir les valeurs québécoises. Compte tenu de la défaite du Parti québécois le 7 avril 2014 et de son appréciation controversée, ce projet ne vit pas le jour.

De son côté, en juin 2015, le gouvernement Couillard proposait les projets de loi 59 et 62 pour lutter contre la radicalisation religieuse et pour affirmer la neutralité de l'État. *Le projet de loi 59 est intitulé Loi édictant la Loi concernant la prévention et la lutte contre les discours haineux et les discours incitant à la violence et apportant diverses modifications législatives pour renforcer la protection des personnes* (Projet de loi n°59, 2015 : 2). Ce projet de loi « prévoit l'interdiction de tenir ou de diffuser publiquement des discours haineux ou des discours incitant à la violence qui visent un groupe de personnes qui présentent une caractéristique commune identifiée comme un motif de discrimination interdit à l'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne (Projet de loi n°59, 2015 : 2). De plus, il propose de modifier certaines règles sur le mariage et l'union civile, spécialement les mariages de mineurs. Il créera des mesures spéciales pour les établissements d'enseignement afin d'ajouter un « pouvoir d'enquête du ministre à l'égard de tout comportement pouvant raisonnablement faire craindre pour la sécurité physique ou morale des élèves et des étudiants » (Projet de loi n°59, 2015 : 3).

De son côté, le projet de loi 62, qui s'intitule *Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État et visant notamment à encadrer les demandes d'accommodements religieux dans certains organismes* (Projet de loi n°62, 2015), concerne plus explicitement la neutralité de l'État. En effet, il précise qu'à l'exception du personnel offrant « des services d'animation spirituelle ou qui est chargé de dispenser un enseignement de nature religieuse » (Projet de loi n°62, 2015 : 2), tout membre du personnel des organismes publics doit « faire preuve de neutralité religieuse dans l'exercice de ses fonctions, ce qui implique de veiller à ne pas favoriser ni défavoriser une personne en raison de l'appartenance ou non de cette dernière à une religion » (Projet de loi n°62, 2015 : 2).

Pour ce faire, le projet de loi propose trois grandes mesures légales. Premièrement, tout personnel de l'État doit exercer ses fonctions à visage découvert, sauf pour des raisons de sécurité. De plus, cette exigence s'applique aussi à tout citoyen qui reçoit un service dans la

fonction publique. Un accommodement est possible pour les citoyens, « mais doit être refusé si, compte tenu du contexte, des motifs portant sur la sécurité, l'identification ou le niveau de communication requis le justifient » (Projet de loi n°62, 2015 : 2).

Deuxièmement, le projet de loi précise les conditions nécessaires à l'application d'accommodements pour motifs religieux, sauf si ces derniers ont « un effet sur les éléments emblématiques ou toponymiques du patrimoine culturel du Québec, notamment du patrimoine culturel religieux, qui témoignent de son parcours historique (Projet de loi n°62, 2015 : 2). Finalement, les services de garde éducatifs à l'enfance doivent se plier à des mesures particulières : que l'admission des enfants ne doive pas être « liée à l'apprentissage d'une croyance, d'un dogme ou de la pratique d'une religion spécifique et que les activités organisées par les prestataires de services de garde subventionnés soient exemptes d'apprentissage à caractère religieux ou dogmatique » (Projet de loi n°62, 2015 : 2). Ces projets de loi sont soumis à la discussion depuis juin 2015 et sont encore en débat.

2.3 IMPARTIALITÉ ET PROFESSIONNALISME AU QUÉBEC

Dans cette section, la posture professionnelle d'impartialité des enseignants d'ECR sera située par rapport à l'enjeu du professionnalisme au Québec. Dans un premier temps, une analyse-synthèse de la présence de l'impartialité, de l'objectivité et de la neutralité dans différents codes d'éthique professionnelle du Québec sera présentée. La question suivante sera ainsi étudiée : L'impartialité est-elle exigée des autres professions? Dans un deuxième temps, quelques questions entourant le professionnalisme enseignant, par-delà les matières enseignées, seront abordées brièvement. Pour ce faire, sera résumée la réflexion de certains auteurs analysant le professionnalisme enseignant en lien avec la question de la transmission des valeurs en éducation. Ce choix permet d'éclairer l'exigence d'impartialité professionnelle en ECR. En effet, celle-ci demande aux enseignants d'intervenir à partir des valeurs issues des finalités du programme.

Troisièmement, une analyse du professionnalisme dans la réforme de l'éducation sera présentée. Après avoir résumé brièvement les approches pédagogiques privilégiées, la vision de l'identité professionnelle et du jugement professionnel des enseignants sera abordée ainsi

que les exigences professionnelles de tous les enseignants du Québec depuis la réforme. Puis, le rôle de l'enseignant tel qu'il est défini dans les autres matières d'enseignement sera résumé. Nous concluons par les enjeux spécifiques à l'enseignement du programme ECR et à la mise en pratique de sa posture professionnelle. Ces données permettront de comprendre les changements de paradigme professionnel engendrés par la réforme de l'éducation en vigueur dans l'enseignement du cours ECR.

2.3.1 Professionnalisme et impartialité au Québec : analyse de différentes professions

Afin de situer la posture professionnelle des enseignants du programme québécois d'ECR dans une vision d'ensemble du professionnalisme, la présence ou l'absence de l'impartialité, de l'objectivité et de la neutralité dans les codes d'éthique de plusieurs professions sera analysée. Loin d'être exhaustif, cet examen des codes d'éthiques des juges, avocats, notaires, comptables, psychologues, ingénieurs, infirmiers, médecins et policiers se veut indicatif des enjeux qui s'y dégagent. En voici le résumé.

Tout d'abord, certains éléments de la posture professionnelle des enseignants d'ECR sont présents dans les codes d'éthique de ces professions, sans utiliser les termes impartialité, objectivité ou neutralité. Par exemple, les policiers, les infirmiers, les médecins et les ingénieurs ne doivent jamais discriminer qui que ce soit pour des motifs de race, de couleur, de sexe, de religion, d'origine ethnique nationale ou sociale ainsi que pour tout autre motif prévu à l'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne.

De plus, la majorité des codes d'éthique professionnelle du Québec nomment explicitement une obligation d'objectivité ou d'impartialité pour leurs membres, sans jamais mentionner la neutralité. En effet, l'utilisation des termes « impartialité » ou « objectivité » renvoie à quatre domaines d'action : les devoirs généraux, l'exigence de l'intégrité professionnelle, l'indépendance des auteurs et la qualification des honoraires. Examinons ces différents aspects.

Premièrement, l'ordre d'éthique professionnelle des psychologues, des policiers et des juges présente l'impartialité et l'objectivité comme des devoirs obligatoires pour l'exercice de leur profession. Le Code de déontologie de la magistrature précise que « le juge doit de façon

manifeste être impartial et objectif » (Code de déontologie de la magistrature, 2016). Le code d'éthique des policiers exige que ses membres exercent leurs fonctions avec impartialité et désintéressement. L'impartialité concerne principalement le jugement, la loyauté et l'absence de conflit d'intérêt. Finalement, le code d'éthique des psychologues exige que ses membres s'acquittent de leurs obligations professionnelles avec objectivité, c'est-à-dire avec modération, compétence, intégrité et sans fausse représentation. En résumé, alors que les psychologues doivent exercer leurs obligations professionnelles avec objectivité et que les policiers doivent exercer leurs fonctions avec impartialité, les juges doivent « être impartiaux ou objectifs ». On peut noter ici une distinction, entre l'action professionnelle chez les uns et la manière d'être dans le cas des juges.

Deuxièmement, il existe un lien entre l'intégrité et l'impartialité ou l'objectivité dans plusieurs codes déontologiques. Alors que le code d'éthique de la magistrature présente l'intégrité sans la mettre en lien avec l'impartialité ou l'objectivité, la question de l'objectivité est associée à l'intégrité dans la majorité des ordres professionnels analysés : avocats, notaires, comptables, psychologues. Par exemple, c'est l'impartialité des rapports entre les ingénieurs et leurs clients qui garantit l'intégrité des ingénieurs. De leur côté, les avocats doivent exposer objectivement à leurs clients la nature et la portée du problème en jeu dans une éventuelle poursuite judiciaire, en faisant ressortir l'ensemble des faits. Leur intégrité est donc liée à l'objectivité des informations transmises à leurs clients : l'information objective doit être complète, porter sur des faits, sur la nature et la portée du problème en jeu. De leur côté, les notaires doivent « observer les règles de probité, d'objectivité et d'intégrité les plus rigoureuses » (Code de déontologie des notaires, 2010 : article 13). Les comptables doivent remplir leurs obligations professionnelles avec intégrité et objectivité. On observe que l'association entre objectivité et intégrité renvoie à la nature de l'information transmise à un client, aux obligations professionnelles, à la rigueur et à la probité des règles d'une profession alors que l'association entre impartialité et intégrité concerne davantage les relations aux clients.

Troisièmement, l'obligation d'impartialité ou d'objectivité est présente dans la section « Indépendance et conflit d'intérêt » pour les infirmiers, les médecins, les psychologues et les notaires. En effet, le code d'éthique des infirmiers fait ainsi mention du concept d'objectivité :

L'infirmière ou l'infirmier doit sauvegarder en tout temps son indépendance professionnelle. Il doit notamment exercer sa profession avec objectivité et faire abstraction de toute intervention d'un tiers qui pourrait influencer sur l'exécution de ses obligations professionnelles au préjudice du client. (Association des infirmières et infirmiers du Canada [AIIC], 2008)

Dans la section 6 du code d'éthique des médecins intitulée « Indépendance et désintéressement », il est explicitement mentionné que « le médecin doit (...) faire connaître avec objectivité et impartialité à la personne soumise à l'évaluation, le but de son travail, les objets de l'évaluation et les moyens qu'il compte utiliser pour la réaliser » (Léger-Riopel et Deslauriers, 2015). Il doit aussi « communiquer avec objectivité, impartialité et diligence son rapport au tiers ou à la personne qui a demandé l'évaluation » (Léger-Riopel et Deslauriers, 2015). De leur côté, les notaires ne peuvent « conclure aucune convention ayant pour effet de mettre en péril l'indépendance, le désintéressement, l'objectivité et l'intégrité requis pour l'exercice de la profession de notaire » (Code de déontologie des notaires, 2010 : article 29.1). De plus, la relation professionnelle des psychologues avec leurs clients doit maintenir un caractère d'impartialité, sans quoi ils doivent mettre fin à cette dernière.

Quatrièmement, seul l'Ordre des comptables professionnels agréés du Québec exige une objectivité à ses membres dans la fixation et le paiement de ses honoraires, c'est-à-dire que leurs honoraires doivent être conformes au travail effectué. En effet, ils ne peuvent convenir d'honoraires avec un client qui portent atteinte à leur jugement professionnel ou à leur objectivité. Ainsi, l'objectivité est ici associée au jugement professionnel et aux honoraires.

En résumé, au Québec, les différentes professions utilisent les termes d'impartialité et d'objectivité pour parler de leurs devoirs généraux, de leur exigence d'intégrité professionnelle, d'indépendance des auteurs et de qualification des honoraires, sans jamais utiliser le terme neutralité.

De leur côté, les enseignants ne disposent pas d'un ordre professionnel, ils ne sont donc pas tenus de suivre un code de déontologie. Par contre, ils doivent suivre les exigences de leur profession et de la posture professionnelle du programme qu'ils enseignent. Voyons donc comment la réflexion sur le professionnalisme s'est élaborée en éducation, plus particulièrement depuis la réforme de l'éducation.

2.3.2 Professionnalisme en éducation au Québec : enjeux d'une problématique

Bien qu'ils appartiennent à des associations professionnelles, les enseignants du Québec ne sont soumis à aucun ordre professionnel reconnu ni au Code des professions de l'Office des professions du Québec (Code des professions, 1977). À cet égard, un débat récurrent concerne la constitution d'un ordre professionnel des enseignants, qui rencontre plusieurs obstacles. Les oppositions s'appuient sur le fait que les enseignants seraient déjà soumis à plusieurs types de contraintes éthiques. Par contre, selon France Jutras et Marie-Paule Desaulniers⁷⁹, il paraît justifié de parler de relation professionnelle pour ce type de travail, et ce, malgré l'absence d'un ordre professionnel qu'elles déplorent. En effet, les enseignants doivent se plier à plusieurs normes provinciales, syndicales et scolaires (Jutras, Desaulniers et Legault, 2003 : 168-170). De plus, le Code des professions (Code des professions, 1977) a établi cinq facteurs déterminant les caractéristiques d'une relation professionnelle, qui paraissent correspondre à l'acte d'enseigner selon Jutras et Desaulniers. En tant que professionnels de l'enseignement, les enseignants ont à développer une éthique professionnelle, c'est-à-dire des habiletés éthiques spécifiques. En effet, l'intervention enseignante est constituée d'une forme de pouvoir où les élèves sont subordonnés à l'autorité des enseignants. Pour cette raison, l'éthique professionnelle demande aux enseignants d'agir sans aucune distinction ou discrimination (Desaulniers et Jutras, 2012 : 43).

Leur éthique professionnelle est donc liée à la spécificité de leur rôle : celui d'enseigner et de permettre un apprentissage chez l'élève. Ils doivent maintenir une formation professionnelle tout au long de leur pratique enseignante afin d'intervenir à partir des connaissances disciplinaires et psychosociales adéquates. De plus, les enseignants doivent aussi développer leur autonomie et leur créativité dans leur choix professionnel, tout en étant capables de les expliquer aux parents des élèves et à la direction. En outre, l'éthique professionnelle des enseignants concerne leur rôle, à propos duquel les programmes d'enseignement précisent dans quelle optique ils doivent intervenir professionnellement auprès des élèves. À ce sujet, tout enseignant doit développer une relation de confiance avec les élèves pour que ces derniers puissent se développer dans le respect de leurs convictions à l'école. Pour ce faire, ils sont

⁷⁹ Marie-Paule Desaulniers est professeure en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et France Jutras est professeure en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.

tenus au secret professionnel et aux valeurs professionnelles de respect et de responsabilité (Desaulniers et Jutras, 2012).

La question des valeurs dans l'éthique professionnelle est fondamentale et concerne directement notre sujet de recherche. La question est de savoir quelles valeurs il est souhaitable de transmettre en classe.

Pour répondre à cette question, Desaulniers et Jutras identifient trois sortes de valeurs en jeu dans l'éducation : les valeurs personnelles, professionnelles et sociales (Desaulniers et Jutras, 2012 : 99-117). Tout d'abord, les valeurs personnelles proviennent de la famille et de la culture individuelle de l'enseignant. Ensuite, les valeurs professionnelles sont dictées par la profession enseignante et se retrouvent dans la Loi sur l'instruction publique, les programmes d'enseignement obligatoires, les missions de l'école québécoise, le projet éducatif de l'école et la posture professionnelle exigée de chaque enseignant.

Desaulniers et Jutras (2012) identifient cinq catégories de valeurs professionnelles communes à tout le personnel enseignant. Premièrement, le respect des élèves et de leur dignité est un fondement de l'éthique professionnelle des enseignants. Deuxièmement, les enseignants doivent respecter les lois et les droits individuels garantis par les chartes. Troisièmement, ils doivent respecter le contrat social qui les lie au MELS, c'est-à-dire qu'ils doivent utiliser tous les moyens nécessaires pour instruire, qualifier et socialiser les élèves, sans être responsables des résultats finaux. Quatrièmement, ils sont responsables d'utiliser le pouvoir nécessaire pour intervenir en classe, ce qui comprend la discrétion, le respect de la vie privée, l'empathie et l'impartialité, définie ici comme une justice dans l'intervention pédagogique. Cinquièmement, ils doivent actualiser les valeurs liées au savoir, c'est-à-dire la curiosité intellectuelle, le goût de la recherche, le sens de l'effort, le sens critique, le respect de la vérité, l'honnêteté intellectuelle et le respect du travail d'autrui (Desaulniers et Jutras, 2012 : 107).

Qui plus est, les valeurs sociales sont des valeurs largement partagées par l'ensemble de la société. La difficulté survient lorsque la société est composée d'une diversité culturelle et religieuse importante. Les valeurs sociales sont formées d'une pluralité de réponses. Sur cette

question, l'analyse de Marie Mc Andrew⁸⁰ (2001) apporte un regard éclairant de la place et de l'influence de l'immigration et de la diversité dans le système scolaire québécois.

Également, Desaulniers et Jutras (2012) rappellent que le gouvernement québécois a émis une liste des valeurs afin d'aider les immigrants et les communautés culturelles à s'intégrer au Québec. Il s'agit de la liberté, de la démocratie, de la laïcité de l'État, du pluralisme de la société, de l'égalité des hommes et des femmes, du respect des droits et libertés, du bien-être d'autrui et de soi-même et de la nécessité de parler français (Desaulniers et Jutras, 2012 : 107). Ainsi, la fonction de socialisation de l'école doit permettre aux élèves d'acquérir ces valeurs communes afin de bien vivre ensemble.

Pour être professionnels, les enseignants doivent appliquer, intervenir et faire adhérer les élèves aux valeurs professionnelles et sociales, et non à leurs valeurs personnelles. À ce sujet, Desaulniers et Jutras (2012) affirment que l'influence des valeurs personnelles dans l'éducation est inévitable, que les enseignants en soient conscients ou non (Desaulniers et Jutras, 2012 : 104). Ainsi, pour minimiser leur impact en classe, les enseignants devraient être en mesure de les identifier clairement afin de s'assurer qu'elles ne soient pas en opposition avec les valeurs professionnelles ou sociales en jeu dans les finalités de l'éducation du Québec.

Par contre, malgré ces efforts, il arrive que les enseignants se retrouvent face à des conflits de valeurs, c'est-à-dire lorsque plusieurs valeurs en jeu semblent s'opposer et qu'il faut choisir l'une ou l'autre pour intervenir en classe (Desaulniers et Jutras, 2012 : 108-112). À ce propos, ils identifient des conflits de valeurs possibles dans la pratique professionnelle des enseignants, c'est-à-dire lorsque qu'une valeur professionnelle s'oppose soit à une valeur personnelle, soit à une valeur sociale (Desaulniers et Jutras, 2012 : 109).

Elles expliquent en quoi la délibération éthique professionnelle élaborée par Georges A. Legault⁸¹ (1999 : 267) peut aider à remédier à ces situations conflictuelles. À travers quatre phases de délibération éthique, l'enseignant analyse les faits, les valeurs, les conséquences et

⁸⁰ Marie Mc Andrew est professeure spécialisée dans l'éducation des minorités et l'éducation interculturelle au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal.

⁸¹ Georges A. Legault est professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke.

les personnes en jeu dans une situation avant de prendre une décision éclairée. Tout d'abord, l'enseignant concerné doit prendre conscience de l'ensemble de la situation (1^{re} phase). Ensuite, il doit demander de clarifier les valeurs conflictuelles de la situation (2^e phase) afin de prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit (3^e phase). Finalement, il devra établir un dialogue réel avec les personnes impliquées (4^e phase).

En conclusion, la question de la transmission des valeurs en éducation et de son lien au professionnalisme enseignant est délicate. Elle comporte plusieurs enjeux importants, dont celui des visées de socialisation citoyenne de l'éducation et des conflits professionnels et personnels chez les enseignants. Ces enjeux permettent de mieux comprendre l'exigence d'impartialité professionnelle en ECR⁸² et les complications qu'elles engendrent chez les enseignants. À ce sujet, il est fort intéressant de noter que les auteurs présentés ici réfléchissent sur la présence des valeurs dans l'éthique professionnelle des enseignants, sans nécessairement aborder l'enjeu de la neutralité ou de l'objectivité.

Examinons maintenant le professionnalisme des enseignants dans la réforme de l'éducation du Québec.

2.3.3 Réforme de l'éducation au Québec et professionnalisme des enseignants

Afin de comprendre les défis professionnels et pédagogiques vécus par les enseignants du programme ECR, il importe de connaître le contexte pédagogique dans lequel il a été conçu et dans lequel il est enseigné encore maintenant : la réforme des programmes, appelée aussi nouveau pédagogique, instaurée en 1997. Présentant une nouvelle conception de la relation pédagogique et de l'enseignement par son approche socioconstructiviste, la réforme de l'éducation engendre une nouvelle identité professionnelle chez les enseignants. Cette dernière modifie la définition de l'enseignement et de l'apprentissage, des normes de régulation de l'acte professionnel et la conception du jugement et du rôle professionnel de l'enseignant.

Afin de comprendre les changements induits par cette réforme et ses conséquences sur la posture professionnelle des enseignants d'ECR, en voici une présentation sommaire.

⁸² À cet égard, rappelons que cette dernière demande aux enseignants d'intervenir à partir des valeurs issues des finalités du programme (Axe 2 de notre cadre d'analyse). Voir section 1.2.

- Approches pédagogiques de la réforme de l'éducation au Québec

En 1997, le ministère de l'Éducation élaborait le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) découlant de la réforme du curriculum. En plus de changer les différents programmes d'enseignement obligatoire et de préciser les missions de l'école québécoise, la réforme modifiait aussi les approches pédagogiques de l'enseignement. En effet, l'enseignement utilise dorénavant une approche socioconstructiviste, une approche de développement de compétences ainsi qu'une approche culturelle de l'éducation. Voyons ces dernières une par une.

Jusqu'alors, au Québec, l'enseignement se faisait par l'atteinte d'objectifs pédagogiques visant l'acquisition de savoirs transmis par un enseignant spécialiste dans sa matière. Le PFEQ change cette approche et élabore des programmes à partir d'une approche socioconstructiviste et d'une approche par compétences. Voyons ces deux approches qui permettront de mieux comprendre dans quel contexte pédagogique le programme ECR est enseigné.

Le *socioconstructivisme* est une approche pédagogique qui postule que les connaissances sont construites par le sujet, la participation et l'expérience personnelle étant inhérentes à tout apprentissage (St-Onge, 2007 : 9). Dans cette approche, il importe donc d'établir des liens entre les apprentissages et les différentes situations (Lafortune et Deaudelin, 2001 : 26), tout savoir devant être contextualisé à partir des expériences vécues des élèves. Ainsi, l'approche socioconstructiviste transforme le rôle de l'enseignant; il passe d'un maître possédant un savoir à une personne accompagnatrice permettant à chaque élève d'aller chercher par lui-même ce savoir.

Le socioconstructivisme mis de l'avant dans la réforme du système d'éducation du Québec (ou nouveau pédagogique) préconise aussi une approche pédagogique par compétences⁸³, c'est-à-dire le développement et « l'acquisition de compétences ou de comportements dont l'enseignant doit observer la manifestation » (St-Onge, 2007 : 25)⁸⁴. Le MEQ définit la compétence comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un

⁸³ Dolz et Ollagnier (2002) le décrivent comme suit : « la notion de compétence désigne la capacité à produire une conduite dans un domaine donné » (Dolz et Ollagnier, 2002 : 8).

⁸⁴ Cite Boutin (2000 : 38).

ensemble de ressources » (Jutras *et al.*, 2003 : 163; St-Onge, 2007, p. 25). Elle comporte trois aspects interreliés : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Dans cette approche, l'enseignant doit s'assurer que les élèves développent des connaissances dans leur domaine d'études (savoir) et qu'ils puissent les intégrer à leur être (savoir-être) et dans leur comportement (savoir-faire).

Appliqués en ECR, l'adoption d'une valeur et le développement d'une réflexion personnelle doivent permettre l'adoption de comportements observables qui démontrent sa capacité d'intégrer le contenu et les connaissances (savoir). Cela rejoint la définition d'une compétence de Rey (1996), qui précise qu'une compétence vise la modification de comportements spécifiques et observables, qu'il importe de comprendre et de saisir dans sa coordination au sein d'une action et en fonction de sa capacité d'adaptation sociale, de cohérence et d'adéquation avec un milieu donné. Dans le développement des compétences du programme ECR, une attention particulière est portée au savoir-être (comportement, attitudes, croyances, etc.) des enseignants en plus de leur savoir-faire (habiletés et habitudes, processus et démarches) et de leur savoir (connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles) afin de permettre le développement de ces compétences en éthique, en culture religieuse et au dialogue. Cette particularité des compétences en ECR explique, d'après nous, le fait que le MELS ait précisé le rôle de l'enseignant et la posture professionnelle en ECR avec plus d'acuité et de détails que dans d'autres matières à l'étude.

De plus, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) favorise une approche culturelle de l'enseignement. Il invite à « enseigner dans une perspective culturelle (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003 : 7), à permettre « des apprentissages culturellement ancrés » (MEQ, 2001b : 4) et de faire la promotion d'une « approche culturelle de l'enseignement » (MEQ, 2001c : 33-40). Le programme rappelle que l'école détient le rôle de mettre les élèves en contact avec la culture de chaque matière, c'est-à-dire les croyances, les valeurs et les savoirs contemporains. Ainsi, l'école doit favoriser l'intégration de repères culturels chez les jeunes afin que ces derniers puissent découvrir et apprécier les manifestations de l'activité humaine, particulièrement celles élaborées dans la culture québécoise (Lucier, 2008 : 158). Ainsi, enseigner dans une perspective culturelle consiste

notamment à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et à lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. C'est également d'amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux, économiques et à se situer par rapport à eux. La démarche culturelle l'amène ainsi à poser un regard critique, éthique et esthétique sur le monde (Lucier, 2008 : 158). C'est à ce titre que la réforme demande aux enseignants d'être des passeurs culturels. Nous reviendrons sur ce point dans les compétences professionnelles obligatoires pour tous les enseignants québécois.

En résumé, tous les changements pédagogiques et professionnels considérables engendrés par la réforme de l'éducation ont créé un nouveau profil professionnel pour les enseignants. Il semble que le changement radical de leur rôle a engendré une insécurité professionnelle et des résistances passives de leur part (Jutras *et al.*, 2003 : 167). Voyons donc comment la réforme a changé l'identité professionnelle des enseignants.

- Identité professionnelle et réforme

En passant du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, la réforme a apporté des changements majeurs dans l'identité professionnelle des enseignants, dans leur relation pédagogique et dans leur rôle. « De transmetteurs de connaissances, ils deviennent soutiens et accompagnateurs du développement des compétences de chaque élève » (Jutras *et al.*, 2003 : 163). On leur demande de connaître davantage les processus psychocognitifs de l'apprentissage que le savoir disciplinaire. Ils doivent évaluer le cheminement de l'élève et non ses résultats finaux. Ainsi, les enseignants ne sont plus définis comme des spécialistes d'un sujet et d'un contenu d'enseignement particulier, mais plutôt comme spécialistes du processus d'apprentissage des élèves. Maintenant, la réforme définit l'identité professionnelle des enseignants comme des accompagnateurs du cheminement pédagogique des élèves. Par ces transformations qualitativement fondamentales, les enseignants passent d'une approche technicienne à une approche professionnelle.

Avec la réforme, le rôle de l'enseignant est principalement d'être un médiateur entre l'élève et l'institution au niveau social et pédagogique. L'enseignant détient ainsi deux rôles : médiateur social et médiateur pédagogique. En tant que médiateur social, il doit incarner les valeurs de la société afin d'aider les élèves à socialiser et à s'intégrer. En tant que médiateur pédagogique, c'est un maître cultivé et un passeur culturel. Il aide l'élève à acquérir ses savoirs et à développer les compétences liées aux programmes d'études du MELS. En tant que médiateur pédagogique, il est conçu comme un maître professionnel et non un maître scientifique. Pour accomplir cette double médiation, l'enseignant a le droit d'utiliser les méthodes pédagogiques et d'évaluation qu'ils jugent bonnes et efficaces et il doit aussi se conformer à trois devoirs principaux. Nous les regarderons ici ainsi que la responsabilité de la médiation pédagogique et sociale.

- L'enseignant comme médiateur pédagogique et maître professionnel

Avant la réforme, l'enseignant était conçu comme un « maître scientifique » dont l'autonomie professionnelle était centrée sur la transmission des connaissances et exigeait une formation initiale solide sur le contenu d'enseignement (MEQ, 2001c : 21). Avec la réforme, l'enseignant est plutôt perçu comme un maître professionnel. Ce nouveau rôle modifie la nature et la signification des compétences nécessaires pour enseigner. C'est un médiateur pédagogique plutôt qu'un médiateur de savoir. En effet, la nouvelle qualification requise pour enseigner exige le développement de compétences qui dépassent l'acquisition de savoirs disciplinaires et qui constituent la base d'une nouvelle professionnalité. Le contexte d'intervention étant différent, les ressources requises pour exercer cette profession diffèrent tout autant : l'enseignant doit développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour l'exercice de sa profession.

De son côté, la nouvelle conception de l'apprentissage, qui fait de l'élève le principal acteur dans son processus d'apprentissage, exige de l'enseignant de développer de nouvelles approches pédagogiques. Il doit modifier son rapport aux savoirs et favoriser ainsi l'acquisition des apprentissages de chaque élève selon son rythme et ses particularités. En tant que médiateur pédagogique, l'enseignant doit aider l'élève à acquérir les savoirs et à développer les compétences liées aux programmes d'études du MELS. Il a donc le devoir

d'offrir un enseignement de qualité et efficace en développant un haut degré de compétence professionnelle. L'enseignant doit être en mesure de justifier ses choix pédagogiques et la qualité des cours qu'il dispense auprès des parents d'élève, premiers responsables de l'éducation de leurs enfants (Loi sur l'instruction publique, 2002a).

De plus, l'action pédagogique des enseignants se situe dorénavant au-delà des limites de la classe et requiert un travail de collaboration avec les autres membres de l'école. Le travail enseignant est donc maintenant caractérisé par une dimension interactive plus grande qui demande de développer de nouvelles compétences professionnelles de savoir-être et savoir-faire avec les autres professionnels de son école. L'approche par cycles demande aux enseignants de travailler en étroite collaboration avec les enseignants de leur cycle, dans le but de permettre à l'enfant de développer les compétences disciplinaires. Pour accomplir ce devoir et cette responsabilité, l'enseignant doit faire appel à différents acteurs du système scolaire. Il pourra demander du soutien aux différents professionnels qui peuvent soutenir la qualité des enseignants, par exemple les conseillers pédagogiques, les orthophonistes ou encore les spécialistes de leur discipline. Il pourra aussi faire appel aux gestionnaires du pouvoir local du système scolaire, c'est-à-dire le directeur de son école qui s'assure de la qualité des services éducatifs, voit à l'application des normes, administre et gère les ressources humaines, matérielles et financières de son école (Loi sur l'instruction publique, 2002a).

De plus, l'enseignant a l'obligation professionnelle de se perfectionner et de suivre une formation continue. Il a le devoir d'aller chercher une formation sur le programme et aussi sur le contenu de son programme d'enseignement. Sa formation initiale et continue doit se rapprocher des exigences du contexte réel de sa pratique. Elle doit prendre davantage en considération le fonctionnement du maître en action, notamment par l'entremise de l'analyse réflexive. Il doit aussi établir de plus en plus de liens avec la recherche en éducation afin que sa pratique professionnelle puisse bénéficier des résultats récents dans un monde en changement. Finalement, en tant que médiateur pédagogique, il a la responsabilité de collaborer à la formation des futurs enseignants ainsi qu'à leur développement professionnel en accueillant des stagiaires dans sa classe.

- L'enseignant comme médiateur social et passeur culturel

En tant que médiateur social, l'enseignant doit incarner et faire respecter les valeurs promues par l'école québécoise, par le projet éducatif de son école et celles de la société (Mellouki et Gauthiera, 2004). En effet, le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du MEQ (MEQ, 2001b : 3) précise que l'école québécoise poursuit maintenant une mission à trois valeurs : instruire, socialiser et qualifier. Tout d'abord, l'enseignant doit instruire les élèves, c'est-à-dire transmettre des connaissances, assurer la maîtrise des savoirs, former l'esprit et développer les compétences disciplinaires et transversales obligatoires. De plus, il doit socialiser les élèves à la collectivité en favorisant le sentiment d'appartenance, en leur apprenant le « vivre-ensemble », en promouvant les principes et les valeurs de la société québécoise démocratique, tout en permettant l'intégration d'une citoyenneté responsable évitant l'exclusion. Finalement, il doit qualifier tous les élèves afin qu'ils réussissent leur parcours scolaire ou qu'ils s'intègrent à la société par la maîtrise de compétences professionnelles, dans une perspective de différenciation des cheminements (Bélanger, 2008).

Il a aussi le devoir d'incarner et de respecter les valeurs du projet éducatif de son école. Cette responsabilité engendrera différentes pratiques selon l'école dans laquelle il travaille. En effet, le projet éducatif et les valeurs qu'il devra incarner diffèrent selon qu'il enseigne dans une école confessionnelle privée ou dans une école publique non confessionnelle. Finalement, par ses pratiques pédagogiques, il doit incarner les valeurs de la société et aider les élèves à socialiser et à s'intégrer.

Ainsi, en tant que médiateur social, l'enseignant est un passeur culturel (MEQ, 2001a : 61-67), c'est-à-dire un héritier, un critique et un interprète de la culture. Tout d'abord, c'est un héritier d'une culture première qui a façonné son identité, c'est-à-dire une langue, des coutumes, des comportements, des attitudes, des croyances, des modes de vie propres à la culture québécoise dans laquelle il vit. C'est aussi un héritier d'une culture seconde, c'est-à-dire « l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde (MEQ, 2001c : 43).

Ainsi, en tant que passeur culturel héritier, l'enseignant doit rendre l'élève conscient de cette culture première et seconde dont il est aussi l'héritier. (...) Comme passeur culturel, son rôle consiste à établir les continuités et créer des passages : la continuité entre le présent et le passé, la continuité entre les savoirs et le monde, la continuité entre les savoirs, la continuité entre les humains. (MEQ, 2001c : 43; Simard, 1993)

En tant que critique, l'enseignant doit prendre une distance par rapport à sa culture première et seconde. Il doit prendre ses distances par rapport à son monde immédiat et ainsi saisir la nature et les limites de ses représentations sociales. Par cette distance critique, il doit débusquer ses *a priori* et ses préjugés personnels envers les différents aspects du monde qui l'entourent.

Finalement, en tant que passeur culturel, l'enseignant est l'interprète de la culture. C'est un médiateur de sens pour les élèves, c'est-à-dire qu'il cherche à rendre pertinent le contenu enseigné dans le monde des élèves. En tant qu'interprète, il a la responsabilité de sélectionner le contenu culturel à transmettre à ses élèves selon son programme et son contexte spécifique d'enseignement. Dans ce contexte, la pédagogie est vue ici comme une activité interprétative et herméneutique reposant sur un jugement professionnel et non plus seulement comme l'application de techniques pédagogiques (MEQ, 2001c).

- Jugement professionnel et réforme

Dans la réforme de l'éducation, une attention particulière est apportée à la notion de jugement professionnel de l'enseignant. En effet, la réforme demande à l'enseignant de développer un jugement professionnel empreint d'autonomie et de créativité dans l'exercice de ses fonctions. L'enseignant développe son jugement professionnel en posant un diagnostic sur le développement des compétences de l'élève et sur son évaluation, sur les facteurs pouvant l'influencer ainsi que sur ses stratégies d'intervention éducative et les outils pédagogiques à utiliser. Par le fait même, il doit enseigner selon une approche pédagogique différenciée pour chaque élève. Il ne se limite plus à planifier le contenu à transmettre dans le groupe-classe. L'enseignant doit développer plus d'autonomie professionnelle en variant ses interventions, pour qu'elles soient multiples et non standardisées. « La réforme modifie substantiellement la relation pédagogique qui s'apparente désormais à la relation du professionnel avec son client », (Jutras *et al.*, 2003 : 166) parce qu'il utilise systématiquement le diagnostic individuel et parce que la relation enseignante y est prépondérante. « L'enseignant n'est plus seulement devant sa classe, il est dans sa classe » (Jutras *et al.*, 2003 : 166).

Cette nouveauté remet en question la distance pédagogique traditionnellement nécessaire pour assurer l'autorité de l'enseignant. La relation enseignant-élève, fondamentale à l'enseignement de la réforme, demande une plus grande connaissance en psychologie et des habiletés relationnelles.

Ainsi, le jugement professionnel constitue la base de la pratique pédagogique et éducative dans l'approche professionnelle de l'enseignement mise en place dans la réforme. Cette dernière comporte deux dimensions essentielles. Premièrement, sa dimension symbolique demande aux enseignants de se référer explicitement aux finalités éducatives, aux valeurs et à la philosophie de l'éducation, à la mission de l'école, au projet éducatif de son école ainsi qu'au cadre légal de l'éducation. C'est à partir de ces repères qu'il devra, dans l'exercice de son jugement professionnel, justifier ses interventions pédagogiques verbales et non verbales (Jutras *et al.*, 2003 : 173-174). Deuxièmement, la dimension instrumentale du jugement professionnel demande aux enseignants de justifier leur planification, les moyens pédagogiques et didactiques utilisés, le choix du contenu ainsi que du type d'évaluation des apprentissages. Il doit utiliser son jugement professionnel afin de justifier la manière d'éduquer, malgré les exigences contradictoires venant du milieu éducatif, social et des associations de parents (Jutras *et al.*, 2003 : 174-176).

Pour répondre à ces nombreux changements de l'identité professionnelle, du rôle de l'enseignant et du jugement professionnel, la réforme exige le développement de douze compétences professionnelles ainsi qu'une posture professionnelle spécifique à chacun des programmes d'enseignement du PFEQ. En voici une analyse ainsi que le cadre légal du jugement professionnel d'enseigner.

- Posture professionnelle de la réforme en éducation

Compétences professionnelles communes à tous les enseignants du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Depuis la mise en place du renouveau pédagogique en 1996, on cherche à opérer un passage du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage. Pour ce faire, tous les

enseignants doivent développer douze compétences professionnelles (MEQ, 2001c), dont la première et la dernière rejoignent l’agir éthique et la pensée critique.

La première compétence professionnelle, « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d’objets de savoirs ou de culture dans l’exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001a : 61-67), demande à l’enseignant de situer la connaissance culturelle dans son contexte, tout en étant attentif aux préjugés et aux idées toutes faites des élèves (Desaulniers et Jutras, 2012 : 139). Il devient ainsi un passeur culturel, « c’est-à-dire qu’il doit jeter des ponts entre le passé, le présent et l’avenir, particulièrement en ce qui a trait à la culture québécoise » (MELS, 2008b). Plus spécifiquement, cette compétence exige de « prendre une distance critique à l’égard de la discipline enseignée » en situant la connaissance dans son contexte d’émergence afin de porter un jugement sur les affirmations émises en classe. Elle demande également de « transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commune », en créant une culture constituée de repères communs et partagés afin d’y développer un climat favorisant le vivre-ensemble et « porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social » (MEQ, 2001a : 61-63-128). L’enseignant devient ce passeur culturel en prenant une distance par rapport à lui-même, en étant capable d’identifier ses propres racines culturelles, afin d’en reconnaître les limites et les potentialités dans le but d’être sensible aux différences socio-culturelles dans sa classe.

La douzième compétence demande à l’enseignant « d’agir de façon éthique et responsable dans l’exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001a : 131-134). Ainsi, en 2001, le MEQ précisait huit composantes éthiques du personnel enseignant dans la 12^e compétence professionnelle. Ainsi, tous les enseignants, dans l’exercice de leur profession, doivent : « 1) discerner les valeurs en jeu dans leurs interventions, 2) mettre en place un fonctionnement démocratique dans la classe, 3) fournir aux élèves l’attention et l’accompagnement appropriés, 4) justifier leurs décisions relativement à l’apprentissage et à l’éducation des élèves, 5) respecter les aspects confidentiels de leur profession, 6) éviter toute forme de discrimination à l’égard des élèves, des parents et des collègues, 7) situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans leur classe et 8) utiliser, de manière judicieuse, le

cadre légal et réglementaire régissant leur profession » (Desaulniers et Jutras, 2012, p. 49; MEQ, 2001c : 132-133).

En résumé, ces compétences professionnelles exigent de tous les enseignants du Québec qu'ils développent, en tant que passeurs culturels, leur distance critique personnelle par l'adoption d'attitudes et actions pédagogiques éthiques, responsables et critiques. Fait intéressant : ces exigences professionnelles correspondent à celles définies dans le rôle de l'enseignant spécifique au programme ECR.

- Posture professionnelle disciplinaire

En plus des compétences professionnelles qui doivent être développées par tous les enseignants, chaque matière contient des prescriptions particulières concernant le rôle de l'enseignant (MEQ, 2003). Par exemple, dans le domaine « univers social » (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté), l'enseignant est invité à être un guide et un médiateur rigoureux et cohérent entre le savoir historique et l'élève. Dans le domaine des arts (arts dramatiques, arts plastiques, danse et musique) et des langues (anglais, langue seconde), il est présenté comme un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel. En plus de ces rôles, l'enseignant de français y est décrit comme un entraîneur et un modèle linguistique et culturel. Pour sa part, l'enseignant de science et technologie doit être à la fois souple et rigoureux afin d'amener « l'élève à se conformer aux règles et aux conventions » scientifiques. Il n'est aucunement fait mention de la notion d'objectivité et d'impartialité. Seul le programme ECR présente ces notions comme le point fondamental de la posture professionnelle des enseignants.

2.4 DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES À L'ENSEIGNEMENT DU PROGRAMME ECR

Comme nous l'avons démontré, plusieurs enjeux sont à prendre en considération dans la mise en pratique du professionnalisme des enseignants. Dans le cas du programme ECR, les enseignants sont confrontés à plusieurs défis spécifiques : le peu de formation assurant leur éthique professionnelle et la rencontre de difficultés particulières sur le plan des dimensions professionnelles. Dans cette section, il importe d'aller au-delà des thèmes à l'étude, pour faire

état de nos observations concernant le manque de crédibilité dont souffre le programme dans le milieu scolaire. En voici donc une brève présentation.

2.4.1 Formations des enseignants

Comme nous l'avons analysé ci-haut, la particularité de l'éthique professionnelle des enseignants est liée au fait d'enseigner et de favoriser un apprentissage chez l'élève. Ainsi, les enseignants doivent maintenir une formation professionnelle tout au long de leur pratique enseignante afin d'intervenir à partir de connaissances disciplinaires et psychosociales adéquates. Dans le contexte de la réforme, les enseignants doivent connaître davantage les processus psychocognitifs de l'apprentissage plutôt que le savoir disciplinaire. Ainsi, la maîtrise du contenu d'apprentissage disciplinaire spécialisé n'est maintenant plus une exigence, ce qui a une incidence majeure sur les enseignants d'ECR. Examinons donc la condition de formation des enseignants, puisque cette dernière engendre de nombreuses difficultés dans l'élaboration du professionnalisme enseignant.

Tout d'abord, tous les enseignants doivent obtenir un brevet d'enseignement qui correspond à une formation initiale commune : un baccalauréat universitaire en éducation. D'un côté, les enseignants du réseau primaire sont tenus de faire un baccalauréat d'enseignement primaire général. Ce dernier doit développer les habiletés afin d'enseigner toutes les matières du primaire, y compris le programme ECR. De leur côté, les enseignants du réseau secondaire doivent obtenir un brevet pour enseigner au Québec. Ce dernier exige la passation d'un baccalauréat en éducation au secondaire, spécialisé dans l'une ou l'autre des matières du secondaire. Tout d'abord, il est intéressant de noter que le programme spécialisé en ECR n'est pas offert dans toutes les universités québécoises. En effet, certaines régions ne permettent pas de former des spécialistes en enseignement d'ECR. D'ailleurs, pour enseigner le cours ECR, il n'est pas nécessaire d'avoir terminé le baccalauréat spécialisé dans le programme ECR. En effet, le brevet d'enseignement permet d'enseigner toutes les matières du secondaire, peu importe sa spécialisation initiale. Ainsi, il est possible qu'un enseignant n'ayant aucune formation spécialisée en ECR puisse enseigner ce programme. Il n'est pas rare de voir des enseignants de français, de théâtre, d'histoire, de géographie, d'éducation physique être chargés d'enseigner ECR. C'est ce que le milieu scolaire nomme une « queue de tâche ». Cette

expression désigne l'enseignant qui reçoit le cours ECR pour compléter sa tâche. Par exemple, un enseignant d'histoire ayant un poste à temps plein, et dont l'école dispose d'un temps partiel dans sa spécialisation (histoire), peut se retrouver avec des cours en ECR afin d'accomplir sa tâche d'enseignement. Ce phénomène est presque inexistant pour les matières comme le français, les mathématiques et les sciences. Par contre, il est fort développé pour ce que le milieu de l'éducation nomme les « petites matières », c'est-à-dire une matière jugée facile à enseigner, ne nécessitant pas de savoir essentiel ni de connaissance ou de formation particulière et qui se résume à discuter avec les élèves et présenter des films. Ceci explique le faible taux d'inscription du baccalauréat en enseignement du programme ECR. Plusieurs enseignants préfèrent terminer une formation dans une autre spécialisation, constatant que les directions d'école n'exigent pas nécessairement le programme spécialisé en ECR pour enseigner cette matière.

En plus de cette formation initiale en éducation, les enseignants sont tenus de suivre une formation continue. Par contre, « les documents ministériels mettent l'accent sur la formation continue des enseignants, mais sans émettre de recommandations » (Portelance, Martineau, Presseau et Rojo, 2012). De plus, puisque la profession enseignante n'est pas réglementée par un ordre professionnel, les enseignants ne sont pas tenus de suivre une formation continue commune et standardisée. Dans ce contexte, les conseillers pédagogiques et les spécialistes en éducation proposent aux enseignants des formations de spécialisation. D'ailleurs, l'Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQECR) offre des formations ainsi qu'un congrès de formation annuel à ses membres, qu'ils ne sont pas tenus de suivre.

Lors de l'implantation du programme d'Éthique et culture religieuse dans les écoles québécoises, la majorité des enseignants du secondaire enseignait les programmes d'enseignement confessionnel ou d'enseignement moral non confessionnel. Ils étaient donc formés en enseignement moral, confessionnel catholique ou protestant ou encore en développement personnel et social. Pour ce qui est des enseignants du primaire, la majorité des écoles disposait de spécialistes pour le cours d'enseignement religieux confessionnel. Avec l'arrivée du programme ECR, le MELS n'exigeait plus une spécialisation pour donner ce cours au primaire : les titulaires de classe allaient enseigner cette matière. De leur côté, les

enseignants du secondaire avaient des besoins de formation spécifiques alors que ceux du primaire devaient être formés sur tous les aspects du programme ECR.

Ainsi, durant l'année 2006-2008, des formations ont été offertes dans toutes les commissions scolaires et dans les écoles privées du Québec. Malgré les nombreux efforts déployés par plusieurs acteurs du réseau de l'éducation, la moyenne du temps de formation dans le réseau public, pour les enseignants du primaire, a été d'environ une journée alors que celle des enseignants du secondaire a été d'environ trois jours⁸⁵. Du côté de l'enseignement privé, nous avons donné environ de trois à six jours pour les enseignants du primaire et autour de six à douze jours pour les enseignants du secondaire.

De plus, ces formations ont été données à des enseignants sélectionnés pour retransmettre leur contenu à leurs collègues ainsi que pour répondre à leurs questions; on les appelait alors des « multiplicateurs de milieux ». Les conseillers pédagogiques leur ont donc proposé des séances d'information, des ateliers d'écriture, des outils pédagogiques et des groupes de travail. Par contre, rares sont les conseillers pédagogiques qui ont une formation ou une expérience dans le domaine de l'enseignement de l'éthique ou de la culture religieuse, leur spécialisation étant davantage la pédagogie ou d'autres matières d'enseignement. Ainsi, peu nombreux sont les enseignants qui ont reçu une formation approfondie sur le contenu en culture religieuse et en éthique prescrit dans le programme ou encore sur la didactique de ces compétences. Dans ce contexte, les enseignants n'ont pas toute la formation nécessaire afin d'assumer adéquatement les exigences de leur éthique professionnelle.

2.4.2 Conditions d'exercice spécifique des enseignants d'ECR

L'éthique professionnelle demande à tous les enseignants d'agir sans distinction ou discrimination envers les élèves (Desaulniers et Jutras, 2012 : 43). De plus, ils doivent développer leur autonomie et leur créativité dans leur choix professionnel, tout en étant capables de l'expliquer aux parents des élèves et à la direction. Par contre, les conditions d'exercice et la faible reconnaissance sociale de leur profession influent sur leur identité, leur

⁸⁵ Ces chiffres proviennent des propos de nos collègues responsables de la formation en ECR dans les commissions scolaires de la grande région de Montréal.

jugement professionnel et leur professionnalisme. Voyons certaines de ces conditions d'enseignement du programme ECR.

Tout d'abord, tel qu'il est indiqué dans le règlement 8 de la Loi sur l'instruction publique (Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire), le programme ECR doit être enseigné au niveau primaire à raison d'environ une heure par semaine (Loi sur l'instruction publique, 2002b : p.10-11). Pour la 1^{re} et 2^e secondaire, il doit être enseigné afin de répartir cent heures (quatre unités) durant ces deux années, soit environ 50 heures (deux unités) par année (Loi sur l'instruction publique, 2002b : p.12). Alors qu'aucun temps d'enseignement en ECR n'est prescrit pour la 3^e secondaire (Loi sur l'instruction publique, 2002b : p. 15-16), la 4^e secondaire doit présenter le double du temps en ECR, c'est-à-dire cent heures durant l'année correspondant à quatre unités (Loi sur l'instruction publique, 2002b : p.14-16). Pour sa part, la 5^e secondaire doit recevoir cet enseignement à raison de deux unités correspondant à cinquante heures durant l'année (Loi sur l'instruction publique, 2002b : p.15-16).

En revanche, l'Association québécoise en éthique et culture religieuse enquêta sur le respect des heures accordées par la Loi de l'enseignement publique au programme ECR dans 211 des 400 écoles publiques secondaires du Québec (49/72 commissions scolaires du Québec)⁸⁶. Cette recherche démontre que 47 % des écoles secondaires participantes (100/211) ne respectent pas le temps d'enseignement recommandé par la Loi sur l'instruction publique; ce taux grimpe aux deux tiers pour la Commission scolaire de Montréal⁸⁷. De plus, il n'est pas rare de voir le programme amputé de la moitié de temps exigé afin de permettre un projet éducatif particulier (sportif, artistique, enrichi...), ce qui fait qu'il est impossible pour les enseignants de présenter l'ensemble du contenu du programme (Brisson et Germain, 2009 : p.9).

⁸⁶ Voir <http://cp-ecr.ca>, <http://www.aqecr.com/> et <https://issuu.com/aqecr>, consulté le 19 novembre 2016.

⁸⁷ Voir : Bouchard, N. (2016). Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué? *Le Devoir*, <http://www.ledevoir.com/societe/education/477865/apprendre-a-vivre-ensemble-avons-nous-echoue>, consulté le 19 novembre 2016.

Gagnon, M. (2016). Quelle place pour l'éthique à l'école?, *Huffington Post.*, http://quebec.huffingtonpost.ca/mathieu-gagnon/ethique-et-culture-religieuse_b_12442024.html, consulté le 19 novembre 2016.

De surcroît, pour obtenir son diplôme d'études secondaires, l'élève doit réussir une des deux matières de la section « Développement personnel », soit le cours « Éducation physique et à la santé » ou « Éthique et culture religieuse » (Loi sur l'instruction publique, 2002b : p.44-45). Donc, le programme ECR n'est pas obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Dans ce contexte, aucun examen ministériel n'est obligatoire pour la passation de cette matière, comme c'est le cas en français ou en mathématique. Notre expérience professionnelle en tant que conseillère pédagogique au secondaire démontre que le contenu présenté en ECR varie d'un enseignant à l'autre. Deux élèves peuvent suivre le cours ECR donné par deux enseignants différents; l'un peut avoir reçu un apprentissage plus approfondi en éthique alors que l'autre peut avoir étudié davantage la culture religieuse.

Toujours selon notre expérience professionnelle, nous constatons que le programme Éthique et culture religieuse est souvent considéré comme un programme moins important que les autres. Les enseignants d'ECR, communément surnommés « enseignants de la petite matière »⁸⁸ dans le milieu scolaire, ont quelque fois de la difficulté à faire reconnaître leur travail par leurs pairs. De plus, un phénomène similaire est perceptible dans la société. Les nombreuses/poursuites (*D.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2009, QCCS 3875; *Loyola High School c. Courchesne*, 2010, QCCS 2631) et contestations de ce programme (Lebuis, 2006; Estivalèzes, 2012) ont fait grandir un sentiment de crainte de la part de certaines personnes envers les enseignants d'ECR.

En conclusion, le survol du contexte pédagogique, juridique et social dans lequel se déploie l'exigence d'impartialité des enseignants d'ECR rappelle que les termes neutralité, objectivité et impartialité sont au cœur de cette question. Il paraît donc important d'éclairer notre compréhension en approfondissant le sens et l'utilisation de ces termes. La clarification conceptuelle qui suit permet ainsi d'élargir notre réflexion à partir d'une littérature provenant de différents domaines d'études, tant scientifique, éducatif, professionnel que politique.

⁸⁸ À titre d'exemple, voir l'article « AAAH! J'enseigne ÉCR... » publié le 25 août 2015 dans le site « Enseigner ECR ! » de la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval. <https://www.enseigner-ecr.org/2015/08/23/aaah-jenseigne-ecr-9-suggestions-pour-les-nouveaux-enseignants/>, consulté le 18 novembre 2016.

2.5 CONCLUSION

Les termes neutralité, objectivité et impartialité fondent le principe central de la posture professionnelle du programme ECR. Le choix de ces termes n'est pas aléatoire : il s'inscrit dans le contexte plus large de l'enseignement non confessionnel en Occident, de la neutralité de l'État, de la déconfessionnalisation du système scolaire québécois et du professionnalisme au Québec. Afin d'éclairer le sens de ces termes dans le programme ECR, une mise en contexte de ces derniers a été nécessaire. Elle a permis de clarifier quelques enjeux conceptuels et contextuels entourant le sens et l'utilisation de ces concepts dans différents contextes, particulièrement dans le programme ECR et, par conséquent, d'éclairer nos données des observations et des entrevues présentées dans la deuxième partie de cette thèse.

Tout d'abord, un survol de l'origine historique de la neutralité scolaire en Occident a été effectué avant d'illustrer brièvement quelques situations internationales et nationales dans lesquelles se déploient cette neutralité scolaire ainsi que l'enseignement non confessionnel des religions en Occident. L'enseignement non confessionnel des religions, obligatoire dans plusieurs pays occidentaux et fortement recommandé par plusieurs organismes internationaux (OSCE, 2007) et nationaux (Recommandation 1720, 2005; Jackson, Miedema, Weisse et Willaime, 2007; American Academy of Religion, 2010), demande à ses enseignants une posture professionnelle qualifiée souvent d'impartiale, quelques fois de neutre ou d'objective. Si le terme objectivité est moins utilisé pour définir le rôle de l'enseignant dans un tel enseignement, l'impartialité est le concept le plus fréquemment utilisé. Quant au terme « neutralité », il semble dominer la littérature, servant plutôt à qualifier l'État ou le système scolaire dans lequel s'inscrit cet enseignement non confessionnel. Ainsi, depuis l'origine historique de la neutralité scolaire en Occident instaurée en France, l'enseignant d'un programme non confessionnel des religions se doit d'être « impartial » afin de respecter la neutralité scolaire et la neutralité de l'État dans lequel ce dernier se déploie. Cette impartialité signifie globalement une abstention confessionnelle de la part de l'enseignant et exige souvent d'enseigner à partir des valeurs communes de l'État dans lequel ce cours se situe.

Conséquemment, le choix du programme ECR d'exiger une posture professionnelle dite impartiale et objective n'est pas fortuit; il s'inscrit dans un contexte occidental plus large et il

est orienté par la vision de la neutralité de l'État et de l'école dans laquelle il est offert. En effet, ces concepts ont été préalablement mobilisés dans la réflexion entourant la déconfectionnalisation du système scolaire québécois ayant mené à l'implantation du programme ECR en 2008. Tout d'abord, le Rapport Parent (1964) ayant amorcé cette déconfectionnalisation utilise le concept d'impartialité pour définir son mandat. L'objectivité réfère plutôt à l'attitude des parents et des enseignants à l'égard des étudiants ainsi qu'au contenu de formation scientifique proposé aux élèves. Quant à la neutralité, fréquemment utilisée dans ce rapport, elle sert à orienter l'État et ses rapports institutionnels et éducatifs avec la religion. Puis, afin de respecter les chartes des droits et libertés québécoise (1975) et canadienne (1982), le Québec a apporté un changement important en éducation, soit l'entrée en vigueur du régime à option entre un enseignement moral non confessionnel et un enseignement confessionnel catholique ou protestant. Ce changement a accentué ainsi sa neutralité, sans que cette dernière ne soit encore totale ni complète. De son côté, le Rapport Proulx (1999) accorde une place privilégiée au concept de neutralité, et ce, sans utiliser le concept d'objectivité tout en associant brièvement l'impartialité à la question pédagogique. Privilégiant la neutralité de type égalitaire, ce rapport propose d'ajouter un enseignement culturel des religions afin de promouvoir le dialogue, la connaissance mutuelle et le vivre-ensemble. Cette vision de la neutralité privilégiée par le Rapport Proulx orientera les décisions gouvernementales qui suivront de manière décisive, soit la loi 118 (2000) et la loi 95 (2005) qui rendent obligatoire le programme ECR en 2008. Ainsi, l'utilisation des termes neutralité, objectivité et impartialité dans ce programme s'inscrit directement dans ces réflexions antérieures.

Depuis l'implantation de ce programme, plusieurs débats sociaux et juridiques ont eu cours. Que ce soit la « crise » des accommodements raisonnables, les groupes de pression s'opposant au programme, les poursuites juridiques et les projets de loi de divers gouvernements désirant encadrer la « neutralité du personnel de l'État », les questions de la neutralité du cours non confessionnel ECR, de l'impartialité exigée de ses enseignants et de la transmission de l'identité québécoise dominent ces événements sociaux qui influent inévitablement sur la compréhension de l'impartialité professionnelle du programme ECR. Si le programme se défend d'être neutre et non confessionnel puisqu'il est enseigné dans une perspective

impartiale et culturelle et qu'il promeut les valeurs communes, ses opposants considèrent que l'impartialité exigée des enseignants ne permet pas de respecter la diversité des croyances et des valeurs des élèves. Selon plusieurs d'entre eux, la liberté de conscience et de religion des élèves est menacée par la neutralité de ce programme. Les questions de l'influence d'un enseignement non confessionnel sur les élèves ainsi que la transmission de valeurs personnelles ou communes sont donc au cœur des débats sociaux et juridiques entourant le programme. Sa neutralité et l'impartialité de ses enseignants y sont principalement débattues.

Ces enjeux se retrouvent aussi dans les questions entourant le professionnalisme au Québec, en général, ainsi que le professionnalisme en éducation. Tout d'abord, différentes professions du Québec utilisent les termes d'impartialité et d'objectivité pour parler de leurs devoirs généraux, de leur exigence d'intégrité professionnelle, d'indépendance et de fixation des honoraires, sans jamais utiliser le terme neutralité. De son côté, la réflexion générale sur le professionnalisme en éducation, illustrée ici à partir de quelques auteurs, s'inscrit aussi dans une longue réflexion mettant la question de la transmission des valeurs au cœur de ses préoccupations. Si l'enseignant ne doit pas transmettre ses valeurs personnelles, il doit valoriser les valeurs communes de la société dans laquelle il s'inscrit ainsi que les valeurs pédagogiques associées à l'acte d'enseigner. À cet égard, certains auteurs soulignent les possibles conflits de valeurs que représentent ces exigences professionnelles (Desaulniers et Jutras). Ces réflexions permettent d'éclairer l'exigence d'impartialité professionnelle en ECR, celle-ci demandant aux enseignants d'intervenir à partir des valeurs issues des finalités du programme et non à partir de leurs valeurs personnelles. Par contre, le terme impartialité n'est utilisé que dans le programme ECR pour nommer ces enjeux professionnels chez l'enseignant. Les notions de distance critique et de passeur culturel sont plutôt utilisées dans les réflexions entourant le professionnalisme enseignant au Québec depuis la réforme, par-delà les matières enseignées.

En résumé, ce travail de mise en contexte a servi à situer l'utilisation des termes neutralité, objectivité et impartialité de la posture professionnelle du programme ECR dans un contexte social et pédagogique plus large. Ce chapitre permet donc une clarification contextuelle de ces concepts servant à éclairer les données qualitatives présentées dans la deuxième partie de cette

thèse. Bien que non exhaustive, cette mise en contexte esquisse quelques principaux enjeux contextuels de ces concepts d'une part et, d'autre part, éclaire nos données d'analyse et leur utilisation dans le programme ECR.

CHAPITRE 3

CLARIFICATION CONCEPTUELLE : NEUTRALITÉ, OBJECTIVITÉ ET IMPARTIALITÉ

Lors de l'analyse de la posture professionnelle d'impartialité en ECR (chapitre 1), trois termes sont ressortis et se sont présentés comme centraux : la neutralité, l'objectivité et l'impartialité. Conséquemment, outre le concept d'impartialité, ces deux autres concepts ont été considérés. Non seulement ces termes fondent le principe central de la posture professionnelle du programme ECR, mais les enseignants les utilisent pour définir le professionnalisme exigé en ECR. Tels qu'ils sont présentés dans le chapitre 2, ces concepts sont aussi mobilisés dans la réflexion entourant la déconfessionnalisation du système scolaire québécois dans les débats sociaux et juridiques entourant le programme ECR ainsi que dans la réflexion générale sur le professionnalisme en éducation. Pour ces raisons, il paraît essentiel de clarifier la teneur de certains débats conceptuels et scientifiques autour de ces termes afin d'en dégager quelques enjeux. Sans prétendre à une exhaustivité, ce travail de clarification conceptuelle vise à préciser et à comprendre le sens apporté à ces concepts dans le programme ECR et dans différents domaines d'études, à la lumière d'une littérature scientifique choisie pour sa cohérence et sa pertinence au regard de notre sujet de recherche.

Ainsi, il est apparu important d'éclairer notre compréhension des concepts d'impartialité, d'objectivité et de neutralité en les approfondissant et en élargissant notre réflexion à partir d'une littérature provenant de différents domaines d'études, tant scientifique, éducatif, professionnel que politique. Bien que non exhaustif, ce travail de clarification conceptuelle a permis, d'une part, d'esquisser quelques enjeux présents dans différentes définitions et utilisations possibles de ces termes et, d'autre part, d'éclairer nos données d'analyse et leur utilisation dans le programme ECR. Dans la mouvance de cette clarification conceptuelle, ces termes sont situés dans différents contextes éducatifs et sociaux. Nous avons donc pu élargir notre compréhension de cette exigence en ECR et de la manière dont ces concepts sont mobilisés dans différents contextes, tant nationaux qu'internationaux. C'est pourquoi ce travail de clarification conceptuelle est apparu essentiel à ce travail de recherche. De ce fait, un objectif théorique a été atteint : « *Clarifier quelques enjeux conceptuels et contextuels entourant l'impartialité, l'objectivité et la neutralité afin d'en éclairer le sens et l'utilisation dans le contexte scolaire québécois, plus particulièrement, dans le programme ECR* ».

Pour ce faire, une analyse distincte pour chacun des termes sera présentée comme suit. Tout d'abord, une discussion générale de quelques définitions possibles sera présentée. Puis, différentes utilisations seront illustrées dans des domaines autres que l'éducation. En troisième lieu, une sélection de littérature en éducation sera résumée. Finalement, une synthèse des enjeux présents dans l'analyse de ces trois termes sera présentée à la fin de ce chapitre.

Par ce travail d'exploration conceptuelle, certains débats entourant ces concepts-clés seront clarifiés afin d'en dégager quelques enjeux présents dans notre analyse et dans notre recherche. Cette clarification ne constitue aucunement une analyse complète de ces questions, tout comme elle ne prétend pas non plus à leur exhaustivité. Elle cherche uniquement à situer quelques enjeux dans une perspective plus globale et plus générale. Débutons par le concept de neutralité.

3.1 NEUTRALITÉ

3.1.1 Discussion sur différentes définitions possibles de la neutralité

Le concept de neutralité prend racine dans le terme latin *neuter* formé de *ne*, adverbe de négation, et *uter*, l'un des deux signifiant « ni l'un ni l'autre ». De cette commune étymologie, deux définitions générales se déclinent dans ses divers contextes, selon qu'elle qualifie la neutralité d'une chose ou encore d'une personne. D'un côté, la chose neutre ne détient ni l'une ni l'autre des caractéristiques de sa catégorie. De l'autre, l'individu ou l'institution neutre ne prend position ni pour l'une ni pour l'autre des options possibles dans une situation donnée. Ainsi, il importe de comprendre comment ces deux tendances engendrent des définitions différentes de neutralité selon le domaine spécifique dans lequel elles sont utilisées. En voici une présentation sommaire.

Tout d'abord, dans plusieurs domaines, la neutralité utilisée en tant que caractère d'une chose, d'un objet ou d'une production renvoie à l'absence ou à l'abstention d'une caractéristique définissant l'objet en question. Dans le domaine *linguistique*, est neutre ce qui n'est ni masculin ni féminin. En latin et en grec, certains mots, noms ou adjectifs détiennent un genre neutre. Par contre, ce genre n'existe pas en français; il n'est utilisé que pour qualifier quelques pronoms qui doivent être accordés comme s'ils étaient masculins : tout, rien, quelque chose,

ce et quoi. Dans le domaine *littéraire*, un récit, un discours ou un rapport ayant *un* caractère neutre est impersonnel, impartial et sans relief du ton ou du style (Agora, 2012). Dans le domaine des *beaux-arts*, la neutralité renvoie à l'absence apparente d'expressivité émotive : un style neutre ou impersonnel. De plus, le caractère neutre d'une œuvre définit ce qui est sans éclat de couleur, de luminosité ou de timbre. En chimie et en physique, le neutre est l'« état, qualité d'un corps ou d'un milieu électriquement neutre » (Larousse, 2014). Dans le domaine *chimique*, est neutre ce qui n'est ni positif ni négatif ou encore qui ne détient ni le caractère de l'acidité ni de l'alcalinité. En *physique*, le caractère neutre d'un corps présente une absence de phénomène magnétique ou électrique. Finalement, dans le domaine de la *législation financière*, le neutre est défini comme le « caractère qui s'attache à un impôt (*neutralité fiscale*) ou, plus généralement, à une loi de finances (*neutralité financière*) qui n'a pas pour objectif de modifier les flux et les mécanismes économiques » (Larousse, 2014). Ainsi, la neutralité fiscale ne doit modifier ni positivement ni négativement les mécanismes économiques en cours. En résumé, peu importe le domaine utilisé, une chose neutre se définit par l'absence ou l'abstention d'une ou l'autre de ses caractéristiques; elle ne détient ni l'une ni l'autre des caractéristiques pouvant la qualifier ou l'altérer.

De son côté, la neutralité, comme caractéristique d'une personne physique ou morale (institution), se définit ainsi : « État de quelqu'un, d'un groupe qui ne se prononce pour aucun parti; caractère de leurs œuvres, de leur attitude : observer une neutralité absolue dans un conflit. »⁸⁹ (Larousse, 2014)

Cette définition offre trois grandes perspectives, soit celle de l'état d'une personne ou d'un groupe, celle du caractère de ses œuvres ou de ses attitudes et celle de la neutralité absolue. Cette définition réfère à une personne ou à un groupe qui s'abstient de prendre parti dans un débat, une discussion ou un conflit opposant des personnes, des thèses ou des positions divergentes. De plus, les œuvres et les attitudes de cette personne ou de ce groupe neutre ne doivent refléter aucun parti dans de telles circonstances. Finalement, un lien explicite est fait au conflit à travers la « neutralité absolue ».

⁸⁹ Il paraît essentiel de présenter une définition provenant du dictionnaire Larousse. À cet égard, nous considérons qu'il est important, voire essentiel, de comprendre ces termes à partir de leur définition populaire et générale, puisque notre recherche se penche sur l'utilisation quotidienne de ces termes par les enseignants.

Utilisée en politique, cette définition sert à qualifier les actions, les choix, les décisions, les politiques d'un État ainsi que ceux de ses membres et de ses institutions. Dans ce contexte, un État neutre ne doit se prononcer pour aucun parti dans un conflit, de même que dans ses œuvres et dans les attitudes de ses membres. Par exemple, en politique, la neutralité définit un État qui s'abstient de prendre position dans les domaines de la religion, de l'idéologie et de la morale en ne favorisant aucune religion et en ne prenant position en faveur d'aucune conception du bien (Dumouchel et Melkevik, 1998). La neutralité d'un État, de ses acteurs, de ses institutions et de ses services publics ne doit alors faire aucune distinction de traitement entre les usagers selon leurs opinions, leur religion, leur race ou leur sexe. En politique internationale, la neutralité politique définit un principe de droit public et international selon lequel, par le biais d'un traité, un « État ne participe à aucun conflit pour une période ou indéfiniment » (Lakehal, 2006). D'ailleurs, le dictionnaire Larousse (2014) définit la neutralité politique comme la « situation d'un État qui demeure à l'écart d'un conflit international ». De plus, le concept de neutralité est utilisé dans la gouvernance des régimes démocratiques ainsi que dans plusieurs théories politiques, dont le libéralisme élaboré par John Rawls.

Selon nos analyses, le libéralisme constitue un auteur important ayant influencé l'écriture de la posture professionnelle des enseignants du programme ECR. Cette association entre la théorie de Rawls et la posture professionnelle en ECR constitue un des apports de notre thèse. Afin de démontrer cette affirmation, la neutralité sera résumée sommairement telle qu'elle est utilisée dans cette théorie pour ensuite démontrer brièvement son lien avec la posture professionnelle en ECR. Avant de présenter cette théorie, un bref rappel du lien entre la laïcité et la neutralité en Occident sera établi. Finalement, une synthèse de quelques auteurs ayant approfondi la question de la neutralité en éducation, principalement celle des enseignants, sera présentée. Ainsi, deux domaines fondamentaux pour notre question de recherche seront ici examinés : la neutralité en politique et en éducation.

3.1.2 Neutralité en politique

- Neutralité en contexte de laïcité

La neutralité de l'État a été appliquée dans différents régimes politiques démocratiques du 20^e siècle, particulièrement dans des régimes de laïcité. En effet, en Occident, dès son origine, la laïcité s'est élaborée en lien avec le principe de neutralité (voir chapitre 2). Par conséquent, la neutralité est l'un des cadres théoriques porteurs de la laïcité politique contemporaine. Bien qu'un lien important existe entre la neutralité et la laïcité, cette question est plus complexe qu'une simple association; la laïcité ne se limite pas à la neutralité de l'État ni à la séparation de l'État et du religieux. Un nombre incalculable d'auteurs se sont penchés sur cette imposante question, chacun réfléchissant à partir de son contexte national respectif (Amiriaux, 2014; Baubérot, 2007; Haarscher, 1996; Milot, 2008).

Puisqu'il est impossible de présenter les différentes analyses avec exhaustivité, nous avons choisi de résumer celle de deux auteurs canadiens : Charles Taylor⁹⁰ et Jocelyn Maclure⁹¹, qui ont fait part de leur position dans *Laïcité et liberté de conscience* (2010). Cette réflexion a été retenue pour sa pertinence et sa cohérence dans le contexte québécois du programme ECR. En voici donc un bref résumé se penchant sur le lien entre la laïcité et la neutralité.

Selon Taylor et Maclure (2010), le pouvoir politique d'un État laïque doit être neutre envers les religions, c'est-à-dire qu'il ne doit ni favoriser ni défavoriser une religion. Il doit justifier ses décisions auprès de tous les citoyens à partir d'une « morale politique minimale » acceptable par tous et à partir du respect du principe de la liberté de conscience de chacun⁹². Par sa neutralité, l'État laïque doit bénéficier d'une protection contre les ingérences des religions. Pour ce faire, il doit être non confessionnel, c'est-à-dire ne s'identifier à aucune

⁹⁰ Charles Taylor est professeur émérite et enseigne en philosophie et en sciences politiques à l'Université McGill.

⁹¹ Jocelyn Maclure est professeur de philosophie de l'Université Laval.

⁹² Ainsi, un « état démocratique doit être neutre ou impartial dans ses rapports avec les différentes religions. Pour ce faire, il doit traiter de façon égale les citoyens qui agissent en fonction de croyances religieuses et ceux qui ne le font pas. Il doit être neutre par rapport aux différentes visions du monde et aux conceptions du bien séculières, spirituelles et religieuses auxquelles les citoyens s'identifient. Il doit aussi respecter la diversité religieuse et le pluralisme moral des individus qui adoptent des conceptions du bien et des systèmes de valeurs différents et parfois incompatibles » (Taylor et Maclure, 2010 : 17).

croissance religieuse particulière et appliquer la règle de séparation des pouvoirs politiques et religieux. Par la neutralité de l'État, les religions doivent disposer d'une protection contre les ingérences possibles de l'État. Ainsi, un État neutre ne doit ni gêner ni réprimer l'activité religieuse, ni promouvoir une ou plusieurs religions. Il doit éviter d'exercer une pression sur les autorités religieuses ou sur les fidèles d'une religion, garantir la liberté effective des religions ainsi que assurer le respect des principes d'égalité et de liberté de religion.

En outre, un État neutre « ne saurait être indifférent à l'égard de certains principes fondamentaux, comme la dignité humaine, les droits de la personne ou la souveraineté populaire. Ce sont les valeurs constitutives des régimes démocratiques et libéraux; elles leur procurent leurs fondements et leurs finalités » (Taylor et Maclure, 2010 : 19). Reconnaisant certaines valeurs comme l'égalité de tous et la liberté de religion, la neutralité de l'État ne peut être absolue (Taylor et Maclure, 2010 : 25). Conséquemment, le vivre-ensemble ne doit donc pas prendre appui sur l'équivalent séculier d'une doctrine religieuse, mais bien sur un ensemble « de valeurs et de principes qui peut faire l'objet d'un consensus par recoupement » (Taylor et Maclure, 2010 : 24). Ainsi, « le défi des sociétés contemporaines est de faire en sorte qu'elles puissent toutes en arriver à voir les principes de base de l'association politique comme étant légitimes à partir de leur propre perspective » (Taylor et Maclure, 2010 : 20).

Dans ce contexte, les auteurs rappellent que l'État neutre devra favoriser le développement de l'autonomie critique des élèves à l'école, les exposant ainsi à la pluralité des visions du monde et des modes de vie. Paradoxalement, il « rendra la tâche plus difficile aux parents qui désirent transmettre un univers particulier de croyances à leurs enfants » (Taylor et Maclure, 2010 : 24). Par cette neutralité, l'État laïque doit reconnaître les limites de la rationalité quant à sa capacité de statuer sur les questions du sens ultime de l'existence et de la nature de l'épanouissement humain. Ainsi, l'État neutre doit reconnaître et valoriser l'autonomie morale de chaque individu et la souveraineté de la conscience individuelle devant l'indétermination et la faillibilité de la raison humaine (Taylor et Maclure, 2010 : 18).

Interprétée différemment selon les contextes, l'application de ce principe de neutralité engendre différents modèles de laïcité, selon l'analyse de Taylor et Maclure (2010 : 29-31). D'un côté, la laïcité libérale pluraliste exige la neutralité aux institutions de l'État et non aux

personnes. De l'autre, la laïcité républicaine demande à tout citoyen et membre de la société d'avoir un devoir de réserve et de neutralité en s'abstenant de manifester sa foi, soit lorsqu'il fréquente les institutions publiques, soit lorsqu'il est employé de l'État (Taylor et Maclure, 2010 : 52).

Selon l'analyse de ces auteurs, le concept de laïcité est plus complexe que la neutralité et la séparation de l'État et du religieux. Ils distinguent deux principes (ou finalités) de la laïcité ainsi que deux modes opératoires (ou moyens) de la laïcité. Ainsi, un État laïque doit être guidé par deux principes : respecter également la valeur morale de tous les citoyens et assurer la protection de la liberté de religion. De plus, la laïcité comporte deux modes opératoires ou deux moyens d'existence : la séparation de ses pouvoirs du religieux et sa neutralité. Par la séparation du politique et du religieux et par sa neutralité, l'État ne doit pas adopter une vision particulière du monde et doit être souverain dans ses champs de compétence afin de respecter les différentes conceptions du bien des citoyens.

Maintenant qu'un survol de la neutralité d'un État en contexte de laïcité a été présenté à partir des réflexions de Taylor et Maclure, une analyse de la neutralité telle qu'elle est élaborée dans la théorie du libéralisme politique de Rawls sera résumée ici. Cette dernière a été sélectionnée puisqu'elle constitue, d'après nous, un cadre théorique influent permettant de comprendre le concept de neutralité en régime démocratique ainsi que l'impartialité exigée dans la posture professionnelle en ECR.

- Neutralité et le libéralisme politique selon John Rawls

John Rawls⁹³ a élaboré la théorie du libéralisme politique, considérée par plusieurs penseurs comme un fondement de la démocratie constitutionnelle du 20^e siècle. Principalement reconnu pour sa théorie de la justice, le libéralisme politique cherche à concilier les principes de justice et d'équité avec le pluralisme social, tout en faisant référence au concept de neutralité. Via une brève discussion de certains aspects de cette théorie, nous proposons d'analyser le sens donné par Rawls à la neutralité, en nous appuyant sur ses écrits et sur ceux de certains de ses

⁹³ Philosophe américain, John Rawls est professeur émérite de philosophie politique dans les universités de Princeton, Oxford, Cornell et Harvard jusqu'en 1995. Ses ouvrages les plus marquants sont la *Théorie de la justice* (1971) et *Libéralisme politique* (1993).

commentateurs. Sans prétendre à une présentation exhaustive de cette œuvre maîtresse et n'étant pas une spécialiste de ce penseur, nous proposons tout de même un aperçu de la neutralité dans sa théorie.

Pour ce faire, nous avons privilégié le livre (1995), *Libéralisme politique*, ainsi que la thèse doctorale de la philosophe québécoise Orphélie Desmons (2014)⁹⁴. Retenue pour sa pertinence pour notre question de recherche, cette thèse apparaît particulièrement utile afin de comprendre et d'éclairer le sens donné par Rawls au concept de neutralité dans le libéralisme politique. En analysant les présupposés herméneutiques du philosophe, cette thèse présente une étude critique de l'utilisation du terme « neutralité » dans cette théorie politique. Desmons (2014) rappelle que Rawls s'oppose à une conception procédurale de la neutralité et défend l'idée selon laquelle Rawls utilise plutôt ce terme dans le sens d'une « neutralité politique », plus particulièrement une neutralité des justifications « fondée sur des conceptions communes et partagées » (Desmons, 2014 : 94). Voici donc une description sommaire de certains concepts permettant de comprendre l'utilisation du terme neutralité par John Rawls dans le libéralisme politique.

La théorie politique de la justice de John Rawls fonde le fonctionnement des institutions politiques sur les valeurs de liberté individuelle, d'égalité des chances et de solidarité sociale. Dans un contexte social de pluralisme axiologique, ces valeurs sont garanties par la neutralité de l'État, c'est-à-dire que les acteurs de l'État doivent être neutres vis-à-vis des conceptions de la vie bonne et de la personne (Rawls, 1997). Selon Desmons, la neutralité de l'État et de ses acteurs devient alors une caractéristique définitionnelle essentielle de cette théorie politique et la distingue des autres doctrines politiques. Selon elle, l'interprétation neutraliste du principe d'égalité constitue un caractère distinctif du libéralisme de John Rawls (Desmons, 2014 : 32-40).

Pour élaborer cette neutralité, John Rawls fait appel au concept de « voile d'ignorance », c'est-à-dire que les acteurs d'un État neutre doivent faire abstraction de leurs goûts, attributs et positions individuelles dans la société afin de penser le système indépendamment de leurs

⁹⁴ Cette thèse, intitulée *Les présupposés du libéralisme politique : quelle justification? John Rawls et l'hypothèse herméneutique*, a été produite en cotutelle à l'Université Laval et l'Université Charles de Gaulle.

intérêts et de leur point de vue personnel. Par le voile d'ignorance de ses acteurs, l'État peut fonder une société juste, c'est-à-dire une société équitable permettant l'équité de traitement et de considération de chaque individu (Rawls, 1997).

Alors que Rawls attribue à la neutralité un rôle définitionnel fondateur du libéralisme, il ne demeure pas moins critique vis-à-vis de ce concept compte tenu de sa polysémie et des critiques qui lui sont adressées (Rawls, 1995 : 234). Ces différentes critiques ont amené Rawls à préciser de quelle neutralité il parle. En effet, Rawls précise deux formes de définitions de la neutralité renvoyant toutes les deux à des objets d'étude différents : la neutralité procédurale ou radicale et la neutralité dite « politique ou modérée ». Premièrement, Rawls définit la neutralité procédurale comme :

une procédure qui peut être légitimée ou justifiée sans faire appel à des valeurs morales. (...) Une procédure neutre pourra être définie comme justifiée par rapport à des valeurs neutres comme l'impartialité, la cohérence dans l'application des principes généraux à des cas qu'on peut raisonnablement traiter comme liés les uns aux autres (...), ou encore la possibilité que les partis en conflit aient une chance égale de faire valoir leurs revendications (Rawls, 1995 : 235).

Se dissociant de cette notion de neutralité procédurale ou radicale, Rawls précise que « la théorie de la justice comme équité n'est pas neutre procéduralement. Il est évident que ses principes de justice sont substantiels et vont beaucoup plus loin que les valeurs procédurales; il en va de même de ses conceptions politiques de la personne et de la société qui sont représentées dans la position originelle » (Rawls, 1995 : 235). Il s'associe davantage à une neutralité qui concerne non pas la théorie de la neutralité procédurale, mais plutôt son application politique pour un État nommé « neutralité politique ou modérée » par Desmons (2014). Selon Rawls, un État n'est pas neutre dans ses fondements et dans sa théorie, puisqu'il affirme la présence de présupposés et principes substantiels moraux en amont des principes normatifs. En effet, le libéralisme n'est pas neutre à l'égard de la morale, puisqu'il est fondé sur les valeurs et principes moraux substantiels telles la justice, la liberté, l'équité et l'égalité (Desmons, 2014 : 87). Ces valeurs présupposent qu'il est préférable pour un individu d'être libre et égal aux autres citoyens. S'appuyant sur la neutralité, Rawls conçoit la société comme un « système équitable de coopération entre des personnes libres et égales que l'on traite comme des membres pleinement coopérants de la société pendant toute leur vie » (Rawls,

1995 : 33). Cette définition et ces principes moraux substantiels guident et orientent la neutralité comprise dans la théorie du libéralisme politique.

Par contre, si le libéralisme ne renvoie pas à une neutralité procédurale, à quelle neutralité se réfère-t-il? Trois sens peuvent être attribués à la neutralité, dite « politique » : la neutralité des conséquences (comprenant la neutralité des effets et la neutralité des influences), la neutralité des buts et la neutralité des justifications (Desmons, 2014 : 94).

Par la neutralité des conséquences, l'État ne doit rien faire qui ait des conséquences sur les conceptions du bien endossées par les citoyens. En effet, les conséquences des politiques libérales d'un État doivent être neutres, tant dans ses effets (neutralité des effets) que dans son influence sur les choix des citoyens (neutralité des influences). Ainsi, les politiques libérales d'un État ne doivent pas favoriser ou défavoriser certaines conceptions du bien préalablement choisies par les citoyens (neutralité des effets). De plus, l'État ne doit pas influencer les citoyens dans leur choix d'une conception du bien (neutralité des influences). Notons que ce type de neutralité politique n'est pas souhaité par Rawls. En effet, elle entre en contradiction avec les données de la sociologie politique du sens commun, puisque tout choix politique a inévitablement une influence certaine sur ses citoyens. Sans nécessairement imposer une conception du bien, l'État influence inévitablement ses citoyens d'une façon quelconque (Desmons, 2014 : 97-105), par exemple par le choix de sa ou de ses langues officielles.

Proposant une alternative à l'impossible neutralité des conséquences (effets et influences), Rawls élabore la neutralité des buts. Par ce type de neutralité, « l'État ne doit rien faire pour favoriser une doctrine compréhensive particulière plutôt qu'une autre ou fournir davantage d'assistance à ceux qui en sont partisans » (Rawls, 1995 : 236). L'accent est donc mis ici sur les motifs et sur l'intention des individus influençant les actions d'un État plutôt que sur les conséquences de ces actions. Ainsi, la neutralité des buts renvoie à celle des intentions des acteurs d'un État. Ces derniers ne doivent pas agir dans le but ou dans l'intention d'influencer la conception du bien de ses citoyens. La principale critique portée à ce type de neutralité réside dans l'impossibilité d'établir avec certitude l'intention d'un ou de plusieurs individus influençant les choix d'un État. Ainsi, la neutralité des buts est alors récusée au profit de la neutralité des justifications qui permet de résoudre ces critiques (Desmons, 2014 : 105-108).

En effet, la neutralité des justifications exige que les choix d'un État soient justifiés dans des termes qui ne fassent appel à aucune conception du bien. Si un État est capable de justifier ses mesures et ses politiques sans avoir recours à une conception particulière du bien, alors elles seront considérées comme neutres. Par justification, on entend ici les raisons et les arguments employés par les acteurs des institutions publiques lorsqu'ils cherchent à expliquer le choix de leurs actions et de leurs décisions politiques. Adoptée quasi unanimement par les auteurs libéraux, la justification neutre est ici précisée par Rawls. Tout d'abord, la justification neutre ne constitue pas une justification entièrement dénuée de valeurs morales, de conception de bien ou de principes moraux, puisque cette vision renvoie à la neutralité procédurale. Rawls explique plutôt qu'une justification est neutre si elle s'appuie sur des présupposés communément et possiblement acceptés et partagés par l'ensemble des citoyens d'une société (Desmons, 2014 : 108-130). En effet, pour qu'un État puisse justifier ses choix politiques comme étant neutres, ceux-ci doivent pouvoir être reconnus par tous les citoyens, c'est-à-dire qu'un État neutre doit pouvoir proposer une politique compréhensive à laquelle tous les citoyens peuvent librement adhérer. Les décisions d'un État neutre doivent donc transcender les difficultés liées au jugement individuel provenant des différentes conceptions du bien de ses citoyens. C'est ce que John Rawls nomme l'argument et la justification liés aux difficultés du jugement individuel (Desmons, 2014 : 44-50).

De plus, il invoque aussi un argument moral : la neutralité des choix d'un État doit être justifiée par l'argument moral du traitement égal de tous les citoyens. Ainsi, compte tenu de la pluralité des conceptions du bien auxquelles les citoyens adhèrent, l'État doit appliquer un principe moral d'égal respect de ces dernières afin de ne discriminer aucun d'entre eux. Pour ce faire, il ne doit pas se prononcer en faveur d'une conception du bien, il doit agir de façon neutre (Desmons, 2014 : 43). L'action neutre est entendue ici comme une action fondée sur des justifications neutres garantissant l'égalité de sollicitude et l'égalité de respect de tous les citoyens. En effet, pour pouvoir justifier ses choix comme neutres, un État doit appliquer l'égalité de sollicitude, c'est-à-dire que ses choix doivent reposer sur l'égal souci des intérêts des individus, qu'il soit compris dans le sens d'une égale distribution des ressources, des opportunités ou du bien-être. De plus, il doit appliquer l'égalité de respect, c'est-à-dire l'égal

respect de l'indépendance morale des individus, ce qui exige l'égal respect des libertés fondamentales de tous les citoyens (Da Silveira, 1996).

Cette réflexion sur la neutralité « politique » et non « procédurale », développée dans la théorie de John Rawls, a éclairé notre compréhension de la posture professionnelle exigée en ECR. En effet, les quelques éléments prélevés de cette œuvre maîtresse permettent d'analyser le sens donné aux concepts de neutralité et d'impartialité dans la posture professionnelle du programme ECR. Sera présentée ici une comparaison entre l'utilisation du concept de neutralité dans le libéralisme politique de Rawls et celle de l'impartialité en ECR.

- Le programme ECR et la neutralité du libéralisme politique

Selon nos analyses, l'utilisation et le sens donné au concept de neutralité dans le libéralisme politique de Rawls aident à comprendre l'impartialité exigée dans la posture professionnelle des enseignants du programme ECR. Il semble exister un lien entre ces deux théories, la deuxième semblant avoir été influencée par la première. Sans prétendre à une analyse approfondie de cette influence possible, nous proposons de résumer ici en quoi la neutralité, telle qu'elle est définie dans la théorie de Rawls, pourrait représenter les racines théoriques qui sous-tendent l'impartialité professionnelle en ECR. Le tableau II regroupe et explicite les aspects de cette comparaison entre l'impartialité en ECR et la neutralité chez Rawls.

Tout comme la théorie de libéralisme politique de Rawls, qui se dissocie d'une neutralité radicale et procédurale, la posture professionnelle du programme ECR s'oppose à la neutralité conçue comme une absence totale de valeurs en enseignement. Elle demande plutôt à ses enseignants de développer un jugement professionnel impartial et objectif, c'est-à-dire que l'enseignant doit intervenir à partir des finalités du programme, et non à partir de ses positions personnelles. À ce sujet, l'équipe ministérielle du programme ECR rappelait aux enseignants que le programme n'est pas neutre puisqu'il promeut des valeurs communes. Ainsi, l'enseignant *ne peut demeurer* « neutre » à l'égard des paroles et des gestes qui portent atteinte à la dignité de la personne ou compromettent le bien commun (MELS, 2008a). Cette prescription professionnelle s'oppose à la neutralité comprise comme l'absence de valeurs ou de principes en éducation et rappelle l'opposition de Rawls à la neutralité procédurale et

radicale. Tout comme la théorie du libéralisme politique de Rawls, le programme ECR se dissocie d'une neutralité absolue, radicale ou procédurale.

Conséquemment, un lien est établi entre l'impartialité, telle qu'elle est définie dans la posture professionnelle du programme ECR, et la neutralité, dite « politique ou modérée », utilisée par John Rawls dans sa théorie du libéralisme politique. En effet, les enseignants d'ECR doivent intervenir à partir des finalités du programme et des valeurs communes de la société québécoise, non à partir de leur point de vue personnel. De son côté, Rawls privilégie le voile d'ignorance pour les acteurs de l'État, c'est-à-dire que ces derniers doivent faire abstraction de leur point de vue personnel afin de ne pas influencer les citoyens dans l'élaboration de leur conception du bien. Cette exigence rappelle l'interdiction adressée aux enseignants de présenter leur point de vue personnel en classe afin de ne pas influencer les points de vue personnels des élèves. De plus, Rawls demande aux acteurs de l'État d'intervenir à partir des valeurs communes et des principes moraux substantiels (justice, liberté, équité et égalité). En ECR, l'impartialité demande à ses enseignants d'intervenir à partir des valeurs issues des finalités du programme (bien commun, vivre-ensemble, respect, liberté de conscience et de religion...). Ainsi, le sens donné au concept d'impartialité en ECR rappelle la notion de neutralité dite « politique ou modérée » élaborée dans le libéralisme politique. Voici un tableau-synthèse de notre analyse comparative.

Tableau II
Comparaison entre l'impartialité en ECR et la neutralité chez Rawls

Impartialité selon la posture professionnelle en ECR	Neutralité selon le libéralisme politique de Rawls
<p align="center">PRINCIPE CENTRAL</p> <p>« L'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité. »</p>	<p align="center">ASPECT 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jugement professionnel (l'impartialité s'adresse au jugement professionnel des enseignants et non à l'enseignant lui-même)
	<p align="center">ASPECT 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour l'impartialité/objectivité (conçue comme l'absence de valeurs personnelles, mais la présentation des finalités du programme) - Contre la neutralité (conçue comme l'absence totale de finalités et de valeurs)
<p align="center">AXE 1</p> <p>« Ainsi, pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien. »</p>	<p align="center">ASPECT 3</p> <p>Ne pas présenter un point de vue personnel</p>
	<p align="center">ASPECT 4</p> <p>Ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur pdv personnel</p>
<p align="center">AXE 2</p> <p>« Lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne et au bien commun, l'enseignant doit intervenir en se référant aux finalités du programme. »</p>	<p align="center">ASPECT 5</p> <p>Intervenir à partir des finalités du programme (reconnaissance de l'autre et poursuite du bien commun)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promotion de la dignité humaine et respect de la liberté de conscience et de religion - Valeurs communes : égalité, respect, vivre-ensemble, bien commun, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> - La neutralité concerne les interventions des acteurs de l'État (et non l'État lui-même) - Pour la neutralité « politique ou modérée » (conçue comme la présentation des finalités et des valeurs de l'État) - Contre la neutralité procédurale ou radicale (conçue comme une neutralité sans aucune valeur ou principe) - Voile d'ignorance : l'acteur de l'État neutre doit faire abstraction de ses intérêts et points de vue personnels dans l'exercice de ses fonctions. Il ne doit pas privilégier une conception particulière du bien - Ne pas influencer les citoyens dans l'élaboration de leur conception personnelle du bien - L'acteur de l'État neutre doit privilégier et promouvoir des valeurs et principes moraux substantiels : justice, liberté, équité et égalité - Neutralité des justifications (une justification neutre est basée sur des valeurs communes rationnelles élaborées grâce au consensus par recoupement)

Impartialité selon la posture professionnelle en ECR	Neutralité selon le libéralisme politique de Rawls
ASPECT 6	
Encourager les finalités chez les élèves en favorisant des attitudes : <ul style="list-style-type: none"> - d'ouverture à la diversité - de dialogue - de sens critique - d'expression de leur pdv 	Le but de la neutralité politique de Rawls est d'encourager : <ul style="list-style-type: none"> - l'égalité de sollicitude et de respect - l'égalité équitable des chances - le principe de différence - la diversité des croyances

Nos analyses proposent donc une certaine corrélation entre la notion d'impartialité utilisée dans la posture professionnelle en ECR et celle de neutralité présente dans la théorie du libéralisme politique de John Rawls. Cette comparaison nous amène à réfléchir à la neutralité en éducation, en particulier celle de l'enseignant.

3.1.3 Neutralité en éducation : la neutralité de l'enseignant disputée

Afin de comprendre le concept de « neutralité » en éducation, une classification s'impose. La littérature traitant de la neutralité en éducation foisonne et abonde tellement qu'il est impossible d'en présenter les contours. En effet, ce terme est utilisé dans plusieurs contextes et renvoie à différents paliers du système scolaire : la neutralité de l'État et de sa juridiction en matière d'éducation, la neutralité du système scolaire, la neutralité du contenu d'enseignement, la neutralité de l'enseignant et, plus rarement utilisée, celle de l'élève. La plupart des écrits démontrent l'importance de la neutralité du système éducatif dans un contexte laïque ou multiculturel et son lien avec la liberté de religion (Arthur et Holdsworth, 2012; James, 1978; Sikka, 2010). D'autres proposent une réflexion philosophique sur la neutralité de l'éducation non confessionnelle et celle de ses enseignants. Ne pouvant analyser tous ces enjeux, nous avons décidé que l'aspect central de notre question de recherche présentée ici serait la neutralité de l'enseignant.

Dans cette section sera donc présentée la réflexion de certains auteurs scientifiques traitant directement de la neutralité des enseignants. Ces auteurs ont été sélectionnés pour la qualité scientifique de leur réflexion, la diversité des thèmes abordés en lien avec cet enjeu ainsi qu'en raison de la diversité des contextes culturels, nationaux et pédagogiques dans lesquels ils

s'inscrivent. Un résumé des idées des principaux auteurs scientifiques en faveur ou en défaveur de la neutralité de l'enseignant sera présenté. Il est à noter qu'il existe un déséquilibre entre les auteurs présentant ces deux types d'argumentaire. En effet, dans la littérature, on retrouve plusieurs auteurs qui s'opposent à la neutralité en éducation alors que peu d'auteurs argumentent en faveur de cette neutralité pédagogique des enseignants. Voici le résumé de leurs arguments respectifs.

- Auteurs en faveur de la neutralité de l'enseignant

Huit auteurs présentant un argumentaire en faveur de la neutralité de l'enseignant ont été retenus, provenant de la France, du Royaume-Uni, de la Belgique, du Canada (Québec) et des États-Unis. Alors que certains élaborent une réflexion générale en faveur de la neutralité de l'enseignant (John Elliott et Charles Taylor), d'autres élaborent leurs arguments en lien avec l'enseignement non confessionnel des religions dans le contexte québécois (Mireille Estivalèzes et Goerges Leroux), belge (Véronique Dortu), américain (Robert Audi et Bruce Grelle) et français (Mireille Estivalèzes). En voici une présentation sommaire par ordre alphabétique.

- Robert Audi (États-Unis)

Dans un article portant sur les approches philosophiques et pédagogiques à privilégier dans l'enseignement des théories évolutionnistes et croyances créationnistes aux États-Unis, Robert Audi⁹⁵ (2009) privilégie la neutralité en enseignement, qu'il nomme neutralité pédagogique. Selon lui, en classe, l'enseignant neutre doit distinguer les buts et les objectifs de la science de ceux de la religion. Pour ce faire, il doit enseigner la science à partir de la méthodologie naturelle des sciences et la religion à partir d'une approche culturelle et historique. Selon sa théorie de neutralité pédagogique, l'enseignant de science doit présenter uniquement la théorie évolutionniste; les autres théories de l'évolution (ex. : le créationnisme et la théorie du dessin intelligent) devant être présentées comme des croyances religieuses, puisqu'elles ne répondent pas aux exigences de la méthode scientifique. De plus, en présentant les religions selon une

⁹⁵ Robert Audi est professeur de philosophie spécialisé en épistémologie de la religion au Département de philosophie de l'Université Notre-Dame.

approche historique et culturelle, l'enseignant neutre pourra démontrer leur importance historique et leur influence sur la culture contemporaine, et ce, sans heurter les convictions de chacun. Par sa neutralité pédagogique, l'enseignant devra favoriser le développement de valeurs partagées par les membres des différentes religions, par exemple les valeurs du respect mutuel chez les élèves.

Audi (2009) considère que l'enseignant neutre favorisera de cette manière les principes de la laïcité et le respect des dogmes et croyances de chaque élève. En effet, cette neutralité pédagogique exige de l'enseignant des religions de développer un devoir de réserve face aux convictions religieuses de chacun, de respecter la liberté de religion et d'équité dans le respect de toutes les religions.

- Véronique Dortu (Belgique)

Véronique Dortu⁹⁶ est en faveur d'une neutralité exigée de tous les enseignants du pays. C'est pourquoi elle condamne la « neutralité à deux vitesses », puisque la posture de neutralité n'est pas exigée des enseignants des cours d'enseignement confessionnel (Dortu, 2008 : 98). D'après elle, dans une société pluraliste comme la Belgique, la liberté absolue en matière de croyances et de convictions devrait passer par un apprentissage neutre pour tous, c'est-à-dire un enseignement fondé sur le principe de la raison, qui permet de distinguer le croire du savoir dans un souci d'universalité et qui amènerait les élèves à se distancier par rapport à leur propre opinion, tout en permettant une ouverture au phénomène religieux. Elle définit la neutralité comme « une attitude d'esprit caractérisée par la suspension du jugement et le refus de choisir entre deux affirmations contraires ou deux actions qui seraient incompatibles » (Dortu, 2008 : 110).

Selon cette auteure, l'enseignement détaché et impartial garantit l'absence d'effets dans l'espace scolaire, plus exactement la neutralisation des effets subjectifs possibles dans l'enseignement. Elle associe les deux termes, impartialité et neutralité, dans une même définition. Selon elle, l'enseignant neutre doit chercher à confirmer les élèves dans le

⁹⁶ Véronique Dortu est maître de conférences spécialisée en didactique de la philosophie éthique de la profession à la Faculté de Philosophie et Lettre de l'Université de Liège, en Belgique. La réflexion de cette auteure sur l'impartialité se retrouve à la section 3.3.3.

développement de leur rationalité. Elle précise qu'en Belgique, dans le contexte de l'enseignement des religions, « il est de notre responsabilité de rendre les élèves capables de distanciation par rapport à leurs propres opinions, et de leur apprendre à distinguer le 'croire' du 'savoir'. Notre devoir est de leur transmettre le goût et l'exigence de la vérité, de la recherche et de la critique contre tous les dogmatismes » (Dortu, 2008 : 103). Notons que la « vérité » à laquelle elle réfère renvoie aux faits rationnels prouvés scientifiquement. Selon elle, la neutralité pédagogique doit être au service de la science et de la rationalité, qui ne comporterait pas un biais en soi (Dortu, 2008).

- John Elliott (Royaume-Uni)

John Elliott⁹⁷ (1973) est en faveur de la neutralité de l'enseignant. Selon lui, la neutralité ne se définit pas par le fait de ne jamais influencer les élèves, elle ne renvoie pas non plus au fait de ne pas influencer ni A ni B dans un conflit de valeurs. La neutralité dans l'enseignement cherche plutôt à aider A et B équitablement et intentionnellement, sans faire valoir le point de vue personnel de l'enseignant afin d'atteindre des objectifs et des visées pédagogiques communs. Les enseignants neutres doivent donc chercher à favoriser la compréhension rationnelle des étudiants afin de développer leur capacité de raisonner et de rechercher la vérité sur des questions de valeurs. Ils ne doivent pas pour autant rester passifs dans leurs cours, ni laisser le plus fort gagner au détriment du plus faible. De plus, les enseignants neutres ne doivent pas utiliser leur autorité pour convaincre les élèves de leur opinion individuelle. Ainsi, Elliott considère que la neutralité, pour qu'elle ne soit pas une valeur impossible en éducation, ne doit pas être synonyme de passivité. La neutralité n'est donc ni la conséquence d'un manque d'intérêt de l'enseignant envers une situation donnée, ni un manque de connaissance dans un sujet donné, ni le fruit de la peur des conséquences de ses interventions dans une résolution de conflits. Elle nécessite plutôt une action intentionnelle de l'enseignant de ne pas user de son influence sur ses élèves. Selon lui, il est possible pour un professeur neutre d'avoir des croyances et des visions personnelles sur un sujet, sans les

⁹⁷ John Elliott est professeur émérite en éducation de l'Université d'East Anglia au Royaume-Uni et directeur du Centre for Applied Research in Education (CARE) de la même université. La réflexion de cet auteur sur l'impartialité se retrouve à la section 3.3.4.

imposer en classe. La neutralité implique qu'un enseignant n'exprime pas ses convictions personnelles en classe.

De plus, puisque l'enseignement implique inévitablement l'intention d'influencer ses élèves afin de les former, Elliott précise que l'enseignant doit rester neutre dans certaines situations seulement. En effet, l'enseignant doit rester neutre lorsque le problème à résoudre n'est ni empirique ni logique, mais lorsqu'il concerne les valeurs ou l'expression des croyances personnelles, ou les deux à la fois. La neutralité entre donc en jeu lorsqu'il n'est pas question de se prononcer sur la vérité, sur la valeur d'un argument par rapport à un autre, et ce, selon des valeurs individuelles échappant au domaine de la raison critique. Dans les situations concernant les valeurs éthiques et morales, il n'est pas possible d'argumenter sur la « vérité » en soi sans tomber dans le subjectivisme des points de vue personnels (Elliott, 1973).

Elliott (1973) considère également que la neutralité permet de réfléchir sur les conditions nécessaires à l'application des différents jugements possibles sur une question donnée. Pour atteindre cette neutralité, tout en favorisant la pensée critique de ses élèves, l'enseignant doit élaborer la relativité descriptive et éviter la relativité normative. En effet, il doit éviter de présenter les jugements comme étant relatifs à la personne qui les émet et au contexte social qui les adopte puisque, par le raisonnement de relativité normative, aucune affirmation ne peut être démontrée par des arguments rationnels. Elles sont donc toutes relatives à l'individu qui les affirme et ne peuvent être considérées comme un argument dans une réflexion en classe. D'un autre côté, la relativité descriptive est à privilégier, puisqu'elle favorise la neutralité de l'enseignant. En effet, elle permet de développer la discussion réflexive qui demande de comprendre le point de vue de l'autre sans pour autant y adhérer. La discussion argumentative défend et critique les différents points de vue afin de trouver un consensus rationnel qui dépasse les subjectivités personnelles. Selon Elliott, la relativité descriptive est à privilégier dans un enseignement neutre, puisqu'elle permet d'aider les élèves à construire leur pensée critique (Elliott, 1973).

- Mireille Estivalèzes (Canada, Québec)

Dans son livre, *Les religions dans l'enseignement laïque*, portant sur l'enseignement du fait religieux en France, Estivalèzes⁹⁸ rappelle que la déontologie professionnelle demande à l'enseignant de développer une distance critique par rapport à son opinion personnelle afin d'être capable de rendre compte de différents points de vue présents en classe (2005 : 248-261). Elle rappelle que cette distance critique peut se déployer selon deux postures. La première exige une discrétion au sujet des convictions personnelles de l'enseignant, afin de mettre de l'avant uniquement des informations de nature scientifique sur les sujets abordés en classe, principalement dans le contexte de l'enseignement de l'histoire. La deuxième permet à l'enseignant d'afficher ses croyances religieuses et philosophiques, tout en présentant les connaissances et les faits scientifiques sur les questions analysées en classe. Cette deuxième posture ne convient pas au contexte scolaire français qui interdit aux enseignants d'afficher leurs appartenances religieuses, philosophiques ou politiques. Optant davantage pour la première, elle élabore sur les « difficultés intrinsèques de cet enseignement » dans lequel l'« objectivité ou [la] neutralité » (2005 : 254) est centrale. Dans cette analyse, Estivalèzes ne propose pas de définitions détaillées des concepts soumis à l'étude, mais elle associe les termes objectivité et neutralité dans une même réflexion.

Selon elle, la « neutralité confessionnelle et philosophique totale » relève de l'idéal, puisqu'une attitude pédagogique complètement objective est impossible à atteindre. Malgré tout, elle doit tout de même constituer l'horizon de l'enseignement du fait religieux. L'enseignant vise ainsi la neutralité en adoptant une attitude scientifique et en se fondant sur des outils méthodologiques appropriés, « ce qui constitue la perspective laïque dans la mesure où il ne s'agit pas de défendre un point de vue croyant » (2005 : 255). Elle indique que la neutralité attendue d'un enseignant en contexte laïque français se fonde sur une présentation objective du fait religieux. Dans ce contexte, elle favorise une approche scientifique garante de l'objectivité dans l'enseignement des religions.

Se référant à la notion de neutralité axiologique du sociologue Max Weber, elle rappelle que le discours visant l'objectivité et la neutralité des sciences des religions permet de faciliter la compréhension du phénomène religieux, sans avoir la prétention, ni le but d'épuiser

⁹⁸ La réflexion de cette auteure sur l'impartialité se retrouve à la section 3.3.3. Sa réflexion portant sur l'objectivité se retrouve à la section 3.2.4.

l'expérience religieuse, ni sa dimension existentielle et indicible ou encore de rendre compte de la totalité de la vie spirituelle. Quoique ce discours objectif et neutre ait ses propres limites, il est nécessaire à l'enseignement du fait religieux. Cette auteure met en garde contre ceux qui désirent intégrer la question du sens de l'existence humaine dans l'enseignement du fait religieux. Elle n'est pas favorable à ce que les élèves puissent « opérer des choix d'ordre spirituel ou éthique, ou encore de faire une expérience intérieure » puisque ces options débordent la mission de l'école (2005 : 255). Ainsi, elle ne pense pas que l'enseignement du fait religieux en France, centré autour de l'histoire, permette de réfléchir à ces questions.

Réfléchissant à cette question dans le contexte du programme québécois, l'auteure a récemment argumenté en faveur de la neutralité des enseignants d'ECR. Elle aborde le lien entre la neutralité des enseignants et la question du port de signes religieux par les enseignants. Afin de garantir la neutralité de ces derniers, elle s'oppose au port de ces signes en classe (Estivalèzes, 2015 : 155-161). Selon elle, ce port est problématique pour un enseignant d'ECR, puisqu'il contredit la posture professionnelle exigée dans ce programme et qu'il risque de réduire la liberté intellectuelle des élèves : « Cette liberté sera favorisée par l'absence de signes religieux chez les enseignants, fondée sur un principe clair de neutralité religieuse, aussi bien dans les discours que dans les autres manifestations extérieures, dont vestimentaires, et valable pour tous les enseignants. » (Estivalèzes, 2015 : 161)

Rappelant la relation d'autorité en jeu dans tout enseignement, elle confie que le port d'un tel signe religieux constitue un « risque réel d'influence » sur les élèves. Elle explique que cette interdiction permettrait d'assurer la liberté de religion et de conscience des élèves et « le respect de la neutralité de l'État et des institutions publiques, que les enseignants représentent dans leurs fonctions » (Estivalèzes, 2015 : 160).

- Bruce Grelle (États-Unis)

Bruce Grelle⁹⁹ (2015) élabore un argumentaire en faveur de la neutralité dans l'enseignement des religions à l'école publique à partir de quatre idées.

Tout d'abord, puisque le terme neutralité fait déjà consensus dans les documents officiels de la juridiction internationale (Toledo), européenne (REDcO) et américaine (Guideline AAR), il est essentiel de maintenir ce terme pour définir le rôle des enseignants d'un cours non confessionnel des religions. De plus, il est en faveur de l'idéal de neutralité pour ces enseignants, puisqu'il permet de distinguer clairement l'enseignement académique sur les religions (*teaching about religion*) d'un enseignement confessionnel d'une religion (*teaching religion*). Ensuite, il précise deux définitions possibles de la neutralité (Grelle, 2015 : 243) : il distingue un enseignement totalement neutre (neutralité totale, *more neutral*) d'un enseignement relativement neutre (neutralité incomplète, *less neutral*). Il refuse la neutralité totale, puisqu'elle fait référence à une neutralité qui ne promeut aucune valeur (*value-free*) ou point de départ (*value-laden standpoint*). Il adhère plutôt à une « neutralité incomplète » qui ne cherche à promouvoir ni à dénigrer une religion, promeut la liberté de conscience de toute personne provenant de différentes croyances et cherche à maintenir l'impartialité de l'enseignant afin de ne présenter aucune préférence entre les différents points de vue, religieux ou non.

Selon Grelle (2015), bien que la définition de « neutralité incomplète » relève tout de même de l'idéal, il est important que l'enseignement y tende afin de favoriser un enseignement ouvert et pluriel des faits religieux présents dans la société. Elle constitue un véritable idéal régulateur (*regulative ideal*) qui sert de point de départ critique pour évaluer les pratiques pédagogiques. Finalement, Grelle est en faveur d'une neutralité qui n'est pas sans aucune valeur, puisqu'elle ne promeut pas un endoctrinement laïque. En effet, l'enseignement relativement neutre ou la neutralité incomplète fait la promotion de valeurs libérales, telles que la liberté, l'autonomie, l'équité, la rationalité et l'autorité des instances sociales publiques (Grelle, 2015 : 244) ou encore le respect de la liberté de religion et de conscience, le respect de la diversité de pensée, la tolérance, l'honnêteté, l'exactitude et l'équité (Grelle, 2015 : 246). Bien qu'il s'agisse d'un

⁹⁹ Bruce Grelle est un professeur spécialisé en religion et éducation publique au Département de religions comparées et des sciences humaines à l'Université de Californie et directeur du projet *Religion and Public Education* à cette même université.

sujet controversé, Grelle considère qu'il est important de maintenir l'exigence de neutralité pour les enseignants afin de garantir l'enseignement des religions d'un point de vue plus académique que confessionnel.

- Georges Leroux (Canada, Québec)

S'inspirant de la philosophie politique libérale, Georges Leroux¹⁰⁰ (2012) élabore un argumentaire justifiant la neutralité de l'éducation en général ainsi que des enseignants du programme ECR en particulier. Selon lui, l'école étant le lieu de respect du pluralisme normatif, identitaire et culturel de la société, la mise en œuvre d'un principe de neutralité s'avère être le socle sur lequel tout enseignement non confessionnel des religions peut éviter le relativisme philosophique et religieux, l'endoctrinement ainsi que la coercition tout en respectant la liberté de conscience des élèves (Leroux, 2012 : 141).

Par contre, si la neutralité est « un argument de réciprocité et de mutualité » (Leroux, 2012 : 142) envers tous les élèves, elle ne peut être absolue. En effet, il s'oppose à la « neutralité absolue de l'école, car devant le pluralisme des valeurs, l'école pose un socle commun qui accueille chaque jeune en vue de son insertion dans la société adulte » (Leroux, 2012 : 152). L'école peut et doit privilégier certaines valeurs au détriment d'autres, par exemple la connaissance au lieu de l'ignorance. Ainsi, la neutralité purement cognitive n'est pas désirée dans le milieu scolaire, puisque toutes les écoles servent le projet scolaire démocratique.

De plus, Leroux rappelle que le programme ECR n'est pas neutre, puisqu'il vise des finalités telles que la recherche du bien commun et la reconnaissance de l'autre. Le programme ECR promeut donc les valeurs de respect, d'égalité et de dignité de chaque élève, valeurs qui sont nécessaires devant le pluralisme normatif et culturel de la diversité présente dans la société québécoise.

Ainsi, comme l'école et le programme ECR ne visent pas la neutralité absolue purement cognitive, la neutralité exigée des enseignants n'est pas non plus une neutralité absolue ou

¹⁰⁰ Georges Leroux est professeur émérite de philosophie de l'Université du Québec à Montréal.

idéale. En effet, l'acte d'enseigner comprend inévitablement une influence sur les élèves puisqu'il vise leur formation. L'enseignant doit effectivement influencer les élèves en reconnaissant et en endossant les valeurs de l'école dans lesquelles il s'inscrit et en privilégiant la constante amélioration de la formation des élèves, leurs compétences et leurs connaissances. Pour ces raisons, Leroux considère que l'enseignant doit développer une attitude de neutralité pédagogique, et non une neutralité absolue. Ainsi, la neutralité pédagogique doit donner aux élèves « les moyens de réagir à l'influence de son enseignant, à gagner leur propre émancipation individuelle, à assumer leur identité pour éventuellement la dépasser » (Leroux, 2012 : 155).

Pour ce faire, l'enseignant neutre doit être guidé par trois principes fondateurs. Premièrement, il doit refuser toute discrimination, c'est-à-dire qu'il doit développer une rigueur et une justice dans ses interventions pédagogiques afin d'inclure tous les élèves de sa classe et ainsi reconnaître équitablement le pluralisme culturel et normatif présent dans la société. Il doit ainsi favoriser la promotion du bien commun et collectif (Leroux, 2012 : 154). Deuxièmement, l'attitude de neutralité des enseignants doit respecter la liberté de conscience des élèves en matière de morale et de religion. Ainsi, l'enseignant neutre ne doit prendre parti pour aucune croyance, doit rejeter tout prosélytisme et doit s'abstenir de promouvoir sa position personnelle. Si la neutralité n'exige pas un mutisme absolu de la part des enseignants, c'est parce qu'ils induisent le respect de la liberté de conscience des élèves et parce qu'ils doivent ramener l'enseignement aux intérêts de tous les élèves (Leroux, 2012 : 154). Troisièmement, l'enseignant neutre doit prioriser le bien commun dans un contexte pluraliste. Pour ce faire, il doit valoriser une attitude de décentrement afin de favoriser une culture scolaire tournée vers la rencontre de l'autre, tout individu étant alors respecté dans sa différence (Leroux, 2012 : 154-155). En conclusion, « la neutralité pédagogique est donc une exigence éthique, et elle se fonde sur la primauté du respect de chaque jeune comme porteur d'identités complexes » (Leroux, 2012 : 155). Conséquemment, Leroux argumente en faveur d'une neutralité qui ne s'oppose pas au port de signes religieux chez les représentants de l'État, dont font partie les enseignants. Plaidant pour le respect de la diversité et du libéralisme des sociétés nord-américaines, il considère que la neutralité de l'État n'est pas compromise par le port d'un signe religieux chez ses acteurs et représentants (Leroux, 2015 : 39).

- Charles Taylor (Canada, Québec)

Charles Taylor¹⁰¹ (1976) considère que si la neutralité de l'enseignant est souhaitable, elle ne peut être absolue. En effet, cette dernière repose inévitablement sur l'adhésion à des valeurs et dépend du contexte social dans lequel elle se développe. Ainsi, l'enseignant neutre exercera son jugement à partir d'un engagement et d'une adhésion personnels à des valeurs reconnues par le groupe dans lequel il exerce cette neutralité. Pour Taylor (1976), l'objectif de la neutralité repose sur l'engagement individuel des enseignants et est toujours relatif au contexte de valeurs qui la sous-tend. Par exemple, la neutralité d'un arbitre sportif repose sur le sens et les valeurs du jeu présentés dans les règles auxquelles il se fie dans son jugement. Ainsi, sa neutralité n'est pas absolue; elle est plutôt dérivée des règles que son groupe a acceptées. Il en est de même pour l'enseignement. L'enseignant ne peut pas développer une neutralité absolue, mais il élabore plutôt une neutralité influencée par les valeurs et les règles promues par l'enseignement. Selon Taylor, la neutralité dans l'enseignement universitaire est toujours sous-tendue par les valeurs suivantes : la recherche de la vérité, lorsqu'elle est confrontée à plusieurs théories et doctrines scientifiques, et la liberté, que ce soit la liberté des doctrines ou la liberté individuelle (Taylor, 1976).

- Auteurs contre la neutralité de l'enseignant

Treize auteurs ont été retenus pour leur argumentaire en défaveur de la neutralité de l'enseignant, provenant des États-Unis, du Royaume-Uni, du Danemark, de la Pologne, de la Belgique, de la France et du Canada (Québec). Dans certains cas, les conceptions convergent avec les auteurs se disant en faveur d'un certain type de neutralité, mais les auteurs retenus ici rejettent le concept et n'élaborent pas de sens plus acceptable. Alors que certains sont en défaveur de la neutralité de l'enseignant en général (Elizabeth Ahston et Brenda Watson, Terence Copley, Sven Erik Nordenbo, Leszek Kolakowski, John l'Anson, Olivier Reboul ainsi que Normand Richard), d'autres auteurs s'opposent à la neutralité de l'enseignant d'un programme non confessionnel des religions à partir de leur contexte pédagogique spécifique, soit le contexte québécois (Pierre Lebuis), anglais (Mary Warnock) ou américain (Barbara

¹⁰¹ Charles Taylor est professeur émérite de science politique et de philosophie à l'Université McGill.

Applebaum, Diane Moore, William K. Kay et B.R. Singh). En voici une présentation sommaire.

- Auteurs en défaveur de la neutralité de l'enseignant en général (Elizabeth Ashton et Brenda Watson, Terence Copley, Sven Erik Nordenbo, Leszek Kolakowski, John l'Anson, Olivier Reboul ainsi que Richard Norman)¹⁰²

Tout d'abord, Elizabeth Ashton et Brenda Watson¹⁰³ (1998) s'opposent à la neutralité des enseignants en général. Selon elles, puisqu'un enseignant neutre ne leur paraît pas pouvoir intervenir dans des conflits, il manquera inévitablement le sens de l'urgence dans les situations quotidiennes qui demandent des décisions rapides, voire immédiates. De surcroît, dans des situations de dilemme éthique, où les valeurs personnelles des enseignants entrent en conflit avec leurs valeurs professionnelles, Ashton et Watson considèrent qu'il est impossible pour un enseignant de rester neutre. Lors d'un suicide d'élève dans une école, il est aussi impératif pour un enseignant de ne pas rester en dehors de cette situation délicate et donc de refuser la posture de neutralité. Ainsi, dans des cas limites, l'enseignant doit intervenir en tant qu'individu, et non au nom de sa neutralité. Ces auteurs sont plutôt en faveur d'une posture pédagogique où l'enseignant définit sa position personnelle par rapport à laquelle les élèves pourront se positionner librement par la suite. Cette vision de l'enseignant, plus objective d'après elles, empêche de réduire la vérité religieuse ou morale uniquement à un phénomène sociologique et arbitraire (Ashton et Watson, 1998).

De son côté, Terence Copley¹⁰⁴ (2008) s'oppose à l'idée communément admise que la neutralité des enseignants et du contenu d'enseignement permet d'éviter l'endoctrinement en éducation. En effet, selon lui, la neutralité n'existe pas en soi. Par conséquent, il s'oppose à toute possibilité de neutralité en enseignement. Ainsi, il est impossible d'enseigner un contenu neutre, puisque tout enseignement transmet inévitablement des valeurs. Partant de cette

¹⁰² Dans cette section, les auteurs sont présentés en ordre alphabétique, à partir de leur nom de famille toujours dans le but de ne pas induire qu'un auteur est plus important qu'un autre.

¹⁰³ Elizabeth Ashton et Brenda Watson sont deux professeures en éducation morale de la Faculté d'éducation de l'Université de Durham au Royaume-Uni. La réflexion de ces auteures sur l'impartialité se retrouve à la section 3.3.4.

¹⁰⁴ Terence Copley est professeur émérite en éducation de l'Université d'Oxford en Angleterre.

prémisse, il conclut que tout enseignement engendre un endoctrinement, parce qu'il est inévitable de transmettre des valeurs en classe et un point de vue sur la connaissance. Ainsi, si aucun enseignement ne peut être neutre, alors, pour Copley, tout enseignement constitue un endoctrinement.

De plus, son analyse approfondit l'endoctrinement et la neutralité associés à un contenu religieux. Il applique sa définition de l'endoctrinement à quatre approches pédagogiques possibles pour l'enseignement des religions¹⁰⁵. Selon lui, « l'enseignement sur les religions » (*teaching about religions*) n'est pas neutre, c'est-à-dire un cours non confessionnel transmettant uniquement une connaissance objective des religions. En effet, ce dernier promeut un « endoctrinement laïque » qui favorise des valeurs séculières comme la non-violence, le respect, l'équité, 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 que transmet un tel programme. Pour lui, il est impossible d'enseigner de façon neutre, c'est-à-dire sans endoctriner et sans transmettre des valeurs (Copley, 2008).

Pour sa part, Sven Erik Nordenbo¹⁰⁶ (1978) s'oppose à tout lien développé entre la théorie de la relativité des valeurs, l'endoctrinement et la neutralité des enseignants. Selon lui, l'idée que la neutralité des enseignants favorise la théorie de la relativité des valeurs en classe ou celle selon laquelle la neutralité pourrait éviter l'endoctrinement en éducation sont toutes deux fausses, puisqu'elles affirment que la neutralité n'existe pas. Il considère que l'interdiction d'endoctriner les élèves par une neutralité pédagogique proposerait et favoriserait plutôt la transmission des valeurs associées à la démocratie, à la liberté intellectuelle et à la tolérance. Ainsi, même l'exigence d'éviter l'endoctrinement ou le relativisme par la neutralité pédagogique ne sont pas neutres en soi (Nordenbo, 1978).

¹⁰⁵ *Teaching about religion* transmet de la connaissance sur les religions uniquement. *Induction into a specific religion* vise le développement spirituel des élèves dans des écoles confessionnelles. *Educational within a rooted community* présente la foi dans des écoles confessionnelles accessibles uniquement à une communauté religieuse spécifique. *Teaching from religion* demande aux élèves d'apprendre des religions afin de permettre leur développement personnel, qu'ils soient croyants ou non (Copley, 2008).

¹⁰⁶ Sven Erik Nordenbo est professeur émérite en éducation de l'Institut de pédagogie de l'Université de Copenhague, au Danemark.

Dans son argumentaire en défaveur de la neutralité, Norbendo (1978) définit trois théories de la relativité qui corroborent son opposition à la neutralité des enseignants. Premièrement, la théorie du relativisme descriptif affirme que la véracité des valeurs n'existe pas en soi, mais qu'elle dépend des personnes et de la société qui y adhèrent. Cette théorie endosse la thèse de la dépendance, c'est-à-dire que la validité d'un jugement de valeur dépend des différents aspects de la personne qui l'affirme. Elle endosse aussi la théorie de la diversité, c'est-à-dire que la diversité de l'histoire influence les valeurs. Appliqué dans un contexte éducatif, le relativisme descriptif considère que les élèves sont dépendants des enseignants pour construire leur jugement de valeur. Ainsi, selon la relativité descriptive, leur neutralité n'est pas souhaitée.

Deuxièmement, le relativisme normatif proclame que ce qui est vrai pour une personne peut être faux pour une autre dans un contexte analogue, selon les normes que ces derniers se sont constituées. Ainsi, les jugements de valeur ne sont ni vrais ni faux en soi. Par cette théorie du relativisme normatif, il est impossible d'être en désaccord avec un jugement de valeur, puisque la véracité de ce dernier dépend de la personne et de la situation qui l'émet. Il n'y a donc pas d'opinion contradictoire qui puisse exister en soi, tout dépend du contexte dans lequel ces opinions sont émises. Cette théorie est contre la neutralité des enseignants, puisque l'adoption d'une telle posture professionnelle induit inévitablement un jugement de valeur. En effet, le fait d'être en faveur de la neutralité des enseignants définit ce qui est souhaitable en soi dans l'enseignement et contredit donc le relativisme normatif.

Troisièmement, une autre théorie du relativisme s'oppose à la neutralité. En effet, le relativisme méthodologique considère qu'il n'existe pas, en soi, de procédure rationnelle et objective qui permette de décider si une valeur est bonne ou mauvaise. Cela suppose qu'il faut s'abstenir de se prononcer sur la véracité de la connaissance, puisque cette dernière existe, mais qu'elle ne peut être scientifiquement démontrée. En effet, le relativisme méthodologique s'inscrit dans les théories des valeurs non cognitives, qui ne considèrent pas les valeurs comme étant des connaissances, mais plutôt comme le fruit d'émotions individuelles, ces dernières ne pouvant être ni vraies ni fausses en soi. Ainsi, les partisans de cette théorie ne peuvent exiger des enseignants une posture de neutralité. En effet, il devient insignifiant de

demander à un enseignant de rester neutre face à l'expression de valeurs si ces dernières ne sont que l'expression d'une émotion. La demande de neutralité n'est donc pas compatible avec le relativisme méthodologique, puisqu'elle appartient à un groupe dont la véracité des jugements de valeur n'est pas connue ni prouvée scientifiquement. Pour toutes ces raisons, Nordenbo considère que la neutralité n'est pas une posture professionnelle à adopter par les enseignants.

Quant à Lesak Kolakowski¹⁰⁷ (1976), il considère que la neutralité absolue et parfaite est impossible à atteindre en éducation. Par neutralité absolue, il entend un enseignement qui n'est influencé par aucune valeur, qu'elle soit personnelle, éducative ou sociale. Selon lui, la neutralité dans le cadre scolaire implique que l'enseignant, sans être indifférent à la situation, ne fasse pas partie d'un conflit ou d'un débat et qu'il ne veuille pas influencer les élèves et le résultat à partir de quelque valeur ou norme que ce soit. Pour Kolakowski, c'est impossible. Non seulement il considère que c'est impossible pour un enseignant de ne jamais laisser ses préférences personnelles influencer son action pédagogique, mais il considère aussi que l'enseignement est inévitablement influencé par les valeurs éducatives de son milieu et de son institution scolaire. Par exemple, l'enseignement universitaire est directement influencé par les valeurs du courant politique qui finance les recherches; les intérêts de recherche étant alors influencés par le milieu historique dans lequel ils s'inscrivent. Ainsi, la neutralité absolue en éducation est impossible à atteindre puisque tout acte éducatif est influencé par les valeurs de son institution et de son milieu. Puisque la neutralité exige de ne porter aucun jugement de valeur, elle est incompatible avec l'enseignement, qui a comme mandat d'influencer et de former les élèves selon une vision socialement admise de l'éducation. Selon Kolakowski (1976), les enseignants peuvent être impartiaux (voir la section « impartialité »), mais il leur est impossible d'être neutres.

De son côté, John l'Anson¹⁰⁸ (2010) questionne la neutralité comme approche pédagogique. Il ne croit pas que cette dernière permettrait à l'enseignant d'être équitable, sans biais et sans

¹⁰⁷ Lesak Kolakowski est un professeur en philosophie au Département d'histoire de la philosophie à l'Université de Varsovie, en Pologne. La réflexion de cet auteur sur l'impartialité se retrouve à la section 3.3.4.

¹⁰⁸ John l'Anson est un professeur spécialisé en études religieuses à la Faculté de sciences sociales de l'Université Stirling, en Écosse. La réflexion de cet auteur sur l'impartialité se retrouve à la section 3.3.3.

influence sur les élèves. Il croit plutôt que l'éducation, dans un contexte postcolonial et post-moderne, ne peut être neutre et doit être conçue sans le concept de neutralité pédagogique. En effet, il considère que la neutralité est limitée par les biais et l'ontologie occidentale, elle-même influencée par le christianisme et la rationalité des Lumières. Selon les études féministes et postcoloniales auxquelles il se réfère, l'éthique de la neutralité a des limites épistémologiques, puisqu'elle ne peut traduire les théories plurielles sur la connaissance. La neutralité étant un produit de la modernité occidentale, elle présente uniquement une vision laïque de l'enseignement des religions. De plus, elle ne permet pas de comprendre comment la connaissance est développée. Pour pallier cette limite, John l'Anson (2010) propose un « enseignement ontologique pluriel », où les différentes interprétations, croyances et visions sont exposées à partir du point de vue partial de ceux qui les professent. Dans cet enseignement, l'enseignant ne cherche pas la neutralité, mais plutôt la pensée critique vis-à-vis la diversité de points de vue partiels possibles sur une même question.

De son côté, Olivier Reboul¹⁰⁹ (1977) analyse le lien existant entre la neutralité et l'endoctrinement en éducation. Pour ce faire, il affirme que les caractéristiques suivantes s'opposent à l'endoctrinement : « 1) 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, 2) la neutralité, c'est-à-dire un enseignant qui ne prend ni pour l'une ni pour l'autre position dans un conflit, 3) l'enseignement, c'est-à-dire qu'un enseignement doit utiliser des méthodes pédagogiques qui ne sont pas endoctrinantes. » (Reboul, 1977 : 62)

Établissant ainsi une différence entre l'enseignement et l'endoctrinement, ce chercheur considère qu'il est possible d'enseigner sans endoctriner, mais impossible d'enseigner un contenu neutre (Reboul, 1977). Reboul conclut qu'éliminer l'endoctrinement ne peut pas équivaloir à enseigner un contenu neutre. En effet, pour endoctriner, l'enseignant doit en avoir l'intention explicite et doit utiliser une des méthodes pédagogiques « endoctrinantes »¹¹⁰. Pour ne pas endoctriner, l'enseignant doit donc présenter un contenu objectif et scientifique, mais

¹⁰⁹ Olivier Reboul est professeur émérite en philosophie de l'éducation de l'Université de Montréal et de l'Université de Strasbourg.

¹¹⁰ Selon 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 (Reboul, 1977).

pas neutre. Selon lui, l'enseignement transmet un savoir universellement admis, objectif 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 plus, Reboul démontre par plusieurs exemples que la neutralité totale n'est pas possible. Selon lui, « la définition même de neutralité n'est pas neutre » (Reboul, 1977 : 62). Il explique en quoi la neutralité dans l'enseignement laïque repose sur la neutralité en matière de croyance religieuse afin d'éviter l'endoctrinement des enfants, et non sur la neutralité totale en éducation; tout système d'éducation reposant sur des valeurs. Selon lui, « poser la neutralité totale revient à renoncer à l'éducation. Car toute éducation repose sur des valeurs qu'on ne peut pas prouver, sur des choix aussi indémontrables qu'inéluctables » (Reboul, 1977 : 63). Ce sont ces valeurs qui définissent l'éducation, puisque l'enseignement des connaissances objectives, tel qu'il est défini par les positivistes, n'est pas non plus possible ni souhaitable.

Finalement, selon Richard Norman¹¹¹ (2012), l'enseignement neutre est impossible. En effet, tout enseignant a des valeurs et une vision de l'éducation qui influenceront inévitablement les élèves. Même le désir de laisser les élèves choisir par eux-mêmes est influencé par des valeurs. Ainsi, lorsqu'un système scolaire choisit un enseignement « neutre », il transmet finalement aux élèves les valeurs associées à la neutralité. Plusieurs autres facteurs influencent la neutralité d'un enseignant, que l'on pense à la sélection de son syllabus, les sujets et les textes choisis, la pédagogie sélectionnée, son non-verbal, les élèves qu'il interroge en classe ou encore la situation sociale de l'enseignant. Ainsi, des valeurs se révèlent avant même que l'enseignant n'ait officiellement identifié son point de vue sur un sujet. De plus, l'école, en tant qu'institution, fait la promotion de certaines valeurs et est donc pénétrée de certaines idéologies en excluant d'autres; elle n'est donc pas neutre. Ainsi, par le fait qu'il est

¹¹¹ Richard Norman est professeur émérite de philosophie morale à l'Université de Kent, au Royaume-Uni, et vice-président de la *British Humanist Association*.

membre de cette institution, un enseignant n'est pas neutre, même en développant une posture de neutralité. Il adhère à l'argument nommé « *Reverse fairness argument* » (Norman, 2012 : 516-518), selon lequel chercher à atteindre l'équité par la neutralité en éducation est contraire à l'équité.

- Auteurs contre la neutralité de l'enseignant d'un programme non confessionnel des religions, à partir de leur contexte pédagogique spécifique, soit québécois (Pierre Lebuis), anglais (Mary Warnock) ou américain (Barbara Applebaum, B.R. Singh, William K. Kay et Diane Moore)¹¹²

Tout d'abord, Barbara Applebaum¹¹³ (2009) s'oppose à la neutralité pédagogique, puisqu'une des responsabilités des enseignants est d'éviter l'endoctrinement. Selon elle, afficher explicitement un point de vue en classe n'engendre pas automatiquement un endoctrinement des élèves. Puisque tout enseignement comporte inévitablement des biais, elle considère qu'il est préférable qu'un enseignant affiche ses opinions plutôt que de cacher son point de vue en classe afin d'éviter l'endoctrinement. Contrairement à la neutralité, elle est en faveur d'une approche pédagogique demandant aux enseignants de prendre clairement position. Pour illustrer son propos, elle cite l'exemple de la « *social justice education* » qui prend clairement position contre les injustices sociales. Finalement, n'endossant pas le rôle d'impartialité et de neutralité des enseignants, elle encourage plutôt une approche pédagogique centrée sur la pensée critique qui permet d'éviter davantage l'endoctrinement, la propagande et l'imposition d'une idée en classe (Applebaum, 2009).

Selon elle, la neutralité pédagogique ouvre toute grande la porte à la discrimination puisque, dans une classe, les élèves issus des minorités culturelles s'expriment généralement moins que ceux de la majorité. Ainsi, elle s'oppose à la neutralité des enseignants, puisqu'elle considère que cette attitude pédagogique encourage les élèves les plus performants, particulièrement dans les situations pédagogiques où il existe un déséquilibre des forces entre les élèves de la classe. Elle est plus en faveur d'interventions partiales et ciblées de la part des enseignants,

¹¹² Toujours afin de ne pas induire qu'un auteur est plus important qu'un autre, ces derniers ont été classés selon leur contexte national.

¹¹³ Barbara Applebaum est professeure spécialisée en philosophie de l'éducation de la Faculté d'éducation de l'Université Syracuse (New York, USA).

puisque ces interventions ont pour but que tous les élèves de la classe s'expriment équitablement. Selon elle, des interventions partiales permettent davantage le développement d'une éducation plus juste que la neutralité pédagogique (Applebaum, 2009).

Pour sa part, Pierre Lebuis¹¹⁴ (2008) explique les raisons qui justifient son opposition à la neutralité des enseignants dans un cours non confessionnel des religions et de l'éthique. Selon lui, la neutralité absolue est impossible à atteindre et à appliquer en éducation, puisqu'elle s'oppose à l'acte d'enseigner en soi. En effet, Lebuis considère que la neutralité intégrale et absolue des enseignants n'est pas souhaitable, puisqu'elle enlèverait la possibilité même de toute éducation. L'éducation repose inévitablement sur la transmission de valeurs. Par exemple, elle promeut la connaissance plutôt que l'ignorance. Ainsi, l'enseignement est toujours relatif au contexte social et éducatif dans lequel il se déploie et repose inévitablement sur l'adhésion à des valeurs éducatives ainsi qu'à une vision de l'enseignement. Dans ce contexte, l'enseignement neutre, conçu comme l'exigence des interventions équitables sans aucune référence à des valeurs communes, est impossible. De plus, il s'oppose à la neutralité, puisqu'il considère qu'elle engendrerait des dérives relativistes. Non seulement l'application d'une neutralité intégrale serait le creuset de dérives relativistes, mais elle engendrerait une tolérance passive devant des comportements préjudiciables pour des personnes ou des groupes. Pour ces raisons, il considère que la neutralité absolue d'un enseignant comporte des désavantages trop importants pour la mettre en pratique (Lebuis, 2008).

Par contre, en rappelant que l'enseignement non confessionnel exige une distance critique des enseignants, il propose la pensée critique et l'impartialité comme alternative à la neutralité pédagogique (Lebuis, 2008) (voir section 3.3 de ce chapitre). C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il est en accord avec la posture professionnelle exigée dans le programme ECR, qui n'utilise pas le terme de neutralité, mais qui exige plutôt des enseignants de développer un jugement empreint d'impartialité. Ainsi, l'avis de Lebuis converge avec celui de plusieurs auteurs se disant en faveur de la neutralité, mais n'accepte pas le concept lui-même, lui préférant celui d'impartialité.

¹¹⁴ Pierre Lebuis est professeur de didactique, de morale et d'éthique de l'UQAM. La réflexion de cet auteur sur l'objectivité se retrouve à la section 3.1.3. Sa réflexion sur l'impartialité se retrouve à la section 3.3.4.

De son côté, Mary Warnock¹¹⁵ (1975) s'oppose à la neutralité des enseignants d'éthique et de religion, comprise comme le fait de ne pas présenter ni d'imposer leur pensée personnelle aux élèves. La nature même de la réflexion éthique et religieuse à l'école est de réfléchir sur le bien et le mal. Dans ce but, l'enseignant doit développer un jugement argumenté auprès des élèves sans rester neutre. Contrairement à la neutralité, la prise de position de l'enseignant permet justement aux élèves de se situer face à quelqu'un ayant fondé son jugement moral sur un argumentaire cohérent et documenté. Elle s'oppose donc à la neutralité, puisqu'elle considère que l'enseignant doit être un vis-à-vis pédagogique qui aide les élèves à développer leur argumentaire. L'enseignant doit permettre aux élèves d'engager un dialogue qui leur permet d'apprendre à construire leur réflexion individuelle, en distinguant un jugement moral, une opinion et un préjugé. Ainsi, elle s'oppose à la neutralité, puisque cette dernière empêche l'enseignant de refuser des propos émis en classe alors que ces derniers sont des opinions non fondées sur un argumentaire solide. Cette attitude pédagogique ouvre plutôt la porte au relativisme, qui constitue un autre argument pour les opposants de la neutralité. En outre, elle considère que la neutralité ne permet pas aux élèves de critiquer leur enseignant, favorisant ainsi la possibilité de leur endoctrinement, particulièrement dans les cas où l'enseignant détient une autorité pédagogique par son seul charisme (Warnock, 1975).

Dans la foulée, B.R. Singh¹¹⁶ (1988) considère que l'endoctrinement et le prosélytisme pourraient être évités si l'enseignant affichait officiellement ses valeurs et ses croyances. Selon lui, la neutralité du corps professoral ne garantit pas nécessairement l'ouverture d'esprit et la liberté intellectuelle des élèves, elle peut plutôt la limiter. C'est parce qu'une des responsabilités des enseignants est d'éviter l'endoctrinement que Singh s'oppose à la neutralité pédagogique. Selon lui, la neutralité n'a pas lieu d'être dans l'enseignement, puisqu'elle laisse croire aux élèves que seule la méthode importe, et non le résultat. Il considère plutôt que la responsabilité de l'enseignant est de montrer que certains raisonnements ne sont pas justes, compte tenu des sophismes. Il doit faire la promotion de certaines valeurs comme étant meilleures que d'autres. Il doit aider à enlever les préjugés et

¹¹⁵ Mary Warnock est professeure de philosophie, de morale et d'éducation et directrice du Collège de Girton à l'Université de Cambridge, en Angleterre.

¹¹⁶ B.R. Singh est professeur d'éducation de la Faculté d'éducation à la Polytechnique de Sunderland, au Royaume-Uni. La réflexion de cet auteur sur l'impartialité se retrouve à la section 3.3.3.

doit résoudre des problèmes et des dilemmes moraux qui nécessitent une réflexion critique sur les fondements des principes, opinions et croyances présentés en classe. Pour ce faire, il ne peut rester neutre, mais il doit faire la promotion de valeurs communes, universelles, propres au vivre-ensemble (Singh, 1988).

Du côté des Américains, deux auteurs s'opposent à la neutralité de l'enseignant. William K. Kay¹¹⁷ est contre la neutralité dans l'enseignement des religions à l'école, puisqu'il considère que cette attitude pédagogique crée deux obstacles dans l'enseignement : le relativisme moral et l'endoctrinement des élèves (Kay, 2006). Il explique son raisonnement en rappelant qu'un enseignement neutre des religions ne doit pas chercher la vérité religieuse avec ses élèves, mais plutôt présenter les différentes croyances comme étant vraies pour celui qui y adhère. Ainsi, un enseignant neutre doit présenter les religions comme étant vraies selon la foi de chacun, ce qui favorise le relativisme. Puisque les vérités proclamées par les différentes religions du monde s'opposent souvent, Kay considère que l'enseignant neutre enseigne à partir d'un point de vue moralement relativiste. Par exemple, puisque les doctrines de la résurrection et de la réincarnation s'opposent philosophiquement, un enseignant neutre devra présenter ces deux croyances comme étant vraies pour la personne qui y adhère. Par cette posture pédagogique de neutralité, Kay considère que l'enseignant neutre empêchera le développement d'un discernement rationnel, cohérent et logique des élèves et favorisera plutôt un relativisme moral et religieux.

Kay (2006) considère également que tout acte d'enseigner endoctrine inévitablement les élèves, puisqu'il comporte la transmission de connaissances et de croyances religieuses sans que les élèves ne puissent les critiquer ou les valider en classe. Par contre, l'enseignement neutre de la religion favorise encore plus l'endoctrinement des élèves. En effet, cet endoctrinement est d'autant plus fort et inévitable si l'enseignant dissimule volontairement son opinion personnelle, c'est-à-dire s'il adopte une attitude de neutralité. Dans ce cas, les élèves ne peuvent se situer clairement vis-à-vis de l'opinion de l'enseignant. Pour ces deux raisons, il considère que la neutralité est un obstacle à l'enseignement des religions et il s'y oppose (Kay, 2006).

¹¹⁷ William K. Kay est professeur de théologie et directeur du Centre d'études sur les Pentecôtistes de l'Université de Chester (Maine).

Enfin, Diane L. Moore¹¹⁸ (2007) approfondit la notion d'« inculture religieuse », c'est-à-dire le manque de connaissances culturelles de nature religieuse dans la population. Présente dans l'ensemble de la société américaine, l'inculture religieuse peut diminuer par l'enseignement des religions à partir d'une approche pédagogique dite de « connaissances situées ». Dans cette dernière, les enseignants doivent transmettre aux élèves uniquement des connaissances universelles, objectives et impartiales émergeant grâce à la méthode des études culturelles ou la méthode scientifique propre aux sciences humaines, sans pour autant adopter une neutralité (Moore, 2007). Ainsi, dans l'enseignement non confessionnel des religions, les enseignants ne doivent pas être neutres, tout comme l'éducation et le projet éducatif d'une école ne sont jamais neutres, selon elle.

Pour enseigner les religions et pour pallier l'inculture religieuse présente aux États-Unis, Moore élabore une approche pédagogique où les enseignants, sans être neutres, doivent favoriser la pensée critique chez les élèves afin de diminuer les préjugés envers les religions et éviter le prosélytisme (Moore, 2012 : 118). Dans cette méthode multidisciplinaire et interdisciplinaire, les enseignants doivent présenter plusieurs points de vue sur une même question afin d'enseigner des « connaissances situées », c'est-à-dire des « connaissances universelles et objectives qui reposent sur le postulat qu'il est possible de tout voir en n'étant nulle part » (Moore, 2012 : 119-120). Pour ce faire, l'enseignant doit développer un détachement, une transparence et une imputabilité dans sa posture professionnelle (Moore, 2012 : 120). C'est pourquoi « les éducateurs doivent être transparents sur les objectifs qu'ils poursuivent » (Moore, 2012 : 121). Ainsi, « il faut que l'enseignant s'engage dans une démarche d'interprétation et qu'il ne se contente pas de faire une étude sur une interprétation, en gardant ses distances » (Moore, 2012 : 122). Pour ce faire, l'enseignant doit « privilégier une pédagogie centrée sur les élèves et la résolution de problèmes » (Moore, 2012 : 122).

En conclusion, tout en rejetant la neutralité de l'enseignant ou de l'éducation, certains auteurs convergent avec les autres se prononçant favorablement, lorsqu'ils arguent que le milieu scolaire est porteur de valeurs et donc qu'un enseignement sans valeur (*value-free*) est

¹¹⁸ Diane L. Moore est professeure spécialisée en sciences des religions et éducation (Center for the Study of World Religions) de l'Université Harvard.

impossible. Certains vont plus loin, s'opposant à la neutralité au nom de l'endoctrinement et du relativisme qu'une telle posture professionnelle pourrait engendrer.

Voici maintenant une brève synthèse de l'utilisation du terme neutralité en politique et en éducation, selon notre analyse.

3.1.4 Synthèse de la neutralité

Alors que le concept de neutralité est utilisé dans un contexte politique de laïcité, son utilisation par John Rawls, philosophe politique influent, a attiré l'attention. Selon notre analyse, il existe une parenté certaine entre l'utilisation du concept de neutralité dans cette théorie politique et la conception de la posture professionnelle d'impartialité en ECR. Alors que Rawls s'oppose à une neutralité procédurale selon laquelle l'État agirait sans référence à des valeurs fondamentales, il prône une « neutralité dite politique » fondée sur des principes tels que la justice, la liberté, l'équité et l'égalité. Telle qu'elle est présentée dans le programme ECR, la posture professionnelle d'impartialité correspond à cette deuxième acception de la neutralité chez Rawls. L'enseignant se doit de situer les perspectives en classe selon le bien et les valeurs communes. Rappelons toutefois que le programme affirme que cet enseignement n'est pas neutre, sans porter attention aux diverses conceptions possibles de la neutralité.

De plus, ce que Rawls développe sous le concept du « voile d'ignorance » que doivent « porter » les agents de l'État converge avec l'exigence selon laquelle un enseignant ne doit pas présenter ses points de vue et convictions personnels en classe.

De son côté, la littérature sur la neutralité en éducation consultée présente plusieurs débats d'intérêt. Elle évoque la neutralité des structures, des contenus et des acteurs. L'examen portait surtout sur ce dernier aspect et plusieurs auteurs ont réfléchi sur la neutralité des enseignants. Peu importe les définitions auxquelles ils se réfèrent, les arguments utilisés se rejoignent souvent sur un point central. Les auteurs en faveur de la neutralité précisent qu'il ne s'agit pas pour eux de favoriser une neutralité sans valeur (*value-free*). C'est d'ailleurs aussi cette vision qui fonde les arguments de la majorité des auteurs défavorables à la neutralité des enseignants. Une distinction est souvent introduite, à l'instar de Rawls, entre les valeurs communes fondamentales incontestables et les valeurs plus personnelles des acteurs. Certains

considèrent qu'il est possible d'enseigner sans faire référence à ses valeurs personnelles, d'autres estiment que cette occultation nuit à un enseignement significatif. Il en est de même pour les valeurs sociales, communes et collectives, et la plupart défendent qu'elles sont inévitables en enseignement, alors que d'autres, moins nombreux, croient qu'il est possible d'enseigner sans ces dernières. Par contre, qu'ils soient en faveur ou en défaveur de la neutralité de l'enseignant, tous les auteurs consultés affirment qu'il est impossible d'enseigner sans aucune valeur, c'est-à-dire d'atteindre une neutralité absolue et totale.

Maintenant que nous avons résumé quelques réflexions sur l'utilisation du concept de neutralité, procédons à l'analyse du concept d'objectivité.

3.2 OBJECTIVITÉ

3.2.1 Discussion sur différentes définitions possibles de l'objectivité

Le concept d'objectivité prend racine dans le terme latin *objectum* qui signifie « jeter contre, ce qui est placé devant », en lien avec le pour et le contre d'un point de vue. L'objectivité existe en rapport à un objet, ce dernier étant connu en dehors du sujet et du subjectif. De cette étymologie générale sur l'objectivité, nous avons dégagé trois définitions plus spécifiques.

1) Qualité de quelqu'un, d'un esprit, d'un groupe qui porte un jugement sans faire intervenir des préférences personnelles¹¹⁹ (Larousse, 2014)

Dans cette définition, l'objectivité renvoie à la qualité d'un sujet, c'est-à-dire un individu ou un groupe qui ne fait pas intervenir ses préférences personnelles dans son jugement. Elle concerne une attitude dépourvue de partialité, c'est-à-dire sans biais ni préjugés, qui agit avec détachement et de façon impersonnelle (Conn, 1976 : 198). Un individu est objectif s'il émet un jugement sans faire intervenir ses opinions ou ses points de vue personnels. Dans ce contexte, un sujet est objectif s'il a des opinions tout en ne les faisant pas intervenir dans ses

¹¹⁹ Telle qu'elle est expliquée dans la section sur la neutralité, la définition d'objectivité tirée du dictionnaire Larousse est considérée comme étant pertinente dans le contexte de cette étude, et ce, malgré certaines critiques que pourrait engendrer ce choix. Puisque cette section ne réside pas en une analyse exhaustive de l'objectivité, la présentation de cette définition générale permet de comprendre le sens donné à ce terme dans son utilisation populaire.

jugements. Pour garantir l'objectivité, l'idée centrale ici est de ne pas influencer une situation à partir d'un point de vue individuel.

2) Qualité de ce qui est conforme à la réalité, d'un jugement qui décrit les faits avec exactitude : l'objectivité d'un récit¹²⁰ (Larousse, 2014)

La deuxième définition de l'objectivité définit le jugement d'un individu qui décrit un objet avec exactitude, c'est-à-dire en conformité avec la réalité et les faits. L'accent est mis ici sur la corrélation existant entre la réalité et la description d'un objet. Pour être objectif, un individu doit décrire et juger avec justesse, précision et exactitude un fait et une réalité. Cette vision d'objectivité demande donc au sujet de présenter des faits dépourvus de partialité. L'objectivité se veut ici la qualité de celui qui donne une représentation fidèle de la chose observée. L'objectivité « *determined by and emphasizing the features and characteristics of the object, or thing dealt with, rather than the thoughts, feelings* » (Conn, 1976 : 198). Les deux pôles indissociables de cette définition d'objectivité sont donc, d'un côté, la qualité du jugement d'un sujet et, de l'autre, la description exacte d'un fait.

3) Qualité de ce qui existe en soi, indépendamment du sujet pensant (Romainville, 2011)

De son côté, l'idée centrale de la troisième définition est qu'un objet existe en soi, indépendamment du sujet pensant. Dans ce contexte, l'objectivité concerne la qualité d'un objet, et non d'un sujet. Dans cette définition, l'objet est ici séparé du sujet et c'est pourquoi nous pouvons lui attribuer la qualité « d'objectivité ». Ce qui permet son objectivité, c'est qu'il n'y a aucun lien entre le sujet et l'objet. De plus, l'objet existe en dehors du sujet, il existe en soi; c'est ce qui garantit son objectivité. Son objectivité existe donc sans jugement de la part d'un sujet. Les deux pôles indissociables de cette définition d'objectivité sont donc, d'un côté, la qualité d'un objet qui existe en soi et, de l'autre, l'absence de lien avec un sujet et son jugement.

¹²⁰ Telle qu'elle est expliquée dans la section sur la neutralité, la définition d'objectivité tirée du dictionnaire Larousse est considérée comme étant pertinente dans le contexte de cette étude, et ce, malgré certaines critiques que pourrait engendrer ce choix. Puisque cette section ne réside pas en une analyse exhaustive de l'objectivité, la présentation de cette définition générale permet de comprendre le sens donné à ce terme dans son utilisation populaire.

Ces définitions du terme d'objectivité offrent trois perspectives reliées entre elles par les thèmes communs suivants : le jugement, l'objet et le sujet. Alors que les deux premières définissent la qualité d'un sujet et de son jugement sur un objet, la troisième renvoie plutôt à la qualité d'un objet, indépendant d'un sujet.

Afin de mieux comprendre les enjeux de ce terme, il importe d'analyser quelques théories liées à l'objectivité, en éducation, mais aussi en sciences, car la conception scientifique domine la littérature. Avant de résumer la pensée de quelques auteurs sur l'objectivité en éducation, nous présenterons tout d'abord la conception positiviste de ce concept, récurrente et ses critiques. La présentation qui suit ne prétend à aucune exhaustivité.

3.2.2 Objectivité scientifique

L'objectivité scientifique est définie et utilisée différemment selon les auteurs, les domaines d'études, les théories et les périodes historiques dans lesquelles elle est utilisée. Pour certains, l'objectivité scientifique, dite « positiviste », est la seule démarche qui puisse garantir la validité de la connaissance. Pour d'autres, bien qu'impossible à atteindre, elle demeure l'idéal régulateur de toute démarche scientifique. D'autres encore la remettent complètement en question, considérant qu'elle est non souhaitable et nuisible à la connaissance.

Notre analyse de ces tendances permet de faire ressortir une constante générale : toutes ces théories se réfèrent, de près ou de loin, à une conception positiviste de l'objectivité. Qu'ils adhèrent partiellement à l'objectivité scientifique, qu'ils la redéfinissent ou qu'ils s'en distancient complètement, leur point de départ demeure la vision positiviste de l'objectivité. Puisque l'objectif de cette analyse n'est pas de présenter une étude exhaustive de la question, mais plutôt d'illustrer quelques enjeux entourant la question de l'objectivité en sciences et dans différents domaines d'études, quelques auteurs importants manquent ici à l'appel. Il va sans dire qu'on trouve d'innombrables critiques directes et indirectes de l'objectivité en sciences, notamment depuis la fin des années 1960 (Feyerabend, 1979; Foucault, 1966; Kuhn, 1996; Latour, 1984). Celles-ci mettent notamment l'accent sur la manière dont la connaissance découle du contexte historique duquel elle émerge.

Voici un survol de quelques utilisations dans différents contextes afin d'illustrer cette constante générale. Il s'agit d'abord de résumer l'approche positiviste pour ensuite illustrer quelques théories critiques de cette vision.

- L'objectivité selon le positivisme

Le positivisme a été élaboré au 19^e siècle par Auguste Comte (1798-1857), qui cherchait à découvrir les lois de l'univers au moyen de la seule observation de la nature. Pour Comte (1852), si l'homme a d'abord cherché à expliquer les causes des phénomènes par la religion, puis par l'abstraction de la métaphysique, il aspire maintenant à comprendre « ce qui est donné » (*positum*, en latin) à l'aide du modèle scientifique, notamment de l'expérience, qui lui permettra d'établir l'organisation de l'univers. Pour ce faire, il lui faut renoncer à tout ce qui échappe à une explication rationnelle et vérifiable pour connaître les faits réels. Fondée sur l'objectivité, cette approche préconise la raison et la logique par opposition aux sentiments de l'homme (Comte, 2007).

Influencé par l'objectivité scientifique mise de l'avant dans la théorie positiviste, Claude Bernard (1813-1878) élaborera la méthode expérimentale. Basée sur les étapes d'observation, d'hypothèse, de confirmation et d'infirmité, cette méthode permet aux chercheurs d'assurer la validité et la fiabilité de leurs recherches. Grâce à ces principes systématisés, l'objectivité, telle qu'elle est définie par le positivisme, a désormais été placée au cœur de la démarche scientifique afin d'en assurer sa rigueur et sa rationalité. L'épistémologie de cette démarche a pour base une séparation cartésienne entre l'objet et le sujet. Considérant que l'objet d'expérimentation peut être entièrement séparé de la subjectivité de l'expérimentateur (Malcom, 2005), elle propose une épistémologie empreinte de distinctions très marquées : entre l'observation et la théorie, entre les faits et les valeurs, entre le contexte de la découverte et le contexte de la justification (Guillarme, 2009 : 59). Pour les positivistes, les arguments moraux ne peuvent être scientifiquement vérifiés, le sujet et l'objet étant deux modes distincts et opposés d'accès à la connaissance. Une coupure est donc instaurée entre le cognitif et l'axiologique ainsi qu'entre la théorie et la pratique (Boudon, 1995 : 340-341). Une polarisation se construit alors entre ces deux types de données, les premières étant supérieures aux deuxièmes. Les données dites « réalistes » (les faits, la connaissance, l'objectivité, le

rationnel, la raison, l'expertise) sont donc jugées supérieures aux données dites « construites » (les valeurs, la croyance, la subjectivité, l'irrationnel, l'émotion, la réflexion du public en général) (Hermansson, 2012).

Dans cette méthode, le bon scientifique doit mettre de côté toutes ses croyances préalables aux résultats de l'enquête ainsi que toutes ses valeurs, ses émotions et ses désirs (Guillarme, 2009 : 59). Cette position, nommée « *value-free* », considère que le chercheur peut construire un savoir sans l'influence de ses valeurs morales, sociales ou culturelles (Malcom, 2005). Il doit donc développer une objectivité, c'est-à-dire qu'il doit être exempt de valeurs. Cette vision du chercheur objectif s'appuie sur trois arguments. Premièrement, l'argument d'autonomie affirme que les valeurs cognitives et rationnelles proviennent de normes sociales externes au chercheur. Elles sont donc autonomes et indépendantes du chercheur. Deuxièmement, l'argument d'impartialité fait référence à un mécanisme traditionnel qui fonde la démarche scientifique, particulièrement ses théories et ses méthodes. Elle fait ressortir les valeurs scientifiques d'un chercheur, telles la rationalité, l'impartialité, l'autonomie et la neutralité. Troisièmement, l'argument de contrôle méthodologique considère que les valeurs du chercheur peuvent être identifiées, et donc contrôlées, dans une recherche sociale (Malcom, 2005). Par exemple, l'anthropologue britannique Mary Douglas plaide en faveur de l'idéal du « *value-free objectivity* ». Selon elle, la vision conventionnelle de la connaissance scientifique est objective, c'est-à-dire qu'elle est universelle, neutre, impartiale, sans valeur ou passion (Hermansson, 2012).

Dérivée du positivisme, cette méthode a d'abord été appliquée aux sciences de la nature, puis aux sciences sociales et humaines. Par contre, elle ne domine plus les théories scientifiques actuelles. En effet, plusieurs critiques de cette vision de l'objectivité en recherche scientifique ont émergé dans différents domaines. La section qui suit en donne quelques exemples.

3.2.3 Illustration de quelques critiques de « l'objectivité positiviste » dans différents domaines d'études

Les nombreuses critiques de l'objectivité, telles qu'elles sont conçues par le positivisme, foisonnent dans différents domaines d'études et de recherche aussi variés que les sciences

pures, les sciences humaines et sociales, l'art, les études bibliques ou encore le journalisme. Divers domaines ont élaboré des théories de l'objectivité se dissociant de l'imposante théorie positiviste, dont voici des exemples pertinents pour le sujet à l'étude dans cette thèse.

- Sciences pures

En sciences pures, plusieurs auteurs remettent en question l'objectivité telle qu'elle est définie dans la démarche positiviste traditionnelle. Par exemple, dans son ouvrage *Une incertaine réalité*, Bernard D'Espagnat¹²¹ (1993) présente le concept d'objectivité faible ou objectivité intersubjective comme critique de l'objectivité en physique. Selon lui, l'objectivité faible ou l'objectivité intersubjective ne prétend pas avoir accès à la réalité d'un objet d'étude indépendant et en soi. Il considère plutôt qu'un objet de recherche est décrit objectivement lorsque plusieurs chercheurs atteignent une description commune du même objet (D'Espagnat, 1993). Développée dans le monde anglo-saxon, l'objectivité intersubjective affirme que la science est le produit d'un discours public, c'est-à-dire le discours de plusieurs personnes appartenant à la communauté scientifique. Pour produire des résultats objectifs, cette communauté se donne des critères opératoires, c'est-à-dire des règles et des méthodes reconnues et appliquées par tous ses membres. Elle peut de la sorte établir des accords intersubjectifs entre ses membres et ainsi produire des données, des théories et de la connaissance dites objectives. C'est par l'adhésion et l'application de ces règles et méthodes communes que les résultats de recherche peuvent prétendre à une objectivité, selon l'approche intersubjective ou d'objectivité faible (Agazzi, 1988 : 18).

Plusieurs auteurs ont repris et analysé cette catégorisation en l'appliquant à la science pure. Considérant que l'objectivité forte en sciences est impossible, ils adhèrent plutôt à l'objectivité faible. Par exemple, Jacques Merleau-Ponty¹²² (1987) affirme que, si la science peut développer une objectivité faible, l'objectivité forte présente un idéal épistémologique impossible à atteindre. Selon lui, la solution au problème d'épistémologie de l'objectivité forte réside dans le pluralisme irréductible, c'est-à-dire « l'élaboration d'une ontologie de remplacement, essentiellement descriptive, tenant compte des multitudes de formes sous

¹²¹ Bernard D'Espagnat est professeur émérite de physique de l'Université de Paris XI-Orsay.

¹²² Jacques Merleau-Ponty est un professeur d'épistémologie à l'Université Paris X-Nanterre.

lesquelles les êtres se présentent et sont pensés, en écartant toute tentative de réduction » (Merleau-Ponty, 1987 : 329). De son côté, Evandro Agazzi¹²³ adhère à l'objectivité faible ou intersubjective qui prévaut dans l'épistémologie moderne et postmoderne en sciences (Agazzi, 1988 : 20). Dans cette démarche, toute connaissance scientifique rigoureuse doit donner la raison de ses propositions, de ses théories et de ses résultats, c'est-à-dire qu'elle doit justifier ses affirmations et ses conclusions par la production de données objectives. Toutefois, ces conclusions ne sont tenues pour vraies que tant qu'elles ne sont pas réfutées par d'autres conclusions, leur objectivité est donc faible.

- Sciences humaines et sociales

Plusieurs auteurs, réfléchissant sur l'objectivité dans les débats épistémologiques et méthodologiques en sciences humaines et sociales, arrivent aux mêmes critiques de l'objectivité préconisée dans le positivisme. Par exemple, Giovanni Busine¹²⁴ (1988) réfute l'objectivité positiviste. Selon lui, l'objectivité en sciences humaines ne devrait pas se définir comme une exclusion de la subjectivité du chercheur, puisque cela sépare artificiellement l'observateur de l'observé et investit l'objet observé de qualités passives, statiques et abstraites (Busine, 1988 : 184). Il opte plutôt pour une objectivation des connaissances définie comme la « qualité d'une connaissance convenablement ajustée à ce que l'on dit de l'objet construit » (Busine, 1988 : 184). Contrairement à l'objectivité d'une recherche ou d'un chercheur, l'objectivation en sciences humaines ne prétend pas produire un savoir vrai et universel, mais un savoir valide et cohérent par rapport à sa méthode et à ses présupposés initiaux. Ainsi, il remplace le vécu du chercheur par une méthode de recherche. L'objectivation dépend alors des critères d'acceptabilité d'une méthode fixée par les valeurs cognitives des chercheurs. Ainsi, la connaissance peut subir une objectivation, même si le chercheur ne peut devenir objectif. Si, en sciences humaines, l'objet de recherche est de « décrire, comprendre, interpréter la réalité humaine, le sens subjectif des conditions sociales à partir de traces, de signes, de symboles ou d'autres éléments référentiels » (Busine, 1988 : 184), alors le sens et la signification sont au cœur des recherches. Ainsi, toujours en sciences humaines, l'objectivité

¹²³ Evandro Agazzi est un professeur de philosophie à l'Université de Gênes.

¹²⁴ Giovanni Busine est un professeur des sciences sociales et politiques à l'Université de Lausanne, en Suisse.

renvoie à la validité de ses représentations et à la logique de ses interprétations. Elle doit assumer une tension entre le sujet et l'objet et un pluralisme des interprétations possibles.

De son côté, Giuliano Di Bernardo¹²⁵ (1988) privilégie le point de vue épistémologique en sciences sociales, nommé approche logico-herméneutique, qui s'oppose au positivisme. Cette approche considère que le sens des faits sociaux est la base empirique des sciences sociales. Selon cette perspective, la tâche principale des sciences sociales est d'examiner « les conditions de possibilité de la compréhension du monde social; ce qui exige donc de conférer un sens non seulement aux actions réalisées dans le monde social, mais encore à tout ce qui constitue la conception du monde sans sa complexité intégrale » (Bernardo, 1988 : 190). Ce sens est exprimé de façon intersubjective grâce à un langage subjectif en continuelle évolution. Ainsi, dans l'approche herméneutique, les sciences sociales analysent le rôle joué par les valeurs dans leurs contextes sociaux, nommé « contextes sociaux de sens » par l'auteur.

- Études féministes

À partir de la deuxième moitié du 20^e siècle, l'objectivité positiviste a été critiquée par plusieurs théories féministes affirmant que toute connaissance scientifique est inévitablement biaisée par le genre, la classe sociale et la race des chercheurs (Crasnow, 2013; Durham, 1998 : 123). Par exemple, Sandra Harding¹²⁶ (1986) élabore une théorie phare citée par la majorité des penseurs féministes sur cette question nommée « *strong objectivity* ». Contrairement à l'objectivité positiviste qu'elle nomme l'objectivité faible, sa théorie d'objectivité forte demande aux scientifiques de penser à partir de la perspective de « l'autre » afin de découvrir leurs propres préjugés invisibles ou non reconnus dans leurs recherches. En intégrant à leurs recherches le point de vue des personnes marginalisées, Harding considère que les scientifiques peuvent ainsi révéler systématiquement leurs biais et éliminer leurs croyances fondamentales qui leur sont invisibles. Ainsi, la théorie d'objectivité forte définie par Harding (1986) n'est synonyme ni d'impartialité, ni de neutralité, ni d'absence de valeurs

¹²⁵ Giuliano Di Bernardo est un sociologue et professeur de philosophie des sciences à l'Université de Trente, en Italie.

¹²⁶ Sandra Harding est une philosophe féministe américaine contemporaine et professeure d'études féminines et d'éducation à l'Université de Californie.

(*value-free*) ou de passion (Crasnow, 2013 : 414)¹²⁷. Harding sépare plutôt l'objectivité de la neutralité comprise comme absence de valeur, deux concepts unis depuis plus d'un siècle dans l'expression « *value-neutral objectivity* » (Tannoeh-Bland, 1997)¹²⁸. En effet, l'objectivité méthodologique dans le positivisme garantissait la neutralité de ses résultats par une absence de valeur. Pour Harding, la science n'est pas sans valeur (*value-free*) (Harding, 1986).

De nombreuses autres théories féministes présentent des critiques importantes. Citons, par exemple, la théorie « contextual empiricism », développée par la féministe philosophe des sciences Helen Longino¹²⁹ (1990), pour qui les hypothèses peuvent devenir des connaissances scientifiques uniquement si elles sont soumises à l'examen de divers points de vue, croyances et valeurs. L'approche holistique a été à l'origine de plusieurs autres théories critiques de l'objectivité, dont celle d'Elizabeth Anderson¹³⁰ qui préconise que les valeurs soient soumises à la contrainte empirique pour devenir une donnée scientifique ou encore celle de Sharyn Clough¹³¹ qui considère que certaines valeurs sont à intégrer et d'autres à exclure de l'analyse scientifique; seules les valeurs soumises à l'analyse empirique peuvent être acceptées (Crasnow, 2013).

▪ Sociologie

De son côté, la sociologie a été une autre discipline pionnière dans la réflexion sur l'objectivité en sciences. S'opposant à la thèse positiviste de l'objectivité des connaissances en sociologie, telle qu'elle a été élaborée principalement par Émile Durkheim, Weber (1864-1920) propose une réflexion sur l'objectivité des valeurs en sociologie dans son premier essai *L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociale* (Weber, 1904).

Dans son quatrième essai décortiquant le concept de « neutralité axiologique », Weber n'exige pas une « neutralité »¹³² politique du scientifique, puisque ce dernier adhère inévitablement à

¹²⁷ Réfère à Harding (1986).

¹²⁸ Réfère à Harding (1986).

¹²⁹ Helen Longino est professeure spécialisée en philosophie des sciences à l'Université Stanford en Californie.

¹³⁰ Elizabeth Anderson est professeure de philosophie et d'études féministes de l'Université du Michigan.

¹³¹ Sharyn Clough est professeure d'histoire, de philosophie et de religion à l'Université d'Oregon.

¹³² Le terme neutralité est ici utilisé par Weber dans sa réflexion plus large entourant l'objectivité scientifique.

des valeurs politiques, sociales, religieuses ou esthétiques (Weber, 1917). Il questionne plutôt les modalités d'exercice de la profession scientifique : « Le savant doit œuvrer, dans la mesure du possible, à écarter les risques d'imposition cachée d'options personnelles non revendiquées comme telles. » (Kalinowski, 1976)¹³³ Pour ce faire, le chercheur doit développer la « non-imposition des valeurs », c'est-à-dire que sa démarche doit être fondée sur le respect d'une logique rationnelle et que son autorité doit s'appuyer sur la transmission de contenus rationnels (Weber, 1917). Ainsi, Weber ne croit pas à une sociologie exempte de valeurs, mais plutôt à une sociologie assumant les valeurs inhérentes à son objet d'étude tout en menant des recherches neutres de par sa conduite, sa méthode et les moyens de son enquête (Malcom, 2005)¹³⁴. Il recommande au chercheur d'éviter les jugements de valeur personnels et de décrire plutôt les valeurs définies par les groupes humains observés dans sa recherche. C'est ce qu'il nomme le « rapport aux valeurs », compris comme une « liberté à l'égard des valeurs » (Pharo, 2014). Pour Weber (1904), il n'existe pas d'analyse scientifique complètement objective, puisque les phénomènes sociaux étudiés en sociologie sont toujours sélectionnés et analysés à partir des points de vue partiels d'un chercheur. Considérant qu'en sociologie, l'absence totale de valeurs est une illusion, il développe une méthode exigeant de rendre conscients les présupposés engagés dans l'analyse scientifique afin d'en diminuer l'impact dans les recherches. Ce principe de « non-imposition des valeurs » de la « neutralité axiologique » comporte un enjeu épistémologique important. En effet, Weber « entrait en corrélation avec une théorie de l'objectivité qui, loin de postuler que l'implication des valeurs dans l'acte de connaissance fût facultative, décrivait celle-ci comme inconsciente » (Kalinowski, 1976)¹³⁵.

Si la théorie de Weber s'est présentée comme une œuvre maîtresse dans ce domaine, de nombreuses autres théories sociologiques se sont aussi élaborées contre l'objectivité positiviste, théories qui ne sont pas présentées ici.

- Histoire

¹³³ Réfère à Weber (1917).

¹³⁴ *Ibid.*

¹³⁵ *Ibid.*

Plusieurs auteurs ont élaboré une réflexion sur la difficulté que pose l'objectivité en histoire. Citons, par exemple, Marcel Trudel¹³⁶ qui propose une approche qui rend possible l'objectivité en histoire, sans tomber dans ce qu'il nomme l'objectivité absolue. Pour Trudel (1951), l'objectivité historique absolue, comprise comme un historien qui ne prend pas parti, est impossible puisqu'il sera toujours de son époque et de son humanité. De plus, il en résulterait la destruction de l'objet d'étude historique; une exigence qui empêche l'objet de se manifester n'est donc plus légitime. L'objectivité absolue n'est plus objective parce qu'elle détruit l'objet historique lui-même. Par contre, elle demeure une qualité essentielle de l'historien; l'histoire ne vaut que dans la mesure où l'historien est objectif (Trudel, 1951 : 316). Face à ce dilemme, Trudel utilise la définition suivante de l'objectivité pour élaborer sa méthode : « l'objectivité est l'état de ce qui est objectif, c'est-à-dire l'état de ce qui est dans l'objet » (Trudel, 1951 : 316). Elle n'existe donc qu'en rapport avec l'objet, c'est-à-dire que l'objet doit conserver toute son intégrité.

▪ Études bibliques

En études bibliques, plusieurs importantes critiques existent vis-à-vis les théories d'interprétations bibliques préconisant l'objectivité telle qu'elle est conçue dans le positivisme. Par exemple, Rudolf Bultmann, partisan de l'exégèse historicocritique, affirme qu'il y aura toujours des présupposés qui vont teinter l'interprétation du texte biblique (Bultmann et Ogden, 1984). Il y a donc une subjectivité intrinsèque à l'acte interprétatif. L'objet de la recherche n'est plus le texte en soi, mais l'interaction qui se déroule entre le lecteur et le texte. D'autres méthodes refusant cette épistémologie positiviste ont été développées en études bibliques optant plutôt pour une herméneutique basée sur une activité subjective et interprétative. Il s'agit de méthodes postmodernes telles que l'analyse de la réponse du lecteur (Fish, 1980; Hurley, 2010)¹³⁷, qui ne sera pas élaborée en détail dans le cadre de cette recherche.

▪ Journalisme

¹³⁶ Marcel Trudel est un historien québécois et professeur d'histoire à l'Université Laval.

¹³⁷ « Personne ne peut dire la vérité sur la Bible. Ni les faits historiques ni les structures formelles ne peuvent prétendre à l'objectivité. » (Hurley, 2010 : 84)

De son côté, l'Américain Durham analyse les différentes approches réfléchissant l'objectivité dans le journalisme. Tout d'abord, il rappelle que, dans le journalisme, la vision traditionnelle de l'objectivité a dominé la réflexion jusque dans les années 1960. S'inspirant du positivisme, cette approche considère qu'il est possible pour un journaliste de rapporter un événement sans y intégrer ses propres points de vue, biais et opinion. S'opposant à cette vision de l'objectivité, Durham résume quelques approches repensant la question de l'objectivité dans le journalisme.

Tout d'abord, l'approche « *subjective existentialism* » (existentialisme subjectivité) met l'accent sur la responsabilité individuelle des journalistes de reproduire objectivement les faits rapportés (Durham, 1998 :17). Ce modèle « *accepts the objective world of facts, but reemphasizes the importance of the subjective individual in reducing those facts to an accurate account of the truth* » (Durham, 1998 : 18). Durham considère que cette approche ne règle pas totalement la question de l'objectivité puisqu'elle présente une épistémologie relativiste. En effet, il dépend de la volonté individuelle des journalistes de développer une éthique professionnelle permettant l'authenticité de leur démarche en assurant la véracité de la réalité rapportée. L'accent est mis ici sur la responsabilité et la conception individuelle du journaliste, ce qui constitue la principale limite de cette approche (Durham, 1998).

Quant à l'approche contemporaine « *public journalism* » (Durham, 1998), elle propose aux journalistes d'être participants de l'événement pour lequel ils produisent un reportage. S'opposant totalement à l'objectivité, cette approche du journalisme militant opte davantage pour un travail journalistique subjectif. Le problème de cette approche, selon Durham, est qu'il engendre un journalisme représentant le point de vue personnel du journaliste. Le contenu présenté devient alors dépendant des caractéristiques et des préjugés du journaliste. Il ne peut donc pas proposer un reportage libre de préférences individuelles.

Finalement, Durham adopte une approche journalistique s'inspirant du concept de « *strong objectivity* » de Harding et de l'épistémologie féministe « *standpoint theory* ». En effet, il considère que cette approche a le potentiel de mener à une praxis journalistique plus engagée et dégagée des problèmes engendrés par les partis pris idéologiques et la subjectivité des journalistes. Selon cette approche, le journaliste pourra nuancer le discours officiel de la majorité et ainsi présenter un point de vue plus objectif en intégrant le point de vue des

groupes socialement marginalisés sur un événement. Remettant en question la possibilité pour un journaliste d'être entièrement un « *outsider* », cette approche re-conceptualise l'objectivité en ajoutant la présentation d'une diversité de points de vue et en maximisant le rôle de la réflexivité du journaliste dans ses rapports professionnels.

- Arts

Une réflexion critique sur l'objectivité s'est aussi imposée dans le domaine des arts. Si plusieurs penseurs adoptant l'approche « subjectiviste » considèrent que l'art est uniquement subjectif, d'autres proposent des théories intégrant l'objectivité dans la réflexion sur l'art, sans pour autant s'associer au positivisme. Par exemple, David Best¹³⁸ (1982) propose une nouvelle approche afin de repenser l'objectivité en art qu'il nomme l'« *interpretative reasoning* ». Pour lui, être objectif nécessite de donner du sens et de conceptualiser ce que nous percevons, ce qui s'applique tout aussi bien à toutes preuves scientifiques. Ainsi, la connaissance, la compréhension et l'éducation requièrent de pratiquer progressivement ce qu'il appelle la « *conceptualisation imaginative* ». La façon dont nous concevons quelque chose détermine ce que nous ressentons à ce sujet; c'est ce qui nous permet de faire des évaluations objectives. En effet, l'art comporte des techniques sur lesquelles se fondent des critères objectifs pour l'évaluer. Contrairement aux techniques scientifiques, ces dernières comportent toutes une part d'émotivité et de subjectivité. L'objectivité n'étant pas réservée seulement à la science, l'art peut présenter une objectivité en intégrant la subjectivité et l'émotivité dans ses techniques spécifiques. Contrairement à ce que suppose l'approche subjectiviste, pour Best, il n'y a pas d'opposition entre les émotions et la raison ou encore entre les sentiments et les critères d'objectivité. En effet, donner des raisons d'interprétation sur la façon dont un objet peut être vu doit nécessairement intégrer la façon de se sentir à ce sujet. L'évaluation en l'art, comme dans de nombreux domaines de l'éducation, est nécessairement une question de jugement, pas uniquement une quantification. Selon lui, les sentiments présents dans les techniques artistiques font partie intégrante des critères objectifs de l'art. L'art permet donc l'éducation des sentiments tout en demeurant objectif (Best, 1982).

¹³⁸ David Best est un artiste de l'Institut d'Art de San Francisco.

Ces quelques exemples, provenant de différents domaines d'études, nous permettent d'illustrer plusieurs types de critiques envers l'objectivité définie dans le positivisme. Qu'en est-il en éducation?

3.2.4 Objectivité en éducation

En éducation, la question de l'objectivité a été au cœur des préoccupations de plusieurs chercheurs et penseurs, tant sur les questions d'évaluation, d'éducation morale, d'enseignement des religions, d'identité professionnelle des enseignants que de posture professionnelle dans le cadre d'un cours non confessionnel. Voici une analyse de certains auteurs ayant étudié cette question.

- L'objectivité en enseignement de la ou des religions

- Mary Elysabeth Moore

Mary Elizabeth Moore¹³⁹ (1995) critique ce qu'elle nomme le « mythe de l'objectivité » dans l'enseignement des religions aux États-Unis. Selon ce mythe, les connaissances objective et subjective sont toutes deux possibles et distinctes; l'objectivité étant plus souhaitable que la subjectivité. L'objectivité considère qu'il faut comprendre et étudier les religions, sans y introduire de biais ou d'émotion; seuls les jugements rationnels et objectifs sont acceptés. Ainsi, les enseignants doivent abandonner leurs croyances religieuses en classe afin de rester objectifs. Les enseignants croyants deviennent donc plus suspects que les non-croyants, puisque leurs expériences religieuses menacent la compréhension objective des faits présentés. La dimension religieuse d'un fait historique est donc réintroduite en enseignement en préconisant une approche pédagogique dite objective.

Moore critique cette approche. Selon elle, tous les jugements, même les plus rationnels, sont toujours influencés par des biais subjectifs et des émotions individuelles. Puisque la subjectivité de l'enseignant est toujours présente en éducation, il est dangereux et problématique de croire que l'on pourrait la contrôler et l'éradiquer complètement. En effet, si

¹³⁹ Mary Elizabeth Moore est professeure de théologie et d'éducation chrétienne du Claremont Graduate School en Californie.

elle n'est pas prise en considération ouvertement, elle sera alors introduite insidieusement dans l'enseignement. Elle nomme ce phénomène « objectivité naïve » parce qu'elle est impossible : les valeurs, les normes et les croyances des enseignants influencent toujours la connaissance. Elle propose plutôt d'enseigner les religions à partir d'une approche pédagogique intersubjective. Elle considère que l'individu étudie toujours un objet de connaissance extérieur à lui, mais qu'il le transforme inévitablement à partir de sa subjectivité. Sans pouvoir éradiquer complètement sa subjectivité, l'enseignant doit faire attention à la présence de ses propres biais et émotions dans son enseignement en intégrant différents points de vue dans les sujets présentés (Moore, 1995 : 7).

L'approche intersubjective rejette donc la dichotomie entre l'objectivité et la subjectivité et propose d'affranchir le discours moderne sur la religion des idéaux de « *value-free* » et d'objectivité. « *The ideal of objectivity and neutrality is replaced with the ideal of alertness to one's own prejudices* » (Moore, 1995 : 221). En éducation, l'approche intersubjective de l'étude du religieux propose d'assumer que toute connaissance est construite par des réalités historiques qui induisent des préjugés personnels. Afin de contribuer au bien commun en classe, il est important de communiquer une vision critique de la connaissance humaine, en y intégrant ses rapports aux mondes culturels, politiques et historiques (Moore, 1995 : 17-18).

– David E. Engel

David E. Engel¹⁴⁰ (1976) analyse la question de l'objectivité dans l'enseignement des sciences religieuses. Il considère qu'il est impossible à quiconque de réfléchir objectivement sur l'objectivité. Selon lui, l'objectivité comprise comme une réflexion fondée sur des preuves rationnelles, ne présentant aucun jugement de valeur individuel et subjectif, est humainement impossible. Ainsi, l'enseignement de la religion implique toujours la subjectivité de l'enseignant et de l'apprenant. Par contre, s'inspirant de la théorie intersubjective de Phénix, Engel considère malgré tout que l'objectivité est un fondement important de l'enseignement des religions. Dans son approche intersubjective, l'objectivité consiste à analyser les croyances individuelles et les perspectives personnelles à partir de considérations rationnelles.

¹⁴⁰ David E. Engel est professeur d'éducation à l'Université de Pittsburgh aux États-Unis.

Sa vision de l'objectivité intersubjective intègre donc les préoccupations individuelles dans l'analyse rationnelle d'un objet d'étude. Dans cette perspective, l'enseignant doit s'assurer que toute attitude, sentiment ou croyance individuels est soigneusement analysé rationnellement en classe et que l'élève intègre cette analyse critique dans l'élaboration de son propre point de vue. Ainsi, pour Engel, l'objectivité dans l'enseignement des religions ne renvoie pas à la neutralité, mais plutôt à un libre examen de certaines questions provenant d'une érudition rationnelle et approfondie. Pour ce faire, l'enseignant ne doit pas cacher ses points de vue en classe, mais il doit les nommer clairement, sans les utiliser comme fondement de son enseignement. Il ne doit pas non plus chercher à ce que l'élève lui donne les « bonnes réponses », mais il doit favoriser l'autonomie et la liberté dans son apprentissage. Pour ce faire, il doit centrer son enseignement sur la justification des points de vue et la compréhension des élèves plutôt que la conformité de leurs réponses à des attentes dites objectives (Engel, 1976).

– William K. Kay

Pour sa part, William K. Kay¹⁴¹ (2006) analyse la contribution des humanistes de la British Humanist Association (BHA) dans la question de l'éducation de la religion en Angleterre. Cette association considère que l'éducation à la religion doit inclure les positions religieuses et non religieuses afin d'être équitable, équilibrée et objective. Par « équitable », cette association entend que l'enseignement doit être réalisé de manière impartiale, sans aucune sélection d'information qui pourrait délibérément exclure certains points de vue. De plus, l'enseignement des religions doit être équilibré, c'est-à-dire que l'ensemble de l'activité éducative devra être lié aux différentes « questions fondamentales » de l'être humain, sans pour autant susciter une expérience spirituelle chez les élèves. Finalement, elle doit être objective, c'est-à-dire que les enseignants ne doivent jamais exiger des élèves d'adhérer aux croyances présentées en classe. Ils doivent éviter de traiter la question de la véracité des différentes croyances afin que leur enseignement demeure loyal et impartial.

¹⁴¹ William K. Kay est théologien et directeur du Centre for Pentecostal and Charismatic Studies de l'Université Wales (Angleterre).

Kay critique cette position humaniste britannique. D'après lui, la notion d'objectivité s'oppose complètement à l'empathie préconisée dans l'approche phénoménologique. La position humaniste, préconisant un enseignement froid et sans passion, n'aide pas les élèves à réaliser l'origine historique et culturelle des différentes croyances et pourquoi les gens sont prêts à mourir pour ces dernières. Selon lui, il existe un risque de dérive dans l'enseignement objectif des croyances, telles qu'elles sont décrites par les humanistes, qui les réduisent à des propositions philosophiques ou des superstitions sans fondement, ni discussion critique ou engagement émotionnel (Kay, 2006).

– Mireille Estivalèzes

Dans son livre, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Estivalèzes (2005) résume quelques difficultés de l'enseignement laïque du fait religieux tel qu'il est proposé en France avant 2005 à travers l'enseignement de l'histoire. L'une de ces difficultés est l'enjeu d'objectivité ou de neutralité des enseignants (2005 : 254)¹⁴². Elle précise que « si l'attitude totalement objective n'est pas possible, l'approche scientifique, toujours située, croisant plusieurs points de vue, mettant en perspective et étant soumise à la critique de la communauté scientifique, en est proche » (2005 : 255). Pour ce faire, l'enseignant doit toujours appuyer ses propos à partir d'une justification scientifique et méthodologique afin de ne pas transmettre ses convictions en classe. La distanciation et l'observation extérieure d'un sujet par la raison critique permettent l'objectivation, contrairement à la saisie intérieure, subjective et personnelle des données (Estivalèzes, 2005 : 248-261). Enseignant dans une perspective laïque, le professeur doit donc éviter de défendre un point de vue croyant.

Travaillant présentement sur le programme d'Éthique et culture religieuse, Estivalèzes articule un argumentaire en faveur de la posture professionnelle d'impartialité et d'objectivité exigée en ECR, associant cette exigence au concept de neutralité. Rappelant que ces termes sont polysémiques et donc toujours situés dans leurs contextes national et culturel spécifiques (Estivalèzes, 2016 : 16), elle plaide en faveur de l'objectivité et de l'impartialité qui exigent

¹⁴² La réflexion de cet auteur sur la neutralité se retrouve à la section 3.1.3.

des enseignants une distance critique et un certain silence quant à leurs convictions religieuses ou philosophiques en classe.

- L'objectivité en éducation morale

– Daniel Vokey

Daniel Vokey¹⁴³ (1990) déplore le fait qu'il existe de nombreuses théories en éducation morale, mais que ces dernières ne sont pas unifiées par un cadre conceptuel commun. Selon lui, ce problème d'absence de consensus conceptuel pourrait être résolu par un accord théorique sur la notion d'objectivité présente dans un jugement moral. La possible objectivité d'un jugement moral devrait permettre d'évaluer les différentes théories en éducation morale et ainsi créer un accord conceptuel et théorique. Il considère donc que l'objectivité devrait constituer le socle fondateur commun de toute théorie en éducation morale.

Dans sa théorie, l'objectivité est définie comme la qualité de ce qui est objectif, c'est-à-dire de ce qui existe, indépendamment de la condition humaine et des croyances individuelles. Affirmer qu'une connaissance est objective revient à dire qu'elle est vraie, c'est-à-dire qu'elle décrit ou se réfère à quelque chose qui ne provient pas uniquement de l'imagination ou des croyances subjectives, mais qui existe réellement en soi. De plus, le jugement moral y est défini comme le processus de délibération individuelle ou collective nécessaire dans le choix entre différentes alternatives présentes dans une situation morale conflictuelle ou non (Vokey, 1990).

Ainsi, l'objectivité présente dans un jugement moral doit permettre de répondre à la question suivante : dans quel sens et dans quelles conditions un jugement moral peut-il être considéré comme étant plus réel, ou plus vrai, qu'un autre jugement moral? L'objectivité sert donc à identifier la connaissance, théorie ou valeur qui peut être considérée comme réelle ou vraie, c'est-à-dire qui peut être indépendante des particularités de la condition humaine et des croyances individuelles. L'objectivité d'un jugement moral sert donc ici de critère permettant d'établir une relation entre les différentes représentations mentales de la réalité. Un jugement

¹⁴³ Daniel Vokey est professeur spécialisé en éthique professionnelle à la Faculté d'éducation de l'Université de Colombie-Britannique (UBC).

moral est objectif s'il ne provient pas uniquement de l'imagination ou des croyances subjectives, mais si l'on peut démontrer qu'il existe réellement, en soi (Vokey, 1990).

– R. K. Elliott

Selon R. K. Elliott¹⁴⁴ (1982), on retrouve trois dimensions à l'objectivité. La dimension métaphysique concerne les objets de connaissance dits objectifs, c'est-à-dire qui sont connus indépendamment du sujet individuel connaissant. La dimension publique concerne les jugements; ils sont considérés comme objectifs lorsqu'ils concernent un objet plutôt que d'exprimer la réponse d'un sujet. Finalement, la dimension privée renvoie à la personne qui a un jugement objectif, c'est-à-dire des jugements désintéressés et non influencés par des facteurs subjectifs en lien avec les passions et les décisions du sujet en question. Ce qui est connaissable l'est donc pour tous sans être influencé par des facteurs subjectifs : il est universellement vérifiable et donc vrai. En tant qu'exigence morale en éducation, ces types d'objectivité permettraient aux enseignants de se libérer de leurs pensées arbitraires par la pensée critique (Elliott, 1982 : 49-62).

– Aline Giroux

Aline Giroux¹⁴⁵ (1997) propose un modèle rationnel d'éducation éthique postmoderne remettant en question l'idéal de rationalité critique positiviste, dont la démarche scientifique propose un idéal d'objectivité et d'impartialité du chercheur ou de l'enseignant qui exclut ses croyances, ses convictions et ses interprétations personnelles dont l'acte de connaissance se voulant exact et scientifique. Dans cette vision, l'objectivité, qui demande de mettre à l'écart ses intérêts, croyances et convictions, s'acquiert par la raison critique (Giroux, 1997 : 67). Contrairement à cette approche, le modèle rationnel d'éducation éthique postmoderne de Giroux considère que les points de vue et les opinions personnelles entrent nécessairement en jeu dans toute compréhension, évaluation ou jugement humain, particulièrement lorsqu'il s'agit de questionnements éthiques portant sur le sens, l'orientation ou la signification de

¹⁴⁴ R. K. Elliott est un professeur en philosophie d'éducation à la Faculté d'éducation de l'Université of London Institute of Education.

¹⁴⁵ Aline Giroux est une professeure en éducation à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. La réflexion de cette auteure sur l'impartialité se retrouve à la section 3.4.3.

questions humaines. La réflexion, les évaluations et les jugements qui analysent et examinent la vie humaine détiennent nécessairement un important coefficient personnel (Giroux, 1997 : 67). Son modèle d'éducation éthique postcritique et postmoderne intègre la passionalité comme étant corrélative à la rationalité, c'est-à-dire la capacité d'être affecté, d'éprouver du plaisir et de la peine. Reprenant le concept d'éducation sentimentale de MacIntyre, l'éducation éthique postmoderne inclut les émotions, les opinions et les sentiments individuels dans ses analyses, sans pour autant tomber dans un relativisme philosophique.

- L'objectivité en évaluation des apprentissages

– Marc Romainville

Marc Romainville¹⁴⁶ (2011) analyse l'objectivité dans l'évaluation des apprentissages en éducation. Pour lui, « se fixer comme objectif d'éradiquer totalement la subjectivité est non seulement illusoire, mais risque de produire des effets néfastes non négligeables, comme l'atomisation de l'évaluation ou la déresponsabilisation de ses acteurs » (Romainville, 2011 : 7). Il affirme que l'objectivité absolue en évaluation ne peut être atteinte, puisque « les acquis des étudiants n'existent pas en eux-mêmes, indépendamment du regard que porte sur eux l'évaluateur » (Romainville, 2011 : 2). De plus, il considère que la subjectivité totale pose tout autant problème « puisqu'elle reviendrait à accepter que les résultats de l'évaluation et en particulier la décision de réussite ou d'échec de l'étudiant dépendent, en définitive, plus de l'évaluateur et de sa partialité que des connaissances et compétences de l'étudiant évalué » (Romainville, 2011 : 2). Ainsi, il propose une solution à ce problème en développant l'approche nommée « objectiver la subjectivité » (Romainville, 2011 : 6).

Dans cette dernière, il importe d'encadrer et d'imposer des limites à la subjectivité de l'évaluateur. Ainsi, si la subjectivité n'est pas à éradiquer complètement, l'enseignant doit, par contre, « développer des procédures garantissant qu'elle se déploie dans des proportions acceptables » (Romainville, 2011 : 6). L'approche « objectiver la subjectivité » exige donc d'expliquer préalablement les raisons de la démarche d'évaluation de l'enseignant afin de légitimer son point de vue spécifique en tant que « sujet-évaluateur » et d'assurer que

¹⁴⁶ Marc Romainville est professeur de pédagogie à la Faculté universitaire de Namur en Belgique.

l'évaluation ne soit pas le fruit du hasard. Il précise que les manières d'encadrer et d'objectiver la subjectivité sont multiples et diverses. Dans cet article, il en donne trois exemples. Tout d'abord, chaque enseignant doit expliciter ses objectifs d'enseignement et les communiquer aux élèves. Sa démarche doit être claire et transparente. De plus, il doit expliquer ses procédures, modalités et critères d'évaluation en classe afin d'objectiver et d'encadrer sa subjectivité d'évaluateur, par exemple en utilisant une grille critériée. Finalement, l'enseignant peut développer des méthodes intersubjectives afin de réduire l'impact de sa propre subjectivité inhérente à son travail d'évaluateur, c'est-à-dire en prenant en considération une diversité de points de vue au sein du groupe et en identifiant clairement le sien. Par exemple, la co-correction ou l'évaluation collective permettraient de prendre conscience de la spécificité et de la subjectivité de son point de vue tout en intégrant des regards évaluatifs pluriels dans son travail. Finalement, Romainville résume son approche comme suit : « Tout comme la prise de conscience est le début de la sagesse, l'explicitation raisonnée et critique de sa propre subjectivité constitue sans nul doute une des meilleures voies vers davantage d'objectivité. » (Romainville, 2011 : 7)

- L'objectivité et l'identité professionnelle

- France Jutras, Marie-Paule Desaulniers et Georges A. Legault

La question de l'objectivité de l'enseignant a été abordée dans les écrits portant sur l'identité professionnelle. En effet, dans leur travail portant sur les enjeux de l'enseignement au Québec, Georges A. Legault, Marie-Paule Desaulniers et France Jutras¹⁴⁷ (2003), analysent la réflexion portant sur l'identité professionnelle des enseignants et en font ressortir deux courants principaux. Pour le courant dominant, l'identité professionnelle est subjective et personnelle, puisqu'elle se développe à partir du ressenti et de la conception individuelle de chaque enseignant envers ce métier. S'inspirant de la psychologie du développement, ce courant se concentre davantage sur la personne de l'enseignant et non pas sur son objectivité en classe. De son côté, la deuxième approche considère que l'identité professionnelle est objective, puisqu'elle est située historiquement, datée et inscrite dans un consensus collectif : toute

¹⁴⁷ France Jutras enseigne à l'Université de Sherbrooke, Marie-Paule Desaulniers à l'Université du Québec à Trois-Rivières et Georges A. Legault à l'Université de Sherbrooke.

profession est définie par la société. S’inspirant davantage de la sociologie des professions, cette approche s’attarde plus à la professionnalisation de l’enseignement qu’à l’enseignement lui-même (Legault *et al.*, 2003 : 156).

– Pierre Lebuis

Dans son analyse de la posture professionnelle en ECR, Pierre Lebuis (2008) associe l’objectivité et l’impartialité¹⁴⁸ au développement de la pensée critique chez l’élève, à l’absence de point de vue personnel des enseignants et à l’approche culturelle du programme. En effet, précisant que les valeurs et les croyances doivent être traitées en classe comme des objets de savoir et de culture, l’enseignant doit adopter une distance critique par rapport à ses propres croyances et valeurs afin de favoriser le développement de la pensée critique des élèves, sans chercher à guider leur conscience individuelle (Lebuis, 2008). Par un questionnement non dirigé, l’enseignant peut favoriser la raison critique chez les élèves, c’est-à-dire l’investigation et l’organisation de la pensée autour de sources crédibles et rationnelles (Lebuis, 2008). Sans jamais définir les concepts d’objectivité et d’impartialité, il les oppose à la neutralité intégrale. Il considère que cette dernière doit être évitée, puisqu’elle pourrait entraîner des dérives telles que l’endoctrinement, le relativisme ou une tolérance passive. L’école étant le lieu de la transmission de valeurs communes, l’enseignant objectif et impartial doit proposer les valeurs sociales fondatrices du nouveau pédagogique : l’équité, la liberté, l’autonomie, l’ouverture, l’égalité... (Lebuis, 2008).

3.2.5 Synthèse de l’objectivité

Le concept d’objectivité s’impose principalement dans le domaine de la recherche scientifique, tant pour définir la posture du chercheur que le savoir qu’il produit. L’objectivité scientifique, telle qu’elle est définie par le positivisme, semble avoir particulièrement influencé la réflexion autour de ce terme. Les auteurs étudiés y font tous référence; certains y adhèrent complètement ou partiellement, d’autres la redéfinissent alors que d’autres encore s’en distancient complètement. Peu importe leur domaine d’études ou leur position vis-à-vis

¹⁴⁸ La réflexion de cet auteur sur l’impartialité se retrouve à la section 3.3.4 et celle portant sur la neutralité se retrouve à la section 3.1.3.

l'objectivité, leur point de départ demeure presque toujours la définition positiviste de ce terme. Plus particulièrement, la réflexion entourant l'objectivité concerne principalement les questions épistémologiques, la position positiviste dans ce domaine ne faisant pas l'unanimité. C'est sur la question de l'absence des valeurs, d'influence et de caractéristiques personnelles du chercheur que le débat entourant l'objectivité scientifique fleurit et abonde.

Cette question rejoint tout autant la littérature sur l'objectivité en éducation. Nettement moins abondante que celle portant sur l'objectivité scientifique, elle présente globalement les mêmes enjeux. En éducation, l'objectivité aborde le rapport aux valeurs personnelles et sociales de l'enseignant ainsi que son rapport à la connaissance transmise et à son jugement propre. Que ce soit en évaluation, en éducation morale, en enseignement non confessionnel des religions ou encore sur l'identité et la posture professionnelle des enseignants, tous les auteurs étudiés se rejoignent sur un point : l'objectivité, conçue comme une absence totale de valeurs et d'influence personnelle dans le jugement d'un enseignant et dans le contenu qu'il transmet en classe, semble difficile à atteindre. En éducation, l'objectivité se conçoit plutôt comme une adhésion aux normes et aux valeurs communes et non personnelles, ou encore comme un enseignement de faits et de savoirs exempts d'influences personnelles. Un autre aspect convergent mérite d'être souligné, l'importance d'introduire une approche permettant de limiter la subjectivité inévitable de l'enseignant, notamment l'intersubjectivité.

Peu importe les domaines d'études dans lesquels les auteurs évoluent, les différentes réflexions entourant l'objectivité semblent présenter les mêmes enjeux, tous présents dans les différentes définitions de ce concept. Une première interrogation entoure la possible influence des valeurs personnelles et sociales dans les interventions ou le jugement d'un sujet. Renvoyant à la première définition d'objectivité, la majorité des auteurs s'y opposent ou la critiquent à l'exception des positivistes. L'objectivité est ici souvent utilisée comme synonyme de neutralité, quelques fois d'impartialité. Un deuxième enjeu concerne la description exacte d'un objet de connaissance en conformité avec la réalité et les faits. Renvoyant à la deuxième définition de l'objectivité, la plupart des auteurs interrogent sa possibilité, outre les auteurs positivistes affirmant qu'elle est même souhaitable. Sur ce point, plusieurs auteurs remettent en question la possibilité même qu'un objet existe en soi indépendamment du sujet pensant,

renvoyant ainsi à la troisième définition de l'objectivité. C'est dans son rapport à l'objet de connaissance que le débat entourant l'objectivité se différencie de la neutralité et de l'impartialité.

Maintenant que nous avons résumé quelques réflexions sur le terme de l'objectivité, procédons à l'analyse du concept d'impartialité.

3.3 IMPARTIALITÉ

3.3.1 Discussion sur différentes définitions possibles de l'impartialité

Le concept d'impartialité prend racine dans le terme latin *partialis*, qui signifie « partial, qui prend parti » et du latin *in* qui veut dire « sans ». Il s'oppose donc à la partialité, c'est-à-dire « qui prend parti pour ou contre quelqu'un, une opinion, qui juge sans souci d'objectivité » (Larousse, 2014). Ainsi, l'étymologie d'impartialité renvoie à ce qui ne prend pas parti et qui n'est pas partial, d'où la définition populaire qui lui est attribuée : « Qualité, caractère de quelqu'un qui n'a aucun parti pris ou de ce qui est juste, équitable : juger avec impartialité. » (Larousse, 2014) De cette étymologie commune, différentes définitions se déclinent selon ses contextes d'application, selon plusieurs tendances.

La première tendance associe étroitement l'impartialité à la première définition du concept de neutralité, c'est-à-dire ce qui ne fait référence à aucune valeur. En effet, le *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* définit l'impartialité comme un point de vue neutre, universel et objectif provenant d'un détachement des intérêts, engagements, relations et sentiments personnels (Ogien, 2004 : 891-899). Ainsi, adopter un point de vue impartial suppose l'adhésion à des principes impartiaux et à une action impartiale. Aucune valeur ne doit influencer sur son action afin d'être juste. De son côté, *Le Dictionnaire actuel de l'éducation* définit l'impartialité comme un principe moral référant à l'absence de parti pris et à un jugement « neutre » n'accordant aucun privilège (Legendre, 2005a : 755). En résumé, cette définition de l'impartialité comprend les aspects suivants : elle renvoie à des interventions équitables ne cherchant l'exercice d'aucune influence sur un des partis en présence et ne présentant aucune valeur.

La deuxième tendance s'opposant à la neutralité met l'accent sur les valeurs communes comme fondement d'un jugement impartial. Ainsi, l'impartialité renvoie à un « principe moral substantiel disant qu'il faut accorder une considération égale aux intérêts, aux préférences ou à la dignité de chacun, selon les théories », en se fondant sur des règles et normes communes (Ogien, 2004 : 891). Dans le *Cambridge Dictionary of Philosophy*, l'impartialité se définit comme suit : « *A state or disposition achieved to the degree that one's actions or attitudes are not influenced in a relevant respect by which members of a relevant group are benefited or harmed by one's actions or by the object of one's attitudes.* » (Audi, 1995)

Cette définition demande à l'agent impartial d'intervenir dans un conflit, à partir de règles et de valeurs générales acceptées par tous, indépendamment de la situation particulière dont il est question et de ses opinions personnelles. L'agent impartial ne peut prendre parti selon ses préférences, mais il doit plutôt influencer le groupe selon les règles et les valeurs communes. Le fondement de cette tendance réside donc dans ces règles et valeurs reconnues par le groupe et établies indépendamment des préférences ou des biais personnels. En ce sens, l'impartialité n'est pas neutre.

À ce sujet, le *Dictionnaire de droit international public* définit l'impartialité sur le plan juridique comme « l'absence de parti pris, de préjugé et de conflit d'intérêt chez un juge, un arbitre, un expert ou une personne en position analogue par rapport aux parties se présentant devant lui ou par rapport à la question qu'il doit trancher » (Salmon, 2001 : 562). Par exemple, un juge peut maintenir son impartialité, sans pour autant être neutre, en favorisant des valeurs socialement reconnues, comme la liberté et l'égalité de tous. De son côté, un arbitre sportif est impartial s'il applique à la lettre la réglementation en vigueur dans son sport, sans privilégier une équipe plus qu'une autre et sans présenter de préférence personnelle ni pour l'une ni pour l'autre. Comprise selon cette définition, l'impartialité s'oppose à la neutralité, puisqu'elle s'appuie sur les valeurs et les normes communes d'un groupe.

Ces définitions du terme d'impartialité offrent deux grandes perspectives reliées entre elles par un dénominateur commun : les valeurs. Alors que la première définit l'impartialité par une absence totale de valeurs, donc neutre, la deuxième renvoie plutôt à la présence de valeurs communes et à l'absence de valeurs personnelles, ce qui s'oppose à une neutralité totale. Ces

deux perspectives sont utilisées dans plusieurs domaines d'activités sociales, principalement par les études féministes et le domaine de la justice, mais peu en éducation. Nous illustrerons l'utilisation de ce terme pour voir comment différentes définitions de l'impartialité émergent selon le domaine spécifique dans lequel ce concept est utilisé dans la théorie de quelques auteurs.

3.3.2 Impartialité et critiques féministes

L'impartialité a été élaborée dans les études féministes abordant principalement cette question sous l'angle du *care* et donc en lien avec les émotions de l'agent dit impartial. Cet enjeu éclaire l'impartialité exigée en ECR, la relation pédagogique étant composée d'une inévitable composante émotive propre à toute relation humaine. C'est pour la pertinence et la cohérence avec notre sujet de recherche que ces auteurs ont été retenus. Sans prétendre à une étude exhaustive de la question, nous présenterons trois auteurs ayant réfléchi sur l'impartialité dans ce sens (Bonin, 1997; Guillarme, 2009; Paperman, 2000). Voici un bref résumé de leur pensée.

Impartialité et critique féministe de Rawls

Bertrand Guillarme¹⁴⁹ rappelle les trois systèmes épistémologiques féministes et utilise l'un d'entre eux afin d'analyser l'impartialité dans la théorie du libéralisme politique de Rawls (Guillarme, 2009). Tout d'abord, pour l'empirisme féministe, il est possible d'atteindre la neutralité, l'impartialité et la véritable objectivité. Ces dernières permettent de débarrasser la connaissance des biais introduits par les valeurs sexistes. Ensuite, le postmodernisme féministe considère qu'il est impossible d'atteindre une véritable rationalité, impartialité ou objectivité; toute connaissance étant produite par des humains, elle est inévitablement située et biaisée. De son côté, le rationalisme féministe propose une définition de l'objectivité et de l'impartialité qui intègre le point de vue des femmes et des biais féminins particuliers.

Appliquées au libéralisme rawlsien, les critiques rationalistes féministes considèrent la théorie de la justice de Rawls comme une théorie patriarcale. Selon ces analyses, même dans le cadre

¹⁴⁹ Bertrand Guillarme est professeur de théorie politique à l'Université Paris VIII et membre de l'Institut Universitaire de France.

d'une compétition régie par des règles neutres et impartiales, il existe une discrimination au détriment des femmes qui assure la domination masculine. Bien que Rawls revendique une forme d'objectivité pratique et une impartialité associée aux principes de justice, les féministes rationalistes considèrent que la théorie libérale rawlsienne a des visées invalides, puisque toutes ces pratiques sont influencées par des préjugés, des positions morales ou politiques particulières. Ainsi, Guillaume résume deux sortes d'impartialité promues tant par la théorie libérale de Rawls que par les critiques rationalistes : « Rawls montre que la vision de l'impartialité comme impersonnalité doit laisser la place à une autre conception de l'impartialité, fondée sur l'égle prise en compte de chacun dans le raisonnement moral. » (Guillaume, 2009 : 8)

Ainsi, les critiques rationalistes refusent la visée d'impartialité et d'objectivité radicale parce qu'elles sont considérées comme de fausses alternatives mettant en évidence la valeur du point de vue personnel dans la recherche « objective » et « impartiale ».

- Critiques féministes du « *care* » : thèse compatibiliste et essentialiste dans un jugement impartial

Patricia Paperman¹⁵⁰ critique la définition « essentialiste » de l'impartialité à partir de l'éthique du *care* des critiques féministes. S'opposant à une vision de l'impartialité dans laquelle les émotions sont incompatibles avec l'impartialité, l'auteure élabore plutôt la thèse compatibiliste considérant que l'impartialité et son engagement émotionnel qui la développe sont deux concepts compatibles dans un jugement.

Selon l'impartialité, dite « essentialiste », est impartial tout jugement qui met entre parenthèses les réactions émotionnelles de celui qui l'émet. Selon cette théorie, un jugement impartial doit s'appuyer sur une règle impersonnelle, c'est-à-dire une règle qui s'impose également à tout individu, justifiée sur une base rationnelle, détachée de la personne qui juge et indépendante des sentiments inspirés par les circonstances en cause. En plus d'opposer les émotions et l'impartialité d'un jugement, cette théorie essentialiste oppose l'impartialité à la raison impersonnelle des affects, c'est-à-dire la sensibilité, les sentiments et les émotions de

¹⁵⁰ Patricia Paperman est professeure de science politique à l'Université Paris 8.

celui qui émet un jugement (Paperman, 2000 : 33-39). De plus, elle exige une indifférence à l'égard des personnes et de la situation jugée (Paperman, 2000 : 35).

Selon les analyses de Paperman (2000), il n'existe aucune définition philosophique convaincante de cette conception « essentialiste » de l'impartialité. Par contre, des synonymes sont utilisés pour parler de cette conception de l'impartialité selon les contextes et selon les auteurs : objectivité, neutralité, impersonnalité, formalisme, distance et détachement (Paperman, 2000 : 34-35). Elle note que la littérature élabore deux applications de l'impartialité essentialiste.

Premièrement, l'impartialité de type « essentialiste » est utilisée pour définir certaines situations déterminées (relations professionnelles, jury de thèse, notation en éducation, distribution administrative des droits, jugement de délit et de crimes...). Deuxièmement, ce type d'impartialité est utilisé pour définir ce qui doit être exclu dans un jugement afin que ce dernier soit considéré comme impartial, c'est-à-dire que le contenu d'un jugement impartial ne doit refléter aucun attribut social, psychologique ou émotif de la personne qui émet ce dernier (Paperman, 2000 : 37). Appliquant de façon stricte le principe d'égalité morale entre les individus, cette vision de l'impartialité exige de neutraliser la partialité encourue par les différents engagements individuels de celui qui émet un jugement, qu'ils proviennent de liens familiaux, amicaux, d'affection personnelle ou d'affiliations sociales (Paperman, 2000 : 44).

Défendant plutôt la thèse compatibiliste, Paperman considère que l'impartialité et l'engagement émotionnel de celui qui émet un jugement sont compatibles et non opposés. En effet, Paperman adhère plutôt à certaines critiques féministes de l'impartialité. Ces dernières considèrent qu'il existe une valeur morale à un engagement émotionnel dans un jugement et estiment que ces derniers sont essentiels et inévitables. Ainsi, elles déplorent les faiblesses d'une conception de l'impartialité qui exige d'un individu de n'être influencé par aucun facteur émotif. Cette vision de l'agent moral impartial et du spectateur impartial est désincarnée de la réalité humaine (Paperman, 2000 : 30).

S'appuyant plutôt sur l'éthique du *care*, les critiques féministes intègrent au jugement moral impartial les émotions de celui qui émet un tel jugement. Par l'éthique du *care*, les féministes

intègrent la notion traditionnelle de soin, de sollicitude, d'attention, de sensibilité et de responsabilité en jeu dans toute les relations humaines. En conclusion, s'appuyant sur les critiques féministes du *care*, Paperman argumentera en faveur de la thèse compabiliste, c'est-à-dire que tout jugement comprend un engagement émotionnel qui ne s'oppose pas à l'impartialité. Ainsi, pour cette auteure, l'engagement émotionnel et l'impartialité ne sont pas incompatibles, mais ils peuvent plutôt être conjugués sans tension.

- Impartialité radicale ou symétrique : l'éthique de la justice et du *care*

De son côté, Pierre-Yves Bonin¹⁵¹ (1997) résume les analyses de l'impartialité réalisées par Brian Barry¹⁵². Dans la troisième partie de son ouvrage *Justice as Impartiality*, Barry défend l'impartialité en répondant aux critiques des auteurs féministes et communautariens.

Pour ce faire, il distingue deux niveaux d'impartialité (Bonin, 1997 : 143). Au premier niveau, l'impartialité radicale doit être appliquée en toute circonstance et pour tous, peu importe les attachements particuliers des individus qui l'appliquent. Le deuxième niveau, l'impartialité dite symétrique, est exigée seulement lorsque l'impartialité concerne le choix des règles fondamentales de la société. Elle prévaut « uniquement lorsqu'il s'agit de déterminer le rôle et le contenu des principales institutions composant la structure de base de la société » (Bonin, 1997 : 144). Cette impartialité symétrique permet l'expression des sentiments et des attachements personnels des acteurs qui la mettent en application. Dans son argumentaire en faveur de l'impartialité symétrique, Barry rejette l'impartialité radicale (premier niveau) rappelant qu'elle est impossible à réaliser, puisqu'elle s'oppose à la nature humaine. Préférant le deuxième niveau, Barry affirme qu'il est possible qu'un individu respecte l'impartialité symétrique, sans pour autant mettre en application l'impartialité radicale. Par exemple, un père de famille pourrait consacrer plus de temps à ses propres enfants qu'aux enfants des autres, tout en respectant les règles d'impartialité exigées dans son travail dans la fonction publique (Bonin, 1997 : 144).

¹⁵¹ Pierre-Yves Bonin est professeur de philosophie à l'Université de Montréal.

¹⁵² Brian Barry est professeur de philosophie politique de la London School of Economics and Political Science.

Selon lui, cette distinction entre les deux niveaux d'impartialité permet de résoudre le conflit entre les critiques féministes qui sont contre l'impartialité et les défenseurs de l'impartialité (Bonin, 1997 : 145). En effet, les critiques féministes s'opposent à l'impartialité parce qu'elle est impossible à appliquer en toutes circonstances. S'appuyant sur l'éthique centrée sur les besoins (*ethic of care*), les femmes sont plus sensibles aux besoins des humains et à la fragilité des liens affectifs, ce qui rend impossible une impartialité absolue. De leur côté, les partisans de l'impartialité proposant une éthique centrée sur la justice (*ethic of justice*) considèrent qu'une société ne peut fonctionner si tous ses membres ne respectent pas également les règles d'impartialité, puisque cette dernière garantit la justice sociale. Selon Barry, ces deux théories s'opposent à l'impartialité radicale et sont en faveur de l'impartialité symétrique. Ainsi, elles se rencontreraient dans la reconnaissance du rôle des deux niveaux d'impartialité (Bonin, 1997 : 145).

Maintenant que nous avons présenté certaines critiques féministes de l'impartialité, voyons comment ce même concept a été utilisé dans le domaine de la justice, plus particulièrement l'impartialité d'un juge.

3.3.3 Impartialité du système de justice et de ses agents

Dans le domaine du droit et des institutions de justice, l'impartialité est utilisée comme concept fondateur de la justice et de ses institutions. Par exemple, au Québec, l'article 23 de la Charte des droits et libertés de la personne impose une indépendance institutionnelle et une impartialité structurelle à tout tribunal : « Toute personne a droit, en pleine égalité, à une audition publique et impartiale de sa cause par un tribunal indépendant et qui ne soit pas préjugé, qu'il s'agisse de la détermination de ses droits et obligations ou du bien-fondé de toute accusation portée contre elle. Le tribunal peut toutefois ordonner le huis clos dans l'intérêt de la morale ou de l'ordre public. » (Charte des droits et libertés de la personne, 1975)

Bien que plusieurs poursuites aient contesté cette exigence, aucune n'a réussi à la remettre en question jusqu'à maintenant (Garant, 1995 : 398-399). Ainsi, l'impartialité demeure un concept fondateur du système de justice canadien et québécois, tout comme les systèmes de justice internationaux. Ainsi, que ce soit les membres de la magistrature (les juges

municipaux, les juges de paix...), le président de l'Assemblée parlementaire ou encore les tribunaux administratifs, tous les membres d'un tribunal doivent respecter cette exigence d'impartialité.

Ces analyses de l'impartialité de la magistrature sont des ressources d'une rare richesse pour éclairer notre sujet. En effet, l'impartialité est de loin le parent pauvre en éducation; rares sont les auteurs qui l'utilisent pour définir le rôle des enseignants. Palliant un manque dans la littérature, les réflexions portant sur l'impartialité des agents de l'État en contexte juridique proposent des pistes pertinentes qui peuvent éclairer celle des enseignants. C'est la raison pour laquelle nous en présenterons une synthèse un peu plus détaillée dans la section qui suit. Voyons donc un résumé de l'impartialité politique en contexte de démocratie, suivi de quelques analyses de l'impartialité des agents de l'État, c'est-à-dire les juges, les membres des tribunaux administratifs, la magistrature et les présidents d'assemblée.

- Impartialité politique en contexte de démocratie

Dans un livre analysant en profondeur les fondements de la démocratie, Pierre Rosanvallon¹⁵³ (2008) rappelle que tout gouvernement élu par suffrage universel doit se plier à une triple épreuve de validation et de contrôle, afin de s'assurer que son pouvoir démocratique soit au service de l'intérêt général : l'impartialité, la réflexivité et la proximité. Par sa légitimité d'impartialité, il doit mettre à distance les positions partisans et les intérêts particuliers. Par sa légitimité de réflexivité, il doit prendre en compte des expressions plurielles du bien commun. Par sa légitimité de proximité, il doit reconnaître toutes les singularités (Rosanvallon, 2008).

En plus de résumer le contexte d'émergence de l'exigence d'impartialité dans la politique des États-Unis, de la France et du Royaume-Uni, Rosanvallon (2008 : 121-139) définit deux dimensions constituant l'impartialité politique. Elle « englobe d'abord les diverses sphères qui relèvent du contrat social proprement dit », soit le « souci de maintenir la prééminence des règles de droit, la préservation des principes républicains, la garantie de la cohésion nationale et l'encadrement des intérêts particuliers » (Rosanvallon, 2008 : 191). Au regard de la deuxième dimension, l'impartialité politique « contribue à veiller au traitement équitable des

¹⁵³ Pierre Rosanvallon est professeur d'histoire moderne et contemporaine du politique au Collège de France.

individus, à lutter contre les discriminations, à construire une égalité des possibles et des capacités » (Rosanvallon, 2008 : 191). Par le fait même, l'impartialité politique est un vecteur central et fondamental de la construction de toute société démocratique (Rosanvallon, 2008 : 191).

De plus, il définit deux catégories d'impartialité politique participant directement à toute démocratie : l'impartialité active et l'impartialité constituante. Par impartialité active, Rosanvallon entend une impartialité démocratique intégrée par un spectateur actif s'impliquant dans la situation qu'il juge et dans laquelle il intervient. Par son intervention, le spectateur impartial actif participe à la communauté politique qu'il tente de construire et de réparer, tout en gardant ses intérêts individuels et ses orientations partisans personnelles (Rosanvallon, 2008 : 167-172). En tant que clé d'une nouvelle pensée du social, de la politique et du juridique, cette forme d'impartialité renvoie à une *société d'impartialité radicale* dont la mise en œuvre permet la réparation des discriminations, la prise en charge et la compensation des handicaps ainsi que la prévention des inégalités de capacité (Rosanvallon, 2008 : 171). En plus de cette impartialité active, la société démocratique doit se munir de l'impartialité constituante. Cette dernière définit la finalité des institutions qui déterminent la vie commune et sociale, mais qui restent indépendantes de toute politique partisane (par exemple, les autorités monétaires) (Rosanvallon, 2008 : 182).

S'opposant à l'impartialité passive, l'impartialité politique ne doit pas faire référence à un spectateur passif complètement à l'extérieur de la vie politique dans laquelle il s'inscrit. Par sa non-passivité, l'impartialité politique s'oppose à la neutralité et est contraire à trois utopies d'impartialité qui, selon Rosanvallon, écrasent les hommes en déniaient toute légitimité à l'ordre politique : le juge-dieu, le prince-étranger et la main invisible (Rosanvallon, 2008 : 172-182). Dans sa forme première, l'impartialité a été attribuée à un juge-dieu qui renvoie à une impartialité d'origine divine, présentant le droit comme un ensemble de principes et de codes inspirés directement de principes et de vérités absolues définissant LA justice en soi. Définie par l'expression *themis*, elle s'oppose à l'impartialité de droit influencée par l'histoire, l'expérience et la réflexion des hommes (Rosanvallon, 2008 : 172). Dans cette conception, le juge, en tant que « tiers entièrement désintéressé », doit présenter une absence totale de

préférences et une indifférence complète à l'égard des deux parties en présence (Rosanvallon, 2008 : 174). Deuxièmement, le prince-étranger définit une impartialité de distanciation renvoyant à une extériorité radicale. Selon cette vision, seul un étranger peut gouverner au service du bien commun, puisqu'il est le seul qui peut vraiment considérer l'ensemble des enjeux dans une situation. Ne prenant parti ni pour l'un ni pour l'autre, l'étranger devient un arbitre extérieur, intervenant efficace capable de restaurer une autorité acceptée par tous (Rosanvallon, 2008 : 175-176). Ce type de pouvoir est réduit à une pure institution détachée de toute contingence, absolument extérieure aux passions et aux intérêts de la cité (Rosanvallon, 2008 : 179). Troisièmement, la notion de main invisible est principalement utilisée pour définir l'équilibre du marché économique, mais aussi pour définir une forme d'impartialité utopique renvoyant à la dépersonnalisation radicale du gouvernement des hommes (Rosanvallon, 2008 : 179-182). L'auteur précise que cette théorie politique et économique définit « un ordre invisible qui délégitime les prétentions d'un pouvoir humain à s'installer au poste de commandement de ce qui serait la société » (Rosanvallon, 2008 : 181).

Rosanvallon considère ces figures d'impartialité comme des utopies, parce qu'elles ne prennent pas en considération la nature humaine ni la précarité de tout jugement. En effet, tout juge s'inscrit dans une histoire, dans un contexte social particulier et détient des caractéristiques personnelles qu'il ne peut complètement évacuer de son jugement.

- Impartialité des agents de l'État : la magistrature, les membres d'un tribunal et le président d'assemblée

Dans le domaine de la justice et du droit se trouve une littérature abondante sur l'impartialité, particulièrement sur celle d'un juge et de la magistrature. Voici une présentation sommaire des arguments de certains auteurs sélectionnés pour leur pertinence dans notre recherche.

Tout d'abord, Luc Bégin¹⁵⁴ (1997) analyse l'impartialité exigée de la magistrature à partir de deux catégories : « exigence forte de neutralité » et « exigence faible de neutralité ou l'exigence d'impartialité ». Si une « exigence forte de neutralité » exige l'absence de manifestations de parti pris personnel dans une délibération, l'« exigence faible de neutralité

¹⁵⁴ Luc Bégin est professeur de philosophie à l'Université Laval.

ou l'exigence d'impartialité » demande plutôt au juge de s'assurer « que les conclusions auxquelles le mènent ses délibérations ne sont pas le produit de ses préférences personnelles au regard de la cause à juger » (Bégin, 1997 : 423).

Ainsi, Bégin précise, qu'en théorie, les juges doivent être parfaitement neutres (exigence forte de neutralité) afin d'assurer le contrôle et la légitimité de la constitutionnalité des lois en matière de droits et libertés, c'est-à-dire que leurs opinions morales personnelles ne doivent pas infléchir le droit. Ces derniers ne doivent donc pas procéder à ce que Dworkin nomme une lecture morale des droits, c'est-à-dire que leurs opinions politiques et morales ne doivent pas intervenir dans leur décision judiciaire. Il précise qu'« une telle neutralité ne s'avère possible que si la formulation des droits et libertés constitutionnalisés est à ce point précise et détaillée qu'il n'y a plus de place pour leur interprétation » (Bégin, 1997 : 422). Puisque ce n'est pas le cas, ses analyses concluent que l'« exigence forte de neutralité » (Bégin, 1997 : 426) n'est pas possible dans la pratique professionnelle de la magistrature. Selon lui, les opinions morales personnelles des juges viennent invariablement infléchir le droit. Il conclut qu'il faut plutôt exiger de la magistrature une « exigence faible de neutralité » (Bégin, 1997 : 426) nommée aussi « exigence d'impartialité » (Bégin, 1997 : 426). Ainsi, selon ses analyses, le juge peut être impartial uniquement dans la dimension morale de son jugement :

Tout en reconnaissant avec Dworkin que les juges procèdent à une lecture morale des droits – ce qui implique que leurs opinions politiques et morales interviennent dans la décision judiciaire –, il est raisonnable et même nécessaire au regard de la légitimité de la pratique du contrôle judiciaire d'attendre de ces juges qu'ils respectent une exigence faible de neutralité, exigence prenant la forme d'une requête d'impartialité. (Bégin, 1997 : 435)

De son côté, Emmanuelle Jouannet¹⁵⁵ (2010) analyse les enjeux entourant l'impartialité et l'indépendance exigées des juges internationaux. Elle nous rappelle que ces deux dimensions d'un juge ou d'une juridiction sont interreliées. En effet, les juges doivent être indépendants, c'est-à-dire que leur statut ne leur permet pas d'être soumis à un rapport de subordination et ils doivent résister aux pressions extérieures. Par l'indépendance, un juge doit maintenir sa liberté de jugement, essentielle à l'exercice d'un jugement impartial. Il doit donc être indépendant pour assurer son impartialité. Ainsi, « est impartial celui qui ne préjuge pas une question et qui ne manifeste pas de préférence pour une partie » (Ruiz Fabri et Sorel, 2010 : 75). Dans son

¹⁵⁵ Emmanuelle Jouannet est professeure de droit international à l'École de droit de Sciences-Po à Paris.

analyse, Jouannet (2010) rappelle que l'impartialité exigée du juge n'est ni absolue, ni synonyme de neutralité, d'objectivité ou encore de désintéressement, mais elle revêt plutôt un caractère relatif et exige une transparence et une collégialité.

Pour ce faire, elle résume les différentes traditions professionnelles définissant l'impartialité des juges. La première, la tradition anglo-saxonne, est en faveur d'une position engagée du juge. S'opposant à la stricte neutralité, le juge impartial ne peut émettre un jugement à partir de son engagement politique individuel, mais il lui est tout de même inévitable d'émettre un jugement à partir de valeurs morales et de principes fondamentaux que son éthique professionnelle lui impose de révéler. La deuxième, la tradition civiliste ou continentale française, adhère à la position classique d'impartialité exigeant un total détachement du juge présentant une certaine neutralité (Jouannet, 2010 : 298-299). La remise en question de cette dernière forme d'impartialité par plusieurs auteurs amène Jouannet à préciser la différence entre l'impartialité absolue et l'impartialité relative.

L'impartialité du juge ne revêt pas un caractère absolu, exigence impossible à atteindre puisqu'elle ne peut être accomplie que par un « juge-dieu » et non un humain (Jouannet, 2010 : 291). L'impartialité radicale imposerait alors « une mise à distance, non pas relative, mais totale avec ce qui peut affecter son jugement et donc une ascèse parfaite lui demandant de faire abstraction de toutes ses précompréhensions, ses préjugements et ses déterminants sociaux » (Jouannet, 2010 : 292). Ainsi, l'impartialité d'un juge reste toujours relative et non radicale ou absolue.

De même, « aucun juge ne peut être neutre au sens strict du terme, car aucun juge ne peut prétendre être totalement objectif » (Jouannet, 2010 : 294). La neutralité ou l'objectivité est ici utilisée comme un synonyme définissant le fait de ne porter aucun jugement de valeur, positif ou négatif, sur l'objet que l'on étudie. Ainsi, l'impartialité d'un juge ne renvoie donc pas à l'absence ou la négation de parti pris, d'influences et de préjugés de sa part, mais plutôt à sa « mise à distance raisonnable » (Jouannet, 2010 : 294). Cette « impartialité non neutre » demande au juge de « porter un regard critique sur son propre discours et ne pas s'enfermer dans une prétention à la neutralité » (Jouannet, 2010 : 294). Pour ce faire, il doit « assumer pleinement la subjectivité partielle de ses choix et de ses propres valeurs et admettre qu'ils

conditionnent l'orientation donnée à telle solution ou telle interprétation ». Par la non-neutralité de son impartialité, le juge est « susceptible d'exprimer ses préférences personnelles par rapport à ses propres valeurs, mais il doit les présenter comme telles et non pas comme étant le résultat d'un jugement parfaitement objectif ». Sans pour autant être entièrement rejeté, l'objectif d'impartialité devient alors un idéal régulateur de l'activité de jugement vers lequel le juge doit tendre (Jouannet, 2010 : 294-295).

De plus, elle nous rappelle que l'impartialité exigée des juges n'est pas non plus synonyme de désintéressement. Bien que le juge doive présenter une absence de « conflit d'intérêt » afin de se prétendre impartial, il n'est pas pour autant désintéressé de la cause qu'il juge. Bien au contraire, si son intérêt personnel ne doit pas entrer en cause dans son jugement, un juge impartial n'est pas totalement dépourvu d'intérêt ni indifférent ou neutre devant la cause qu'il juge. En effet, il ne peut accomplir la tâche qu'on lui confie s'il est plongé dans une indifférence inhumaine. S'inscrivant dans des conditions sociales et politiques définies, le juge impartial doit être autonome dans sa pensée, tout en maintenant, dans l'élaboration de son jugement, une pensée critique envers sa proximité intellectuelle.

Ainsi, si l'impartialité d'un juge n'est ni absolue ni synonyme de neutralité, d'objectivité ou de désintéressement, cette exigence lui demande tout de même de maintenir une transparence personnelle et est garantie par une collégialité. En effet, Jouannet considère que la cohabitation au sein d'une juridiction collégiale, qui comprend la délibération et l'argumentation de plusieurs points de vue, aide à garantir l'impartialité des juges sans pour autant en garantir la totale neutralisation. Jouannet propose plutôt que, pour atteindre cet objectif, tout juge doit être transparent dans ses buts et intentions personnelles et ne jamais tenter de vouloir que la majorité se rallie à son opinion.

Par ses analyses conceptuelles, Jouannet rappelle que l'impartialité, en tant que qualité interne du juge, fait appel à son éthique intérieure ainsi qu'à son comportement extérieur. Cette « vertu du juge », comme nous le rappelle l'expression consacrée, est donc difficilement mesurable en droit. Pour répondre à cette difficulté fondamentale, il est communément admis

de distinguer l'impartialité subjective de l'impartialité objective (Jouannet, 2010 : 292-293). C'est d'ailleurs ces concepts qui sont présentés par Natalie Fricero¹⁵⁶.

Cette auteure analyse l'impartialité d'un juge définie comme son « aptitude (...) à traiter les parties de manière égalitaire, sans opinion préconçue, sans pré-jugement » (Fricero, 2013 : 37). L'impartialité d'un juge est d'ailleurs une exigence imposée et partagée par de nombreuses dispositions et organes juridictionnels nationaux et internationaux (Fricero, 2013 : 37-40; Ruiz Fabri et Sorel, 2010). Tout comme Jouannet, ces auteurs présentent les deux dimensions indissociables de l'impartialité d'un juge : l'impartialité subjective et l'impartialité objective. En effet, peu importe les contextes juridiques, un juge doit respecter l'impartialité qui lui est imposée. Par sa dimension subjective, l'impartialité d'un juge peut être remise en question à partir de « ses relations personnelles avec l'une des parties » en jeu dans une affaire juridique. Par la dimension objective ou fonctionnelle de l'impartialité, un juge peut enfreindre son impartialité s'il a déjà été amené à intervenir dans une affaire similaire, son opinion s'étant construite préalablement avant la présentation du fardeau de la preuve (Fricero, 2013 : 37). Bien que ces deux dimensions sont normalement considérées comme distinctes et autonomes, les auteurs rappellent que la Cour européenne des droits de l'homme considère que leurs frontières ne sont « pas hermétiques car non seulement la conduite même d'un juge peut, du point de vue d'un observateur extérieur, entraîner des doutes objectivement justifiés quant à son impartialité (démarche objective), mais elle peut également toucher à la question de sa conviction personnelle (démarche subjective) » (Fricero, 2013 : 37).

Afin de garantir l'impartialité subjective et objective des juges, plusieurs juridictions ont mis en place des dispositions de récusation et d'abstention. Par la récusation, « un prévenu ou un accusé peut récuser le juge ou l'un des juges qui est appelé à statuer sur l'action dirigée contre lui, s'il a une raison sérieuse de craindre qu'il ne se conduise, même inconsciemment, de manière partielle » (Fricero, 2013)¹⁵⁷. C'est ce qu'analyse Fricero, puisque « l'impartialité subjective ou objective du juge est toujours présumée, il appartient à la partie intéressée de

¹⁵⁶ Natalie Fricero est professeure à l'Université de Nice et directrice de l'Institut d'Etudes Judiciaires Sophia Antipolis.

¹⁵⁷ Cite article 668 de la Cour procédurale pénale.

rapporter la preuve des éléments objectifs qui lui permettent de suspecter légitimement le juge » (Fricero, 2013 : 40-41). Ainsi, toute « demande de récusation est toujours précise et motivée, et doit être accompagnée des pièces propres à la démontrer ou des justifications utiles » (Fricero, 2013 : 40-41) afin d'éviter les stratégies dilatoires. De son côté, l'abstention d'un juge est une autre forme garantissant constitutionnellement son impartialité. En effet, les juridictions administratives et judiciaires prévoient une possibilité d'abstention pour tout juge qui considère « en sa personne une cause de récusation ou estime en conscience devoir s'abstenir » (Fricero, 2013 : 44-45).

Dans certains cas, un juge « peut se faire remplacer par un autre membre de la juridiction que désigne le président ou, au Conseil d'État, le président de la section du contentieux » (Fricero, 2013 : 44-45). Pour ce faire, « le magistrat doit se déporter si ses engagements associatifs privés interfèrent avec son domaine de compétence au sein de la juridiction, ou encore si l'affaire implique l'un de ses proches, directement ou indirectement, ou concerne une partie avec laquelle il entretient des liens d'amitié, de proximité ou d'inimitié, sans attendre une éventuelle récusation » (Fricero, 2013 : 45).

Pour sa part, tout membre d'un tribunal est aussi tenu à l'impartialité en tant qu'« agent » de l'État. À cet égard, Patrice Garant¹⁵⁸ rappelle que la justice naturelle est garantie par l'impartialité de tout tribunal administratif et de ses acteurs (Garant, 1977 : 585). Partant de ce présupposé, il démontre comment la jurisprudence canadienne a considéré l'impartialité ou l'idéal d'impartialité comme inhérent à l'idée de justice (Garant, 1977 : 586). Tout d'abord, cette impartialité ne peut être atteinte que si les acteurs de son système de justice sont réellement « libres de tout préjugé (*freedom from biais*) » (Garant, 1977 : 586). C'est pourquoi des règles d'éthique ont été élaborées pour indiquer clairement aux membres du tribunal le genre de situation qu'ils doivent éviter afin de respecter cette impartialité (Garant, 1977 : 586).

Garant (1977) résume ces situations en quatre catégories. Premièrement, afin de garantir leur impartialité, les acteurs du système de justice doivent éviter tout conflit d'intérêt de nature financière, morale, psychologique ou professionnel, « c'est-à-dire qu'ils doivent éviter toute

¹⁵⁸ Patrice Garant est professeur de droit à l'Université Laval.

situation dans laquelle ils s'exposent à préférer leur intérêt personnel ou un intérêt auquel elle est en partie liée au détriment de l'intérêt public, en l'occurrence l'intérêt supérieur de la justice ». Deuxièmement, une personne ne peut siéger en appel d'une décision qu'elle a déjà rendue précédemment. Troisièmement, aucun membre du tribunal ne doit agir simultanément ou consécutivement comme accusateur et juge. Finalement, le membre d'un tribunal ne doit avoir présenté aucune déclaration, comportement ou attitude antérieure pouvant entrer directement en lien avec la cause entendue.

De plus, Garant analyse l'incidence directe de l'exigence d'impartialité structurelle sur les tribunaux administratifs du Québec. En effet, malgré la présence de l'article 25, la jurisprudence a eu tendance à considérer pendant longtemps la partialité institutionnelle comme une situation expressément ou implicitement voulue par le législateur (Garant, 1995 : 380). Par la partialité institutionnelle, un décideur en tant qu'acteur de l'État détient des préjugés provenant du simple fait de son appartenance à une institution ou à un service étatique. Selon Garant, cette partialité institutionnelle régissait le droit québécois jusqu'à l'arrêt Lippé en 1991¹⁵⁹. Par contre, cet arrêt a amené l'impartialité (structurelle et institutionnelle) à refaire surface dans la jurisprudence québécoise (Garant, 1995 : 390). Définie par la Cour suprême du Canada dans l'arrêt Valente, comme « un état d'esprit ou une attitude du tribunal vis-à-vis des points en litige et des parties dans une instance donnée » (Garant, 1995 : 390), cette impartialité est indissociable de l'indépendance institutionnelle. De son côté, l'indépendance institutionnelle « connote non seulement un état d'esprit ou une attitude dans l'exercice concret des fonctions judiciaires, mais aussi un statut, une relation avec autrui, particulièrement avec l'organe exécutif, qui repose sur des considérations ou garanties objectives » (Garant, 1995 : 390).

Finalement, le président d'assemblée parlementaire doit aussi présenter une impartialité dans l'exercice de ses fonctions, en tant qu'« agent » de l'État. En effet, son impartialité est une condition indispensable au bon fonctionnement de la procédure. Bien que les conventions diffèrent d'une assemblée législative à l'autre, elles ont toutes pour objet d'assurer son impartialité. À cet effet, le président d'assemblée au Québec, de 2003 à 2008, Michel

¹⁵⁹ R. c. Lippé, [1991] 2 R.C.S. 114. <http://www.fdenligne.com/trial/juris/pdf/1991-2-RCS-114.pdf>, consulté le 30 septembre 2015.

Bissonnet a présenté une analyse de l'impartialité obligatoire à sa fonction et à son mandat lors de la Conférence des présidents d'assemblée du Canada en 2004 :

Le président d'assemblée québécois Michel Bissonnet définit l'impartialité parlementaire à partir de quatre critères fondamentaux : l'équité, les principes communs, l'écoute et l'absence d'interventions. Ainsi, le président doit défendre les droits et privilèges de tous les députés sans exception; il doit protéger les droits de la minorité en s'appuyant sur les principes fondamentaux du parlementarisme; il doit être à l'écoute de tous les députés; et finalement, il doit s'abstenir d'intervenir dans les discussions à l'Assemblée afin de ne pas influencer les débats. Monsieur Bissonnet nomme quelques attitudes fondamentales garantes de l'impartialité d'un président d'assemblée : la prudence, la dignité dans l'intervention, la non-partisannerie et la crédibilité de ses actions fondée sur les principes communs (Bissonnet *et al.*, 2004).

Si la littérature sur l'impartialité des agents de l'État dans le système de justice abonde, il n'en est pas ainsi en éducation. On a déjà évoqué précédemment le débat autour du port des signes religieux portés par des agents de l'État, il s'agit de s'y référer. Appliquée dans le monde de l'éducation, l'impartialité comporte des défis particuliers, dont plusieurs enjeux paraissent rejoindre celui du juge impartial. Voici donc une brève présentation de la réflexion de quelques auteurs ayant traité de cette question.

3.3.4 Impartialité en éducation

En éducation, le concept d'impartialité est principalement utilisé pour définir la posture de l'enseignant. Pour certains auteurs, l'impartialité est présentée comme une caractéristique secondaire de la neutralité des enseignants. Pour eux, l'impartialité n'est pas présentée en soi ni dans sa valeur propre, mais uniquement comme synonyme de neutralité. Ces auteurs présentent un argumentaire en faveur ou en défaveur d'un enseignant neutre et utilisent l'impartialité pour appuyer une adhésion ou une opposition à la neutralité de l'enseignant. D'un autre côté, d'autres auteurs élaborent un argumentaire en lien avec l'impartialité. Par contre, même chez ces derniers, rares sont ceux qui emploient uniquement ce terme dans leur analyse du rôle des enseignants. L'impartialité est alors majoritairement jumelée au concept de neutralité, d'objectivité ou de pensée critique, sans qu'il n'y ait de claire distinction entre les concepts. Sauf exception, la majorité des auteurs n'utilisent pas l'impartialité en soi, mais y font plutôt référence à partir d'autres concepts définissant le rôle de l'enseignant. Dans la section qui suit, nous présenterons une synthèse des auteurs qui utilisent l'impartialité comme

caractéristique secondaire de la neutralité et nous résumerons ceux dont la réflexion place l'impartialité au cœur de l'argumentaire.

- Impartialité : caractéristique secondaire, synonyme de neutralité

Comme nous l'avons présenté dans la section sur la neutralité, certains auteurs utilisent l'impartialité comme une caractéristique secondaire de la neutralité¹⁶⁰. En effet, Dortu (2008) plaide en faveur de la neutralité en éducation et utilise l'impartialité comme synonyme. Selon elle, l'enseignement détaché et impartial garantit l'absence d'effet dans l'espace scolaire, plus exactement la neutralisation des effets subjectifs possibles dans l'enseignement (Dortu, 2008 : 98). De son côté, réfléchissant sur le contexte scolaire français, Estivalèzes (2005, 2015) considère que la neutralité, essentielle en éducation pour les enseignants, s'actualise en classe par des enseignants impartiaux et objectifs qui transmettent un contenu scientifique. Dans ses autres écrits concernant le programme ECR, elle plaide en faveur de la posture professionnelle d'impartialité et d'objectivité exigée des enseignants par le MELS (Estivalèzes, 2016). Pour l'Anson (2010), la neutralité est une méthode pédagogique juste, détachée et impartiale qui exige de présenter les faits « comme ils sont ». D'un autre côté, Singh (1998) s'oppose à la neutralité des enseignants définie par l'Humanities Curriculum Project (HCP) de Grande-Bretagne comme un président d'assemblée impartial. Il considère qu'il est impossible pour les enseignants d'assurer une neutralité, c'est-à-dire une équité, une justice, une impartialité et une objectivité totale en classe. Ces exemples démontrent que certains auteurs élaborent des arguments en faveur ou en défaveur d'un enseignant neutre, en utilisant l'impartialité comme caractéristique ou synonyme de la neutralité. Intervenant de manière secondaire dans leur argumentaire, l'impartialité n'est pas élaborée en soi dans leur réflexion.

Par contre, d'autres auteurs présentent une réflexion en soi sur l'impartialité. Ce sont ceux que nous présentons ici. Certains présentent un plaidoyer en faveur de l'impartialité de l'enseignant, dans différents contextes nationaux. D'autres, peu nombreux, se déclarent en défaveur de cette impartialité de l'enseignant. En voici une brève présentation.

- Impartialité : caractéristique professionnelle principale, selon certains auteurs

¹⁶⁰ La réflexion de ces auteurs sur la neutralité se retrouve à la section 3.1.3.

Quelques rares auteurs élaborent une réflexion sur l'impartialité des enseignants. Non seulement l'impartialité est alors présentée en soi, non comme une caractéristique secondaire de la neutralité, mais tous ceux qui sont en faveur de l'impartialité s'opposent à la neutralité. Selon ces auteurs, l'impartialité représente une alternative à « l'impossible neutralité ». Ceux qui élaborent un argumentaire en faveur de l'impartialité proviennent de différents contextes nationaux, soit américain (Kelly), polonais (Kolakowski), anglais (Montefiore, Elliott, Ashton et Watson) et québécois (Desaulniers, Jutras, Lebus et Daoust). À l'opposé, une seule auteure élabore un argumentaire contre l'impartialité des enseignants (Giroux). Paradoxalement, cette dernière utilise la neutralité comme un synonyme et une caractéristique secondaire de l'impartialité. Ainsi, tous les auteurs qui élaborent un argumentaire en faveur ou en défaveur de l'impartialité des enseignants associent cette dernière à la neutralité. Voici donc un résumé de leur réflexion et de leurs arguments, débutant par les auteurs en faveur de l'impartialité¹⁶¹.

- Auteurs en faveur de l'impartialité

- Thomas E. Kelly

Thomas E. Kelly¹⁶² (1986) résume les quatre principales approches du rôle de l'enseignant dans des sujets controversés : la neutralité exclusive (*exclusive neutrality*), la partialité exclusive (*exclusive partiality*), l'impartialité neutre (*neutral impartiality*) ainsi que l'impartialité engagée (*committed impartiality*). Il est en faveur de cette quatrième approche¹⁶³.

La première approche, la neutralité exclusive (*exclusive neutrality*), demande aux enseignants de ne pas aborder des sujets controversés en classe afin de respecter l'équité envers les différents groupes. Les partisans de cette approche préfèrent aborder des sujets sans ambiguïté ou controversé. En effet, ils considèrent qu'il est impossible de présenter avec impartialité tous les points de vue d'un même sujet, puisque leurs convictions religieuses ou philosophiques les en empêchent. La deuxième approche, la partialité exclusive (*exclusive partiality*) a pour but

¹⁶¹ Encore une fois, les auteurs sont présentés en ordre alphabétique à partir de leur nom de famille, afin de ne pas induire qu'un auteur est plus important qu'un autre.

¹⁶² Thomas E. Kelly est professeur de la Faculté d'éducation à l'Université John Carroll aux États-Unis.

¹⁶³ Bien que Thomas E. Kelly utilise les concepts de neutralité et d'impartialité dans sa théorie, cette dernière est présentée dans le chapitre portant sur l'impartialité puisque cet auteur adhère à l'approche de l'impartialité engagée.

d'amener les élèves à adhérer à une position précise sur un sujet controversé sans en présenter les différents points de vue. Certains enseignants peuvent utiliser la partialité exclusive avec autorité en ignorant consciemment les autres points de vue possibles, en les dissimulant ou encore en les dévalorisant. D'autres utilisent ce rôle plus subtilement en omettant inconsciemment de présenter les autres options sur cette même question controversée ou en donnant l'impression de présenter ce sujet dans le dialogue. Cette approche tente de diminuer l'autonomie et la pensée critique des élèves. La troisième approche se nomme l'impartialité neutre (*neutral impartiality*). L'enseignant doit présenter et comparer tous les points de vue sur une question tout en étant critique, équitable et accessible à tous, sans jamais mentionner son opinion sur ce sujet. L'enseignant devra honorer la meilleure option à partir des arguments les plus forts dans la comparaison des points de vue critiqués et présentés, sans partir de son opinion personnelle. Les principes fondant ce type d'impartialité sont le dialogue critique et l'équité. Cette approche demande aux élèves de participer activement dans les discussions sur des sujets controversés. Pour favoriser l'éducation à la citoyenneté, ils doivent avoir la possibilité de considérer toutes les positions possibles sur un même sujet, sans être influencés par l'opinion de l'enseignant. Ainsi, par impartialité, cette approche entend une recherche collaborative et passionnée de la vérité sans conflit (*conflict free*). Par neutralité, les enseignants doivent rester silencieux sur leur point de vue personnel en classe (Kelly, 1986).

Selon les analyses de Kelly, plusieurs auteurs endossent cette approche (*neutral impartiality*) et utilisent six arguments pour justifier leur position. Premièrement, ils considèrent l'enseignant comme un technicien qui applique les orientations des programmes et non un philosophe. Il ne doit donc pas affirmer son opinion personnelle en classe. Deuxièmement, puisque l'école est le lieu d'expression des diverses valeurs présentes dans la société, l'enseignant se doit d'être « non partisan ». S'il influence les élèves et les conclusions des discussions, il abuserait alors de son pouvoir et ne respecterait pas les exigences du professionnalisme. La neutralité de l'enseignant est la garantie de l'équité en enseignement, de la stabilité et de la légitimité du système d'éducation. Troisièmement, le risque d'être accusé d'endoctrinement exige une prudence supplémentaire de la part des enseignants. Ainsi, le silence sur leurs convictions personnelles est la posture la plus prudente à adopter (Kelly, 1986). Quatrièmement, les partisans de cette approche considèrent souvent que toutes les

valeurs ont une valeur égale et qu'il est impossible de justifier objectivement qu'un choix moral est meilleur qu'un autre. Ainsi, il est important que l'enseignant ne présente pas le sien afin de respecter les différentes options des élèves. Cinquièmement, les adeptes de cette approche utilisent l'argument d'ambivalence des enseignants, c'est-à-dire que certains professeurs veulent endoctriner les élèves et que d'autres sont capables de dire leur point de vue avec un sens critique. Ainsi, puisque certains enseignants sont ignorants et ambivalents, le silence sur leur position est nécessaire afin de protéger leur crédibilité et de diminuer leur influence auprès des élèves. Le rôle de l'enseignant est d'être un gardien de la conscience morale de la nation. Ainsi, il doit adopter une conception de *fairness*, c'est-à-dire un principe de restriction égale. L'enseignant doit donc s'interdire de dire son point de vue en classe afin d'être équitable envers tous les élèves. Sixièmement, la perspective rationaliste (*rationalist perspective*) affirme que certains arguments sont supérieurs aux autres, parce qu'ils sont enracinés dans des principes universels. Ainsi, cette approche permet d'éviter le relativisme philosophique en permettant l'élaboration de la pensée critique (Kelly, 1986).

Enfin, c'est la quatrième approche, l'impartialité engagée (*committed impartiality*), qui est privilégiée par l'auteur. En effet, selon Kelly, l'enseignant devrait démontrer, et non cacher, son point de vue tout en présentant les différents points de vue possibles sur un sujet par souci d'équité au sein d'une discussion critique. Ainsi, dans cette approche, l'enseignant devrait être engagé dans son enseignement et il devrait s'impliquer personnellement, tout en restant ouvert et tout en présentant son point de vue personnel comme une des options possibles, et ce, en favorisant la pensée critique des élèves (Kelly, 1986).

– L. Kolakowski

L. Kolakowski¹⁶⁴ (1976) est aussi en faveur de l'attitude pédagogique d'impartialité en éducation. Selon lui, cette dernière demande aux enseignants d'agir à partir des valeurs éducatives et scolaires de son milieu, et non à partir de ses valeurs personnelles. En effet, l'enseignant peut rester impartial lorsqu'il intervient dans un conflit et tenter d'influencer ses résultats à partir des règles et des valeurs relatives à la fonction d'enseigner. Par exemple,

¹⁶⁴ L. Kolakowski est professeur au Département d'histoire de la philosophie à l'Université de Varsovie en Pologne. La réflexion de cet auteur sur la neutralité se retrouve à la section 3.1.3.

l'enseignement universitaire dans lequel peut se déployer une pensée impartiale est régi par les règles de la rationalité logique, de la connaissance et de la tolérance. Selon Kolakowski, un enseignant impartial doit agir uniquement à partir de règles et de valeurs communes reconnues par son institution scolaire, tout en évitant d'influencer les élèves à partir de ses points de vue personnels (Kolakowski, 1976). Il tente donc d'influencer le résultat d'un conflit afin de le faire concorder avec des règles et des valeurs scolaires. Le socle de l'impartialité réside donc dans ces règles et ces valeurs communes, et non dans ses préférences ou ses biais personnels.

Dans son argumentaire, Kolakowski (1976) oppose la neutralité à l'impartialité. En effet, il s'oppose à la neutralité définie comme le fait de ne pas intervenir en classe à partir de règles ou valeurs communes. Puisque l'impartialité demande d'intervenir dans un conflit à partir des règles et de valeurs générales acceptées par tous, indépendamment de la situation particulière dont il est question, elle n'est pas compatible avec la neutralité. Notons que ces deux termes signifient que l'enseignant n'intervient pas à partir de ses préférences personnelles. Par contre, un enseignant neutre ne doit promouvoir aucune valeur particulière, alors qu'un enseignant impartial doit intervenir à partir des règles et des valeurs établies par tous (Kolakowski, 1976).

– Elisabeth Ashton et Branda Watson

Selon Elisabeth Ashton et Branda Watson¹⁶⁵ (1998), tout enseignant devrait adopter une attitude empreinte de pensée critique et d'impartialité, termes qu'elles associent comme des synonymes dans leurs analyses. S'opposant à la neutralité absolue en éducation, elles plaident en faveur de l'impartialité et de la pensée critique définie comme le fait de « comprendre, apprécier et analyser les croyances et les valeurs des autres à partir de leur expérience et de leur perception » (Ashton et Watson, 1998). Pour développer cette pensée critique, les enseignants doivent développer une posture professionnelle d'observation impartiale, afin de « comprendre les visées et les objectifs qui soutiennent la pensée ou l'action de quelqu'un d'autre sans nécessairement partager la même opinion » (Ashton et Watson, 1998).

¹⁶⁵ Elisabeth Ashton et Branda Watson sont deux professeures de la Faculté d'éducation de l'Université de Durham au Royaume-Uni. La réflexion de ces auteures sur la neutralité se retrouve à la section 3.1.3.

– John Elliott

Selon John Elliot¹⁶⁶ (1973), les enseignants doivent adopter une attitude impartiale en classe. Pour ce faire, ils doivent encourager les élèves à adopter les affirmations basées sur des évidences rationnelles et les décourager d'adhérer à des croyances irrationnelles qui ne sont pas passées sous le crible de la raison. La visée d'un enseignant impartial est de faire réfléchir les élèves à partir de jugements empiriques et rationnels. De plus, l'impartialité demande d'appliquer les normes éducatives provenant de raisons pertinentes, rationnelles et objectives afin de traiter les étudiants équitablement. L'enseignement impartial est donc objectif et il le définit comme un enseignement centré sur les vérités découlant de la raison (Elliott, 1973 : 50-52). De plus, il oppose la neutralité à l'impartialité. Selon lui, un enseignant neutre doit intervenir équitablement en classe, sans faire référence à quelque valeur, commune ou personnelle. De son côté, un enseignant impartial doit intervenir à partir de certains critères et valeurs déterminés par le groupe et la société dans laquelle il enseigne, et non à partir de ses valeurs personnelles (Elliott, 1973).

– Alan Montefiore

Alan Montefiore¹⁶⁷ (1976) considère que l'impartialité et l'objectivité, considérées comme des synonymes, sont des attitudes à adopter par les enseignants en classe. Elles sont les valeurs qui guident les intentions, les attitudes et les actions des enseignants et constituent même leur but pédagogique. En vertu de l'impartialité et de l'objectivité, l'enseignant présente plusieurs faits provenant d'une diversité de points de vue. Un enseignant impartial ou objectif doit donc présenter divers arguments comme s'il y adhérerait, sans afficher ses convictions personnelles. Il importe qu'il y ait une intention, de la part de l'enseignant, de ne pas influencer les élèves selon ses croyances personnelles. Guidé par des valeurs déjà établies par le groupe dans lequel il s'inscrit, l'enseignant impartial demande quelquefois de sacrifier certaines valeurs personnelles qu'il considère très importantes pour se plier à ces principes. Ainsi, l'attitude d'impartialité et d'objectivité n'engendre pas nécessairement des effets neutres dans les

¹⁶⁶ John Elliot est professeur émérite en éducation de l'Université East Anglia au Royaume-Uni. La réflexion de cet auteur sur la neutralité se retrouve à la section 3.1.3.

¹⁶⁷ Alan Montefiore est professeur de philosophie au Collège Balliol de l'Université d'Oxford en Angleterre.

conflits concernés, mais plutôt des effets équitables entre les deux parties en présence, à partir des valeurs promues par l'école et des programmes d'enseignement dispensés. Pour ce faire, il faut développer des attitudes telles qu'une bonne intention, une introspection et un effort de compréhension. De plus, l'attitude d'impartialité engendre des effets précis dans les conflits concernés et n'est donc pas neutre. En effet, des valeurs guident et influent sur le but final des intentions, des attitudes et des actions impartiales. L'impartialité demande donc de sacrifier certaines valeurs personnelles au profit des valeurs communes et professionnelles (Montefiore, 1976).

– Jean-Guy Daoust

De son côté, Jean-Guy Daoust¹⁶⁸ (1976) est en faveur de l'impartialité et de l'objectivité en éducation, particulièrement dans l'enseignement de la philosophie. Notons qu'il utilise les termes objectivité et impartialité comme des synonymes dans son argumentaire. Daoust définit l'enseignement impartial et objectif par une autonégation des points de vue de l'enseignant, c'est-à-dire que l'enseignant peut affirmer son point de vue personnel en le mettant à distance et en le présentant comme une possibilité et non comme la vérité afin d'éviter de susciter l'adhésion des élèves à ce point de vue. Selon lui, les attitudes d'impartialité et d'objectivité permettent d'exclure l'endoctrinement de l'enseignement. De plus, l'enseignement objectif et impartial favorise l'enseignement du « pluralisme », c'est-à-dire que, par cette attitude, l'enseignant doit présenter plusieurs philosophies juxtaposées, en indiquant ses préférences, sans chercher à les valoriser.

– Marie-Paule Desaulniers et France Jutras

Marie-Paule Desaulniers et France Jutras¹⁶⁹ (2012) considèrent que l'impartialité est une des valeurs professionnelles de tout enseignant. En tant que passeur culturel, il doit être critique face à ses préjugés et aux idées toutes faites qui peuvent fausser le jugement des élèves par rapport aux connaissances transmises en classe. Ce sens critique leur permettra d'actualiser

¹⁶⁸ Jean-Guy Daoust est philosophe québécois et professeur de philosophie au Collège de Maisonneuve.

¹⁶⁹ Marie-Paule Desaulniers est professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et France Jutras est professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Elles sont spécialisées en éthique professionnelle.

l'impartialité dans leur pratique (Desaulniers et Jutras, 2012). Cette attitude d'impartialité demande aux enseignants de l'empathie, de la tolérance, de l'ouverture d'esprit et la recherche de la vérité. Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 2 (section 2.3.2), Desaulniers et Jutras (2012) identifient les valeurs qui fondent l'éthique professionnelle de tout personnel enseignant. En plus de devoir respecter les élèves, les lois et les droits individuels garantis par les chartes, il doit favoriser les valeurs liées au savoir (curiosité intellectuelle, goût de la recherche, sens de l'effort, sens critique, respect de la vérité, honnêteté intellectuelle et respect du travail d'autrui). De plus, il doit intervenir en classe de façon responsable, en utilisant adéquatement son pouvoir. Pour ce faire, les auteures considèrent que les enseignants doivent user de discrétion, de respect de la vie privée, d'empathie et d'impartialité. Elles définissent cette dernière comme une justice dans l'intervention pédagogique (Desaulniers et Jutras, 2012 : 107).

– Pierre Lebuis

Dans son texte « “ Enseigner ” l'Éthique et la culture religieuse : rôle et posture du personnel enseignant », Pierre Lebuis¹⁷⁰ (2008) analyse les exigences d'impartialité pédagogique émises dans le programme ECR, dont il approuve les finalités pour de nombreuses raisons. Premièrement, il considère que cette posture professionnelle permet d'éviter les écueils pédagogiques de l'autoritarisme et du moralisme, c'est-à-dire l'imposition d'un point de vue aux élèves en affirmant ce qui est bon et mauvais. De plus, il considère que l'impartialité permet d'éviter les écueils pédagogiques du relativisme et du laisser-faire, c'est-à-dire que l'impartialité permet d'éviter de valider toutes les affirmations et les points de vue. L'enseignant impartial peut amener les élèves à éviter ce genre de dérives relativistes, sans tomber dans un enseignement autoritaire et moraliste.

Pour ce faire, le jugement impartial exigé dans le programme ECR demande aux enseignants de développer l'art du questionnement. Non seulement l'impartialité exige-t-elle de s'abstenir de donner son point de vue pour permettre aux élèves de penser par eux-mêmes, mais aussi de développer l'art du questionnement rationnel. Celui-ci permettrait de développer un

¹⁷⁰ Pierre Lebuis est professeur de didactique de la morale et de l'éthique à l'UQAM. La réflexion de cet auteur sur la neutralité se retrouve à la section 3.1.3. Sa réflexion sur l'objectivité se retrouve à la section 3.2.4.

« processus systématique d'examen, d'analyse et d'évaluation des idées et des réalités pour en dégager le sens, la valeur et la portée dans leur contexte » tout en utilisant « les outils de la raison privilégiée par la culture scolaire » dans le but « de solliciter des raisons et des justifications de ce qui est exprimé, de faire des liens entre les idées, d'encourager la cohérence et de détecter les erreurs de raisonnement » (Lebuis, 2008 : 130). Par l'art du questionnement, les enseignants impartiaux amènent les élèves à penser par eux-mêmes afin d'éviter l'endoctrinement (Lebuis, 2008 : 136)¹⁷¹. Sans prendre position sur le contenu de la discussion, les enseignants impartiaux doivent poser des questions ouvertes qui donnent lieu à des réponses multiples et ouvrent à de nouvelles questions. Ils combinent l'attention aux personnes à l'investigation systématique des réalités soumises à la discussion.

Dans le même ordre d'idée, Lebuis considère que l'impartialité permet de faire réfléchir et faire comprendre le contenu par les élèves. Selon lui, l'enseignement impartial de l'éthique permet de faire réfléchir les élèves en développant leur raisonnement éthique, leur jugement, leur esprit critique, l'autonomie et leur capacité de délibérer. Par ailleurs, une approche impartiale de l'enseignement de la culture religieuse permet de comprendre ce qu'est la croyance avec justesse et bon escient, d'éviter les malentendus en toute connaissance de cause. Son positionnement en faveur de l'impartialité est soutenu par le fait que l'éthique et la culture religieuse sont des objets de savoir et de culture, le programme ne devant pas être le prétexte pour guider la conscience des élèves.

En tant que passeur culturel, l'enseignant impartial développe une approche culturelle de l'enseignement du fait religieux. Évitant l'ignorance des élèves sur cet objet de connaissance, il favorise le respect des savoirs validés scientifiquement et socialement, la curiosité intellectuelle, le goût de la recherche scientifique, le sens de l'effort intellectuel et le sens critique, pour évaluer la véracité des propos émis en classe. L'enseignant doit être critique face à ses préjugés et aux idées toutes faites qui peuvent fausser le jugement des élèves par rapport aux connaissances à transmettre. Ce sens critique lui permettra d'actualiser l'impartialité dans sa pratique, une des valeurs professionnelles du personnel enseignant (Desaulniers et Jutras, 2006; Lebuis, 2008). Finalement, cela demande de l'empathie, de la tolérance, de l'ouverture

¹⁷¹ Réfère à Reboul, Jutras et Francoeur.

d'esprit et la recherche de la vérité. Afin de montrer comment penser et non quoi penser, l'enseignant doit pouvoir faire une bonne synthèse des aspects positifs et négatifs des différents points de vue grâce à son évaluation et à son analyse critique. Par contre, il doit connaître les limites de la raison qui n'est pas l'unique arbitre des valeurs et des croyances (Ashton et Watson, 1998).

Finalement, l'enseignant agissant comme un arbitre impartial doit faire la promotion d'un cadre commun de valeurs, ce qu'il relie à la non-neutralité du programme ECR. L'impartialité permet donc la promotion d'un cadre de valeurs communes propres à la société québécoise, c'est-à-dire la liberté de penser et de s'exprimer, le respect des personnes, la tolérance, l'égalité de traitement, la réciprocité, l'honnêteté intellectuelle, le souci du bien commun, etc.

- Une auteure en défaveur de l'impartialité

– Aline Giroux

Dans un article où elle réfléchit sur la place de la rationalité dans l'éducation, Aline Giroux¹⁷² (1997) s'oppose à l'impartialité en enseignement. Elle définit le jugement impartial comme un jugement moral agissant comme un observateur désintéressé et détaché qui juge, indépendamment de ses préférences et de ses valeurs, afin d'offrir un enseignement neutre (Giroux, 1997 : 72). Selon elle, l'impartialité exige une posture d'impersonnalisation et de dépersonnalisation propre à la neutralité. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle considère que l'impartialité ne peut s'appliquer à la raison critique (Giroux, 1997 : 65-78).

En effet, l'attitude d'impartialité, engendrant l'impersonnalité et la dépersonnalisation des enseignants, entraîne une aliénation du sujet pensant puisque les intuitions, les perceptions et les croyances sont nécessaires à tout acte de compréhension et de jugement. Afin de rendre un jugement impartial, objectif ou une observation désintéressée, un agent impartial (tel un juge) ne peut ignorer ses déterminants personnels sans que cette subjectivité intervienne dans le jugement. Selon elle, la recherche d'objectivité et d'impartialité nécessite de distinguer le sujet de l'objet (ce qui est jeté devant soi) et donc d'accepter que l'agent, qui voudrait être

¹⁷² Aline Giroux est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. La réflexion de cette auteure sur l'objectivité se retrouve à la section 3.2.4.

impartial, est inévitablement influencé par ses préférences et ses inclinations personnelles. De plus, elle considère les termes neutralité et impartialité comme des synonymes. Elle critique la neutralité provenant de la raison critique puisque, selon elle, le coefficient personnel qui anime et guide la recherche scientifique ne peut se mettre de côté afin d'être impartial ou neutre.

Visant le développement d'une éducation éthique postcritique, cette auteure propose plutôt d'éduquer la passion à partir des conséquences et de la hiérarchie des valeurs. Ainsi, Giroux se rapproche de la notion de raison désirante d'Aristote où l'*ethos*, c'est-à-dire le caractère et les états affectifs, est intégré. L'esprit humain est donc considéré dans son ensemble, où la « passion-raison » est liée pour orienter le sujet vers un idéal éthique. Puisque la rationalité impartiale, impersonnelle et formelle ne suffit pas à former un jugement qui peut réellement s'appliquer dans la vie, la méthode d'analyse conceptuelle et de raisonnement développée par Socrate est refusée par Giroux.

3.3.5 Synthèse de l'impartialité

En éducation, l'impartialité est souvent présentée, non pas dans sa valeur propre, mais plutôt comme synonyme ou antonyme de neutralité et d'objectivité. Rares sont les auteurs qui emploient uniquement ce terme dans leur analyse du rôle des enseignants. De plus, les analyses de l'impartialité d'un enseignant ne sont pas aussi riches ni élaborées que celles traitant de leur neutralité ou de leur objectivité, comme si le concept détenait une signification de second ordre au côté de la neutralité ou d'objectivité. Le concept d'impartialité est donc, de loin, le parent pauvre en éducation.

Pour surmonter ce manque, nous nous sommes tournée vers les auteurs utilisant ce terme dans le domaine de la justice et du droit, où se trouve une littérature abondante sur l'impartialité, particulièrement celle concernant les juges. La réflexion sur l'impartialité d'un juge propose des pistes pertinentes qui peuvent éclairer la posture professionnelle des enseignants. En effet, le juge impartial ne doit pas se laisser influencer par ses préférences personnelles, mais il doit respecter les lois et la jurisprudence afin d'émettre son jugement. Puisque ces dernières laissent place à une certaine interprétation, l'impartialité, dont le juge est imputable, ne peut être absolue. Le juge impartial doit pourtant être entièrement indépendant, mettre à distance

ses positions partisans et ses intérêts particuliers, travailler en toute transparence et collégialité ainsi que chercher à traiter équitablement chaque individu et situation afin de lutter contre les discriminations. La littérature autour de l'impartialité du juge nous paraît donc utile pour comprendre certains enjeux majeurs en éducation.

Finalement, que ce soit en éducation ou dans le domaine de la justice, tous les auteurs cités dans cette section présentent un point commun. Ceux en faveur d'une impartialité demandent à l'agent impartial d'intervenir à partir de règles et de valeurs communes, indépendamment de ses opinions personnelles. Cette vision rejoint la deuxième définition de ce concept présentée ci-haut. Conséquemment, les arguments en défaveur de l'impartialité associent ce concept à l'absence totale de valeur dans un jugement ou un acte, ce qui concerne la première définition.

3.4 EN RÉSUMÉ : NEUTRALITÉ, OBJECTIVITÉ ET IMPARTIALITÉ

Le terme neutralité semble dominer la littérature, particulièrement en politique. S'imposant par le nombre d'ouvrages lui étant consacrés dans différents domaines, les abondantes références relevées dans la littérature servent souvent à qualifier tant l'objectivité que l'impartialité. Quant à elle, l'objectivité est principalement utilisée dans le domaine de la recherche scientifique pour définir la posture du chercheur et le savoir qu'il produit, peu importe le domaine d'application. De son côté, l'impartialité est un parent pauvre de la littérature, particulièrement en éducation. Le concept s'avère fécond dans le domaine de la justice et du droit, qualifiant surtout l'impartialité du juge. Il nous paraît donc utile de qualifier un domaine dominant pour chaque terme : la neutralité concerne en particulier la sphère politique; l'impartialité, l'attitude personnelle, professionnelle et équitable; l'objectivité, un rapport au savoir. Peu importe leur utilisation, ces termes peuvent être associés à plusieurs définitions, selon les auteurs et les contextes dans lesquels ils sont utilisés. Si un terme peut qualifier un autre dans les textes consultés, ils peuvent aussi être utilisés comme des antonymes.

Par-delà les recouvrements nombreux et les différences, une tendance se maintient dans toute la littérature analysée. Tous les auteurs élaborent leur réflexion autour de deux aspects principaux : leur rapport aux valeurs et l'influence des caractéristiques axiologiques

individuelles. Presque tous les auteurs étudiés, qu'ils soient en faveur ou en défaveur d'un de ces termes et peu importe le domaine d'études, s'opposent à la notion de « *value-free* » ainsi qu'à l'absence d'influence des caractéristiques individuelles sur un acte ou un jugement dit impartial, neutre ou objectif. À l'exception des auteurs plaçant en faveur de l'objectivité dite positiviste, tous ceux en faveur de l'un de ces termes précisent que ce qu'ils défendent n'est pas une absence totale de valeur, ni un retrait absolu des caractéristiques axiologiques de celui qui doit rester neutre, objectif ou impartial. À leur façon et selon leur contexte, ils précisent qu'ils sont en faveur d'une neutralité, d'une objectivité ou d'une impartialité valorisant certaines valeurs et normes communes, et ce, sans pouvoir éliminer entièrement l'influence des caractéristiques ou les points de vue personnels dans les interventions. Seuls les auteurs positivistes font exception, stipulant qu'une objectivité sans aucune valeur ni influence des caractéristiques axiologiques est possible. De leur côté, les auteurs en défaveur de l'impartialité, de l'objectivité ou de la neutralité font presque unanimement référence à l'impossible absence de valeur dans un jugement ou dans un acte. En élaborant cet argument principal à leur façon, ils jugent qu'une position neutre, impartiale ou objective est humainement impossible, puisque les caractéristiques humaines de celui qui la met en pratique ont toujours une certaine influence. Ainsi, les questions d'absence totale de valeur (*value-free*) et d'influence des dimensions individuelles s'imposent à la réflexion sur la neutralité, l'impartialité ou sur l'objectivité dans différents contextes.

En guise de synthèse, nous avons dégagé sept aspects principaux des concepts d'objectivité, d'impartialité et de neutralité utilisés par les auteurs étudiés, dans différents contextes. Le premier concerne l'abstention de toute prise de position en faveur de l'un ou l'autre parti. Le second a trait à l'absence volontaire d'influence sur des interlocuteurs ou des partis. Le troisième constitue une attitude dite scientifique, qui se garde d'endosser un point de vue particulier, mais s'assure de présenter plusieurs possibilités selon les règles d'une argumentation solide. Un quatrième concerne le détachement à l'égard de ses convictions, valeurs, horizons culturels propres et une attitude réflexive. Le cinquième renvoie à des règles et normes communes sur lesquelles s'appuie un discours ou une décision pour éviter la promotion de ses propres normes et convictions. Un sixième concerne la nature volontaire de ces attitudes, sciemment recherchées et empruntées. Un septième renvoie au rapport aux

valeurs. Selon les dictionnaires et les auteurs, on utilisera l'un ou l'autre concept pour faire allusion à ces divers aspects. Ainsi, il existe une certaine polysémie et confusion conceptuelle autour de ces termes dans la littérature scientifique, sans que ces termes soient utilisés comme des synonymes. En résumé, les sept traits retenus pour définir ces trois termes sont :

1. Abstention
2. Absence d'influence
3. Attitude scientifique
4. Détachement de sa vision propre et réflexivité
5. Règles et normes communes
6. Nature volontaire
7. Rapport aux valeurs

Finalement, puisqu'aucun auteur n'a comparé ni clarifié le sens de ces trois concepts dans le contexte éducatif et pédagogique auparavant, cette clarification conceptuelle se situe vraiment au cœur de l'originalité de cette thèse. Cet essai de typologie permet d'éclairer leur utilisation dans la profession enseignante au Québec, plus particulièrement dans l'enseignement du programme ECR, mais aussi contribue à éclairer la question dans les domaines préoccupés par des défis professionnels similaires.

PARTIE II

**MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS EMPIRIQUES
DE RECHERCHE**

Tout en clarifiant les concepts d'impartialité, d'objectivité et de neutralité, la première partie de cette thèse a permis d'orienter la construction des cadres d'entrevues et d'observations de même que l'analyse des données qualitatives qui seront exposées dans les prochains chapitres.

Rappelons que la problématique de cette thèse est issue de notre expérience de formation des enseignants du nouveau programme, et de l'enseignement des religions aux niveaux collégial et universitaire. Nous nous demandions comment entendre l'expression fréquente d'oppositions des enseignants du nouveau programme à l'égard de l'exigence d'impartialité, tout en estimant nécessaire d'opérer une distance critique vis-à-vis des présupposés, croyances et expériences personnels dans ce type d'enseignement. Puisque le programme ECR faisait usage du concept d'impartialité et d'objectivité pour qualifier la posture enseignante et non de celui de neutralité, c'est autour de ces trois concepts que se formulaient les doutes et les questions des enseignants, et de cette recherche. La pertinence de ces concepts pour définir la distance critique exigée paraissait confuse. Il fut donc capital d'en approfondir le sens et les enjeux qui leur sont associés avant d'analyser leur mise en pratique et leur conception par les enseignants d'ECR eux-mêmes. Cette analyse théorique a donc permis d'éclairer les données empiriques subséquentes.

Pour ce faire, nous avons analysé la posture professionnelle exigée en ECR. Par son principe central de « jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité », l'enseignant doit, d'un côté, ne pas donner son point de vue personnel pour ne pas influencer celui des élèves (axe 1), et, de l'autre, intervenir en se référant aux finalités de la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun, et les encourager chez les élèves (axe 2). La mise en parallèle de ces axes révèle deux tensions : un premier point de tension survient autour des points de vue à émettre en classe, l'autre concerne l'influence de l'enseignant sur les élèves. Au cœur de ces deux tensions se trouve le point de vue de l'élève; il ne faut pas l'influencer à partir du point de vue de l'enseignant, mais seulement à partir du point de vue des finalités du programme. À cet égard, le programme rappelle qu'il n'est pas neutre puisqu'il promeut des valeurs issues des principes et idéaux de la société démocratique québécoise. Si les enseignants impartiaux ne doivent pas influencer les élèves à partir de leurs valeurs et croyances personnelles, ils ne doivent pas rester neutres puisqu'ils doivent les influencer à

partir des valeurs communes issues des finalités du programme. L'enjeu ici est donc la transmission ou non de valeurs et croyances personnelles dans un enseignement non confessionnel.

Par notre analyse de l'exigence d'impartialité professionnelle en ECR, le cadre conceptuel de cette thèse a donc été dégagé pour ensuite servir de cadre d'analyse aux données des entrevues et des observations. Ce cadre constitue, en même temps, le point de départ de toutes les analyses empiriques subséquentes. En effet, il permet d'élaborer les questions d'entrevue, la liste initiale de codes, la sélection des extraits d'entrevues et d'observations significatifs pour le codage, la grille d'analyse des observations ainsi que les questions d'analyse des entrevues et des observations. Non seulement l'ensemble des stratégies d'analyse de cette recherche repose sur ce cadre d'analyse, mais de plus ce dernier est au cœur des questions et objectifs de cette recherche. En plus d'en déployer la compréhension en ECR, il importe de situer ces concepts dans leur contexte. À cet égard, nous contribuons ainsi à éclairer cette question dans les domaines préoccupés par des défis professionnels similaires.

Pour ce faire, la mise en perspective contextuelle présentée dans le chapitre 2 permet de constater que le choix de ces termes dans le programme ECR n'est pas aléatoire: il s'inscrit dans le contexte plus large de l'enseignement non confessionnel en Occident, de la neutralité de l'État, de la déconfessionnalisation du système scolaire québécois et de la conception professionnelle au Québec. Fait intéressant : la question de la transmission des valeurs et des croyances dans un enseignement non confessionnel est centrale dans tous ces contextes. La réflexion sur l'impartialité des enseignants se concentre autour de l'absence d'influence des valeurs et croyances personnelles de l'enseignant, surtout de ses croyances religieuses, tout en valorisant la transmission des valeurs communes.

Peu importe son contexte (national ou international), l'enseignement non confessionnel des religions et de l'éthique demande à ses enseignants une posture professionnelle souvent qualifiée d'impartiale, quelques fois de neutre ou d'objective. Cette posture signifie globalement une réserve quant aux propres convictions de la part de l'enseignant et exige souvent d'enseigner à partir des valeurs communes de l'État dans lequel ce cours se déploie. Le choix du programme ECR est donc orienté par la neutralité scolaire exigée au Québec; ces

concepts ayant été préalablement mobilisés dans la réflexion entourant la déconfessionnalisation du système scolaire québécois qui a mené à l'implantation du programme ECR en 2008. De plus, que ce soit la « crise » des accommodements raisonnables, les groupes de pression s'opposant au programme, les poursuites juridiques vis-à-vis ce programme et les projets de loi de divers gouvernements désirant encadrer la « neutralité du personnel de l'État », les questions de la neutralité du cours, de l'impartialité exigée de ses enseignants et de la transmission ou non de valeurs associées à l'identité québécoise dominent la réflexion. Qui plus est, la réflexion entourant le professionnalisme en éducation en général se concentre aussi autour des questions de la transmission des valeurs, quelques fois associée au concept d'impartialité.

Si notre analyse de l'impartialité exigée dans ces contextes démontre que la question de l'influence et de la transmission des valeurs est centrale, elle démontre aussi qu'il n'existe aucune analyse de pratiques pédagogiques de cette impartialité professionnelle. Non seulement ce manque est-il comblé par la deuxième partie de cette thèse, mais il l'est grâce aux perspectives conceptuelles offertes dans la première partie.

Dans le troisième chapitre, nous avons effectué un travail de clarification conceptuelle précisant le sens apporté à ces concepts dans le programme ECR et dans différents domaines d'études tant scientifique, éducatif, professionnel que politique. À cet égard, une grande confusion ressort de notre analyse conceptuelle des termes neutralité, objectivité et impartialité. Peu importe leur utilisation, ces termes peuvent être associés à plusieurs définitions, selon les auteurs et les contextes dans lesquels ils sont utilisés. Ils sont tantôt synonymes, antonymes ou associés l'un à l'autre.

Le travail de clarification a permis de distinguer les champs d'usage des trois termes : la neutralité concerne en particulier la sphère politique; l'impartialité, l'attitude personnelle, professionnelle et équitable; l'objectivité, un rapport au savoir. Ainsi, le terme neutralité semble dominer la littérature, particulièrement en politique; les abondantes références relevées dans la littérature servent aussi souvent à qualifier tant l'objectivité que l'impartialité. De son côté, l'impartialité est un parent pauvre de la littérature, particulièrement en éducation. Le concept s'avère davantage élaboré dans le domaine de la justice et du droit, qualifiant surtout

l'impartialité du juge. Quant à l'objectivité, elle est principalement utilisée dans le domaine de la recherche scientifique pour définir la posture du chercheur et le savoir qu'il produit, peu importe le domaine d'application.

De plus, sept traits ont été retenus pour définir ces trois termes, soit l'abstention, l'absence d'influence, l'attitude scientifique, le détachement de sa vision propre et réflexivité, les règles et normes communes, la nature volontaire et le rapport aux valeurs. Ce dernier trait ressort particulièrement des analyses. L'impossible neutralité affirmée par le programme lui-même et sa posture professionnelle rejoint tous les auteurs analysés, principalement sur la question des valeurs communes. Tant le programme ECR que les auteurs analysés dans différents contextes affirment qu'il est impossible et non souhaitable de développer une neutralité conçue comme une absence totale de valeurs, quelles qu'elles soient. Ils s'opposent tous à la notion de « *value-free* » tant pour les valeurs communes qu'individuelles ainsi qu'à l'absence d'influence des caractéristiques individuelles sur un acte ou un jugement dit impartial, neutre ou objectif. Par contre, certains auteurs affirment qu'il est possible de transmettre uniquement des valeurs communes et non des valeurs personnelles, ce qui rejoint la définition de l'impartialité dans le programme ECR.

Cependant, il n'existe aucun consensus sur ce que devrait être l'impartialité et sur sa possibilité même. Pourtant, la signification de cette exigence professionnelle constitue un enjeu majeur en éducation. En effet, aucune systématisation de l'impartialité professionnelle n'existe à ce jour dans la littérature scientifique ou professionnelle, que ce soit en éducation ou dans d'autres domaines d'études. Ce manque de systématisation engendre une confusion sur ce que signifie l'exigence d'impartialité professionnelle. Si la littérature scientifique et professionnelle se concentre sur une réflexion théorique dans ce sens sans la systématiser ni la synthétiser, elle ne présente pas non plus une analyse empirique et qualitative sur cette question, du moins en éducation. Cette thèse s'y emploie dans cette deuxième partie, et c'est là sa deuxième contribution scientifique fondamentale. Ainsi, nos questions de recherche surgissent de ce manque découvert dans la littérature; nous nous demandons comment les enseignants eux-mêmes mettent en pratique et comprennent cette exigence professionnelle.

L'apport des sciences de l'éducation à cette thèse se trouve surtout du côté de la méthodologie qualitative, qui sera présentée dans le chapitre 4. Puisque les règles de sciences de l'éducation exigent que la méthodologie soit présentée en détail séparément de l'analyse de contenu, le chapitre 4 présente la démarche méthodologique dans le détail.

Les chapitres 5 et 6 font état des résultats empiriques. À cet effet, rappelons que l'ensemble des stratégies d'analyse de cette méthodologie fut élaboré à partir du cadre d'analyse de la posture professionnelle d'impartialité en ECR présenté dans le chapitre 1 de la première partie de cette thèse. Ainsi, l'analyse théorique et conceptuelle de cette exigence influe directement sur nos analyses des données empiriques de telle sorte que la première partie de cette thèse sert à éclairer la deuxième. Ce lien est essentiel à la qualité scientifique de cette recherche comme le présentent les questions de recherche et le double objectif empirique de la thèse : analyser, de manière critique, le discours et la mise en pratique de l'impartialité chez des enseignants du programme ECR au secondaire provenant de divers contextes sociaux et pédagogiques.

À cet égard, le chapitre 5 présente les résultats d'analyse des données des entrevues qui répondent à la première question de recherche : comment les enseignants conçoivent-ils l'impartialité exigée en ECR? Ensuite, le chapitre 6 présente les résultats d'analyse des données d'observations, répondant, du même coup, à la deuxième question de recherche : comment l'impartialité exigée en ECR se met-elle en pratique dans l'enseignement de ce programme au secondaire? Ces résultats empiriques seront analysés en lien avec l'étude théorique présentée en première instance dans la discussion finale de cette thèse (chapitre 7). Voici donc maintenant la présentation détaillée de la méthodologie.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE

Afin de mieux comprendre l'ancrage disciplinaire de notre recherche en sciences de l'éducation, il s'agit de décrire ici quelques enjeux spécifiques du terrain méthodologique. Tout d'abord, toute théorie ou méthode de recherche en éducation doit considérer les responsabilités de ses acteurs envers leurs élèves mineurs ainsi que les enjeux pédagogiques et légaux qui en découlent. De plus, selon nous, et en accord avec Van der Maren (1996), la recherche en éducation devrait viser la critique et la contestation du sens commun des théories pédagogiques et éducatives officielles afin de valider les savoirs admis par la majorité, de laisser à ses acteurs l'exercice de leur autonomie de pensée, tout en produisant des discours permettant de mieux comprendre et d'améliorer la réalité scolaire (Van der Maren, 1996 : 5-7).

D'un autre côté, que ce soit la recherche pédagogique sur les pratiques éducatives en didactique, sur les fondements de l'éducation ou encore disciplinaires, la recherche en éducation s'applique à plusieurs champs coexistant et se légitimant les uns par rapport aux autres. Tous ces champs de recherche s'articulent autour des dichotomies qualitative ou quantitative, fondamentale ou appliquée ou encore sur ou pour l'éducation (Chéné *et al.*, 1999). En effet, alors que la recherche sur l'éducation permet aux disciplines contributives (ex. : sociologie ou psychologie de l'éducation) d'élaborer des savoirs sur les fondements de l'éducation, la recherche en éducation vise l'intégration et la validation de ces savoirs. La recherche en éducation produit donc un savoir instrumental, appliqué et stratégique alors que la recherche sur l'éducation est davantage fondamentale et épistémologique. Ainsi, un des enjeux spécifiques de la recherche en éducation est d'appliquer les théories fondamentales sur l'éducation afin de produire des outils et des savoirs pour l'éducation permettant de mieux agir dans le milieu scolaire (Van der Maren, 1996 : 11). Par contre, comme le démontre Jean A. Roy¹⁷³ (1989), d'innombrables auteurs en éducation ont établi l'écart existant entre la recherche et l'enseignement ainsi que celui entre le savoir du praticien et celui du chercheur compte tenu des rares occasions de contacts de l'enseignant avec la recherche et des chercheurs avec la classe. Ainsi, depuis les années 1980, l'un des enjeux spécifiques de la recherche en éducation est de produire un savoir qui peut augmenter la bidirectionnalité

¹⁷³ Jean A. Roy est professeur en éducation à l'Université du Québec à Rimouski.

nécessaire des rapports entre l'enseignement et la recherche afin d'améliorer l'enseignement et ses résultats (Roy, 1989).

Notre recherche s'inscrit dans le domaine général d'une recherche en éducation. Pour ce faire, elle s'appuie sur la méthode de recherche en éducation du spécialiste québécois et mondial, Jean-Marie Van der Maren¹⁷⁴. À travers ses nombreux ouvrages et articles, il s'est intéressé aux méthodes de recherche appliquée pour les chercheurs et universitaires en éducation ainsi qu'aux méthodes de recherche appliquée en pédagogie pour les enseignants voulant intégrer la recherche en classe.

Inspiré de son approche de recherche pour l'éducation, ce chapitre présente les détails sur notre méthode de recherche doctorale, en commençant par un aperçu du type de recherche choisi. Puis, il présentera la procédure d'échantillonnage : les critères, la démarche de recrutement des répondants ainsi que l'explication du principe de saturation des données. Suivra une présentation détaillée de l'échantillon à partir des variables personnelles et professionnelles des enseignants participants. Par la suite, la collecte des données sera détaillée à travers la description et la justification des instruments choisis ainsi que la description du déroulement des observations non participatives et des entrevues semi-directives. Les stratégies générales d'analyse seront ensuite résumées avant d'aborder les stratégies d'analyse développées pour chacun des résultats de la thèse. Enfin, ce chapitre se terminera sur une synthèse des enjeux épistémologiques, en lien avec l'idéal d'objectivité scientifique et les défis méthodologiques posés par le terrain à l'étude.

4.1 TYPE DE RECHERCHE

La question de l'impartialité des enseignants d'ECR représente un enjeu social controversé. Pour s'en convaincre, il suffit de prendre en compte les poursuites judiciaires déjà engagées, les derniers débats sociaux s'y rapportant ainsi que notre propre expérience professionnelle en la matière. Elle constitue également un défi pédagogique et méthodologique majeur, voire l'un des plus importants. Or, l'introduction de cette thèse expliquait qu'en dépit de ces facteurs, aucune recherche empirique ne paraît encore analyser cette question. Hormis deux recherches

¹⁷⁴ Jean-Marie Van der Maren est professeur émérite en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

qualitatives portant sur le discours des étudiants universitaires en éducation en Angleterre (Bryan et Revell, 2011; Everington, 2012), il n'en existe aucune connue, qu'elle soit qualitative ou quantitative, portant directement sur la posture professionnelle de neutralité, d'objectivité ou d'impartialité des enseignants d'éthique ou de culture religieuse au secondaire, au Québec comme ailleurs. La majorité des écrits exploités abordent ce sujet dans une perspective plus théorique et conceptuelle qu'empirique, pratique ou pédagogique, si tant est que ces questions soient vivement débattues dans plusieurs disciplines.

Face à l'absence d'une littérature empirique dans ce nouveau domaine de recherche, la définition et l'analyse du problème de l'impartialité des enseignants d'ECR ne peuvent avoir une consistance et une pertinence qu'au terme d'une recherche empirique rigoureusement menée contribuant à étoffer et à affiner les enjeux théoriques. La thèse tente de s'inscrire dans cette perspective. Innovatrice dans ce domaine, elle cherche ultérieurement à définir une nouvelle façon d'aborder l'impartialité pédagogique d'un cours non confessionnel portant sur la culture religieuse et l'éthique. En analysant l'agir et les propos des enseignants concernés, cette thèse décrit les caractéristiques, les attitudes, les valeurs et les stratégies mises en place par les enseignants pour établir les fondements d'une pédagogie et d'une didactique de l'enseignement de la culture religieuse et de l'éthique dans une approche non confessionnelle, culturelle et impartiale.

En vue d'atteindre cet objectif, la thèse analyse d'abord des données empiriques qualitatives (Van der Maren, 1996) en recourant à l'étude de cas multiples (Gagnon, 2005; Merriam, 1998; Yin, 2009 : 53-64). Elle consiste en une analyse de la mise en pratique de l'impartialité dans douze cas « typiques » et « exemplaires » d'enseignants d'Éthique et culture religieuse du secondaire. L'analyse est réalisée à la fois à partir d'observations non participantes en classe et d'entrevues semi-directives.

Cette étude de cas multiples permet de décrire et d'expliquer en profondeur la posture professionnelle d'impartialité chez les enseignants d'ECR, à partir de données concrètes. Elle permet également d'aboutir à des résultats comportant une grande validité interne, puisqu'ils présentent des représentations détaillées de la réalité étudiée. Néanmoins, elle n'autorise pas à émettre des généralisations ni à prétendre à une validité externe puisque les résultats obtenus

peuvent difficilement être reproductibles dans un contexte autre que le contexte pédagogique et l'enseignement du programme ECR (Gagnon, 2005 : 3-6). Toutefois, il sera possible d'en extraire des données propres à repenser ou à questionner des acquis théoriques, sans perdre de vue la spécificité du contexte.

Finalement, il importe de vérifier la validité des données recueillies. Selon Savoie-Zajc (Savoie-Zajc, 2004), il existe deux critères de validation et de rigueur dans une recherche en éducation : la crédibilité et la transférabilité. En ce qui concerne la crédibilité, il faut savoir que produire des résultats et des données crédibles suppose notamment de tenir compte de l'expérience du chercheur, de sa connaissance du phénomène et des participants pour élaborer un sens plausible. C'est ce qui a été réalisé dans cette étude. Quant à la transférabilité des résultats, elle signifie que ceux produits à partir d'un échantillon déterminé doivent être transférables à une situation comportant des caractéristiques similaires. Afin de s'assurer de cette transférabilité, le plus d'informations contextuelles possible ont été fournies : caractéristiques des participants, de leur environnement et de leur travail spécifique. Voyons maintenant les détails de cette méthodologie, en commençant par l'échantillonnage.

4.2 DESCRIPTION DE LA PROCÉDURE D'ÉCHANTILLONNAGE

Dans cette étude, un échantillon d'enseignants a été sélectionné en utilisant la méthode des « *combinations of purposive techniques* » (Teddlie et Yu, 2007 : 81). Cette méthode permet de procéder à un échantillonnage de convenance critérié, afin d'obtenir des participants typiques et exemplaires (Patton, 2002 : 241-242).

4.2.1 Critères d'échantillonnage

Tout d'abord, il importe de mentionner que des critères précis ont guidé la sélection de l'échantillon. Ces critères sont la langue, le réseau et le niveau d'enseignement. Le choix de ces catégories sociales a permis de constituer un échantillonnage critérié. Ainsi, tous les enseignants sélectionnés proviennent d'écoles secondaires francophones publiques ou privées. Les écoles primaires, qui présentent des défis pédagogiques différents de ceux des écoles secondaires, n'ont pas fait l'objet de notre échantillonnage. En effet, compte tenu de l'âge des

élèves et de la formation des enseignants, aucune de ces écoles n'offre une formation spécialisée en ECR.

En outre, le réseau scolaire anglophone¹⁷⁵ a été exclu puisqu'il a suivi une évolution très différente en matière d'enseignement de la religion (Cadrin-Pelletier, 2005)¹⁷⁶. Toutefois, ce critère ne concerne pas les enseignants d'origine anglophone travaillant dans un milieu francophone québécois. Enfin, au sein du réseau francophone, il a été possible d'intégrer des cas provenant du réseau d'enseignement public et privé. En effet, les exigences pédagogiques liées au programme ECR sont identiques dans les deux milieux : que l'école soit privée ou publique, tous les enseignants doivent présenter le programme non confessionnel ECR avec une posture professionnelle d'impartialité.

4.2.2 Échantillonnage de cas typiques et exemplaires

La sélection des enseignants typiques et exemplaires constitue l'autre aspect de notre échantillonnage. D'un côté, est exemplaire l'enseignant qui peut servir d'exemple et de modèle aux autres, compte tenu de certains critères provenant du milieu. D'un autre côté, est typique l'enseignant qui détient les caractéristiques générales des enseignants d'un domaine précis, sans présenter de traits distinctifs, spéciaux ou d'excellence. Cette distinction a été établie par Van der Maren (1996) et Patton (2002) dans leurs écrits en méthodologie de recherche, où ils précisent que pour classer un participant dans l'une ou l'autre de ces catégories, il faut se fier aux critères élaborés par les acteurs du milieu, des informateurs clés, exerçant un rôle d'autorité et d'expertise, c'est-à-dire, dans notre cas, les directeurs d'école ou de commission scolaire, les professeurs d'université ou les conseillers pédagogiques.

¹⁷⁵ Dans l'expression « réseau scolaire anglophone », sont comprises les écoles publiques des commissions scolaires anglophones ainsi que les écoles privées confessionnelles anglophones.

¹⁷⁶ Contrairement aux commissions scolaires catholiques qui ont accueilli uniquement des élèves catholiques francophones, les commissions scolaires protestantes ont accueilli, depuis le milieu du XIX^e siècle, une grande partie des nouveaux arrivants d'horizons religieux différents. De ce fait, les écoles protestantes ont offert un enseignement religieux protestant ouvert à la diversité religieuse. D'un côté se trouvait un monde catholique plutôt homogène et, de l'autre, un monde protestant plutôt hétérogène (Cadrin-Pelletier, 2005 : 93-94).

En tant que conseillère pédagogique en Éthique et **culture** religieuse depuis neuf ans, il a paru possible d'élaborer nous-même ces critères. Comme nous exerçons des rôles de formatrice et d'enseignante dans le milieu à l'étude, il faut prendre en compte que les biais du chercheur dans ce processus ne peuvent pas être totalement exempts de biais personnels. Pour pallier cette situation et remplir les conditions d'une méthodologie pédagogique valide en éducation, une intervérification a été réalisée auprès des collègues, c'est-à-dire que ces critères ont été vérifiés par d'autres collègues conseillers pédagogiques du réseau public de Montréal et par la co-directrice de notre recherche, Roseline Garon¹⁷⁷. Ainsi, les profils d'enseignants typiques ou exemplaires (Patton, 2002 : 236) du programme ECR ont été élaborés à partir des quatre critères suivants :

1. La tâche d'enseignement du programme ECR
2. L'adhésion théorique et volontaire aux visées et aux exigences du programme ECR
3. La formation universitaire initiale
4. La participation à une ou plusieurs séances de formation continue sur le programme

Plus précisément, les caractéristiques des enseignants typiques et exemplaires peuvent se décliner de la manière suivante : un enseignant typique donne le programme ECR à titre de première ou de deuxième matière (1). Il ne reçoit donc pas l'ECR comme cours d'appoint à sa tâche d'enseignement, c'est-à-dire qu'il n'enseigne pas le programme ECR à un seul groupe pour compléter la tâche d'enseignement de son contrat professionnel, et ce, sans avoir ni formation ni expérience pédagogique en ECR (1)¹⁷⁸. Il enseigne à plus d'un groupe d'élèves en ECR et a plus d'un an d'expérience d'enseignement ou a terminé les quatre stages du baccalauréat en enseignement au secondaire (1). Il respecte et suit le programme ECR dans son ensemble (2). L'enseignant typique, du moins actuellement, n'a pas nécessairement une

¹⁷⁷ Roseline Garon est professeure et directrice du Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal.

¹⁷⁸ C'est ce que le milieu scolaire nomme une « queue de tâche » ou une tâche d'appoint. Cette expression désigne l'enseignant qui se voit offrir d'enseigner le programme ECR afin de compléter son contrat d'enseignement. Par exemple, un enseignant d'histoire ayant un poste à temps plein dont l'école dispose d'un temps partiel dans sa spécialisation (histoire) peut se retrouver avec des cours en ECR afin d'accomplir sa tâche d'enseignement. Ce phénomène est presque inexistant pour les matières comme le français, les mathématiques et les sciences. Par contre, il est fort développé dans le programme ECR. Il n'est pas rare de voir des enseignants de français, de théâtre, d'histoire, de géographie, d'éducation physique être chargés d'enseigner ECR.

formation universitaire initiale dans un champ de spécialisation lié au programme ECR ou termine le baccalauréat en enseignement d'ECR au secondaire (3). Toutefois, il bénéficie d'une formation continue équivalente à un minimum d'une journée d'étude par année, incluant des lectures personnelles, des formations officielles en ECR, des voyages et des activités connexes (4).

De son côté, l'enseignant exemplaire enseigne uniquement ECR et possède plus de trois ans d'expérience en enseignement (1). Il adhère aux visées et aux exigences du programme ECR et les met en application en classe (2). Sa formation universitaire initiale se situe dans un domaine ayant trait directement à l'ECR, c'est-à-dire la théologie, les sciences des religions, la philosophie, la didactique en ECR ou la didactique en enseignement moral et religieux (3). Enfin, il bénéficie d'une formation continue équivalente à plus d'une journée d'étude par année, selon la liste indiquée ci-haut (4).

4.2.3 Échantillonnage de convenance

L'échantillonnage correspond également à une procédure non probabiliste dite de convenance (Patton, 2002 : 241-242), qui caractérise un échantillon choisi pour son caractère pratique, son coût avantageux et son accessibilité au chercheur. Cette caractéristique correspond à la démarche adoptée pour le recrutement des répondants. Ce choix a été retenu puisqu'il constitue la méthode d'échantillonnage répondant le mieux aux nombreuses difficultés de constitution d'un échantillonnage en éducation.

4.2.4 Procédures de recrutement et limites de l'échantillonnage : difficultés, refus et acceptation

Le point de départ de la démarche de recrutement des répondants s'est avéré avantageux. En effet, notre poste de conseillère pédagogique d'ECR pour les écoles privées du Québec nous permettait de connaître plusieurs acteurs de ce secteur : plusieurs enseignants du secondaire d'écoles privées, quelques enseignants du réseau public montréalais et plusieurs conseillers pédagogiques des commissions scolaires. Le recrutement de l'échantillon a donc pu s'appuyer sur ces contacts personnels. Pourtant, il s'est avéré très difficile et laborieux, et il importe de décrire les démarches réalisées, les difficultés rencontrées ainsi que les raisons des refus et des

acceptations à participer à l'étude de la part des enseignants. Ces aspects font partie des résultats préliminaires de la recherche.

La première démarche a été de contacter certains enseignants d'ECR rencontrés lors de nos activités professionnelles en tant que conseillère pédagogique d'ECR. Nous en avons sélectionné 20, jugés aptes à participer à notre recherche, c'est-à-dire qui répondaient aux critères d'échantillonnage. Parmi eux, 12 ont refusé et huit ont accepté de participer. Les motifs du refus seront détaillés plus loin.

Parmi les huit répondants ayant accepté de participer à notre recherche, six provenaient d'écoles privées. Il fallait effectuer des démarches supplémentaires en vue d'élargir l'échantillon à des enseignants des écoles publiques. Trois démarches furent entreprises dans ce sens. Malheureusement, elles présentèrent des difficultés importantes. Premièrement, l'Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQECR), contactée par courriel, n'a jamais donné suite à notre demande. Deuxièmement, nous nous sommes adressée aux personnes de notre réseau personnel pour savoir si elles connaissaient des enseignants d'ECR du secondaire. Deux amies nous ont donné trois noms d'enseignants du secondaire. Malheureusement, aucun d'entre eux n'a accepté de participer à notre recherche. Finalement, six collègues conseillers pédagogiques provenant de différentes commissions scolaires publiques ont été contactés. Parmi eux, trois n'ont pas pu être joints par téléphone ou par courriel : l'un avait changé de poste, l'autre était à la retraite et le dernier n'a pas retourné notre appel ni répondu à notre courriel.

Parmi les trois autres, deux conseillers pédagogiques nous recommandèrent onze enseignants, parmi lesquels seulement trois ont été rejoints, mais ont refusé de participer à la recherche. Ce ne fut que par l'entremise du dernier conseiller pédagogique d'une commission scolaire de la Rive-Sud de Montréal qu'il a été possible d'entrer en contact avec quatre enseignants qui nous ont avisée, par écrit, de leur disponibilité à participer à notre projet.

Finalement, nous avons réussi à observer et à interroger 12 enseignants. Ainsi, parmi les 35 enseignants contactés et ayant répondu, 23 ont refusé de participer à notre recherche. La principale raison avancée pour ces refus fut le manque de temps. La majorité d'entre eux nous

ont poliment informée qu'ils avaient trop de travail et trop de groupes pour nous recevoir. D'autres étaient en congé maladie. Parmi eux, deux souffraient d'épuisement professionnel. Une enseignante a refusé de participer à notre recherche parce qu'elle avait déjà accordé trop d'entrevues lors de l'implantation du programme. Et finalement, deux enseignants ont refusé en indiquant qu'ils n'étaient pas confortables d'être observés en classe par leur ancienne formatrice.

Concernant les 12 enseignants qui ont participé, six ont accepté sans réserve ni hésitation. Il s'agit des quatre enseignants contactés par le conseiller pédagogique de la Rive-Sud ainsi que deux enseignants d'écoles privées de Montréal recrutés et rencontrés préalablement lors de nos formations. Toutefois, parmi ces 12, six ont émis des hésitations et des résistances avant d'accepter¹⁷⁹. Les principales résistances concernaient la confidentialité des données ainsi que le fait d'être observé et enregistré en classe. Les enseignants ont tous mentionné leur peur d'être jugés lors de cet exercice. Voici un exemple qui illustre ce propos :

P : Là tu viens me voir dans le cadre du cours d'éthique et culture religieuse où tes connaissances et ta compréhension des choses surpassent de loin les miennes ce qui fait que là, non seulement il y a l'aspect présence, mais il y a l'aspect tsé aussi... tsé le jugement.
(Cas 5)

Au contraire, certains ont indiqué qu'ils se sentaient isolés dans leur travail, étant donné que dans chacune de leur école d'attache, il n'y avait qu'un seul enseignant d'ECR. Comme ils ne pouvaient pas partager leur passion avec d'autres collègues, ils ont saisi cette occasion pour échanger avec quelqu'un qui « comprend ce qu'ils font » :

O : Puis... Si on revient sur le cours que j'ai observé hier. P : oui!!! ok!!! Qu'est-ce que tu en penses? Là tu as le droit de me le dire là? O : non je veux te faire parler. Tu as hâte de savoir ce que j'en pense? P : oui! Moi, je suis toute seule hein? Je joue toute seule. Y'a personne qui a ma formation, je passe pour une espèce extraterrestre... Les gens sont intéressés, mais aussi en même temps... le niveau de connaissance et l'habileté à aborder des sujets très délicats... rendent souvent les personnes mal à l'aise. Vraiment plusieurs personnes me... O : oui donc tu te sens plus seule P : complètement seule! (Cas 2)

Trois types de contamination des résultats découlent des démarches et des difficultés rencontrées : celles dues aux raisons qui ont poussé les enseignants à participer à la recherche, aux dérangements et inconforts introduits par notre présence en classe (Van der Maren,

¹⁷⁹ Il est important de noter que c'est uniquement au téléphone qu'il a été possible de discuter de leurs craintes avant de recueillir leur consentement à participer à l'étude.

1996 : 246) et par ce que Van der Maren appelle la « désirabilité » sociale des enseignants, dans la mesure où les enseignants voulaient plaire, répondre aux attentes que l'on se fait d'eux ou donner les bonnes réponses afin de recevoir l'approbation du chercheur (1996 : 246). Ces contaminations modifient le rapport des données au réel, sans toutefois leur enlever complètement la vraisemblance et la fidélité par rapport aux données recueillies elles-mêmes. En effet, il est normal que le rapport entre enquêteur/enquêté influe sur les résultats de la recherche, mais Van der Maren considère que l'information obtenue est, malgré tout, fidèle et vraisemblable si elle reflète l'objet étudié, et ce, en acceptant une marge d'erreur possible (1996 : 382).

4.2.5 Saturation de l'échantillonnage

Afin de déterminer le nombre d'enseignants à interroger et à observer, il semblait opportun d'appliquer le principe de saturation empirique ou de connaissance. Celui-ci a trait au phénomène par lequel, passé un certain nombre d'entretiens, le chercheur ou l'équipe a l'impression de ne plus rien apprendre de nouveau, du moins en ce qui concerne « l'objet sociologique de l'enquête » (Bertaux, 1980 : 205). Ce principe de saturation permet, d'un point de vue *opérationnel*, de juger de la taille de l'échantillon nécessaire à la collecte de données et d'établir le nombre d'entrevues et d'observations nécessaires à la recherche. Selon Huberman, le nombre de participants n'est normalement pas défini *a priori* dans une étude empirique de cas multiples. C'est plutôt l'atteinte de la saturation empirique qui est suggérée avant de déterminer le nombre précis de cas à étudier (Huberman et Miles, 1991 : 349). Dans un premier temps, le chercheur doit identifier un nombre préalable de cas à étudier selon ses variables, ce qui a été évalué à dix cas pour la recherche. Dans un deuxième temps, le volume de l'échantillon a été ajusté selon les résultats d'une analyse préliminaire menée pendant la collecte de données, jusqu'à l'atteinte de la saturation des données. Ce qui a mené à un échantillon de 12 enseignants, dont voici la description.

4.3 ÉCHANTILLON

Suit une description-synthèse de notre échantillon final, comprenant un résumé des variables personnelles et professionnelles des répondants avec des tableaux-synthèses présentant, pour

chaque cas, une description détaillée. Le tableau III présente les variables personnelles de chaque enseignant alors que le tableau IV résume leurs variables professionnelles.

4.3.1 Variables personnelles

Afin de décrire notre échantillon et de le résumer en un tableau-synthèse, six variables personnelles ont été retenues : origine « culturelle » (1), région géographique d'origine et actuelle (2), sexe (3), âge (4) et appartenance religieuse, comprenant la croyance religieuse ou philosophique et la pratique religieuse¹⁸⁰ s'il y a lieu (5) ainsi que l'éducation religieuse ou philosophique reçue à l'école et dans la famille (6).

Comme indiqué plus haut, tout l'échantillon est constitué de Québécois d'origine canadienne-française présents au Québec depuis plus de cinq générations. Aucun enseignant interrogé et observé n'était d'origine immigrante, ce qui limite la variabilité et empêche la généralisation de nos résultats. En effet, il a été difficile de contacter des enseignants ayant ce profil, malgré des efforts soutenus dans ce sens. Ces derniers ont refusé de participer à notre recherche pour des raisons qui n'avaient aucun lien avec leur origine ethnique. Les mêmes raisons ont aussi été invoquées, soit le manque de temps, l'épuisement professionnel et la sollicitation déjà encourue par d'autres recherches ou médias.

Pour ce qui est de la deuxième variable, la majorité des enseignants interrogés (huit) ont grandi et habitent dans la ville où ils enseignent, à l'exception de trois qui ont déménagé d'une région (Lac St-Jean, Gaspésie et Mauricie) pour venir enseigner dans une des grandes villes québécoises. Une seule enseignante a déménagé de la ville de Québec pour aller enseigner en région (Bas St-Laurent).

Notre échantillon comprend sept femmes et cinq hommes. Cinq femmes et deux hommes ont entre 40 et 50 ans, deux hommes et une femme ont entre 30 et 40 ans, un homme est entre 50 et 60 ans et une femme entre 20 et 30 ans.

¹⁸⁰ Il est pertinent de questionner les enseignants sur leurs croyances religieuses ou areligieuses puisque la posture professionnelle d'impartialité exigée dans le programme ECR porte précisément sur l'enseignement non confessionnel des religions. Ainsi, il est essentiel de connaître l'appartenance religieuse ou les convictions personnelles des participants afin de comprendre si cette variable a un impact sur leur enseignement et sur leur posture professionnelle.

Du côté de leurs croyances religieuses, la moitié des enseignants interrogés s'identifient comme chrétiens : deux catholiques croyants pratiquants, une croyante catholique non pratiquante et deux catholiques ni croyants ni pratiquants. De plus, une enseignante affirme être croyante et pratiquante catholique, protestante et syncrétiste en même temps. De leur côté, les six enseignants non catholiques appartiennent à différents courants : une enseignante affirme être en réflexion concernant son affiliation religieuse ou philosophique; un enseignant se dit bouddhiste croyant pratiquant et quatre autres affirment être agnostiques, athées ou humanistes. Toutefois, tous les membres de cet échantillon ont reçu une formation catholique confessionnelle à l'école. Ils proviennent tous de familles catholiques, parmi lesquelles huit sont des familles catholiques croyantes et pratiquantes; deux, des familles catholiques croyantes non pratiquantes; deux, des familles catholiques non pratiquantes et non croyantes. Ces deux dernières variables personnelles ainsi que l'absence d'enseignant d'origine immigrante limitent beaucoup la variabilité de nos résultats. Voici un tableau-synthèse des variables personnelles.

Tableau III
Variables personnelles des enseignants interrogés et observés

#	Sexe	Âge	Région (enfance)	Région (actuelle)	Croyances personnelles	École (enfance)	Religion famille (enfance)
1	F	40-50	Lac St-Jean	Montréal	Catholique croyant et non pratiquant	Catholique	Catholique croyant et pratiquant
2	F	40-50	Rive-Nord de Mtl	Rive-Nord de Mtl	Catholique, protestant, syncrétiste, croyant et pratiquant	Catholique	Catholique croyant et non pratiquant
3	H	30-40	Laval	Montréal	Agnostique/athée/humaniste	Catholique	Catholique non croyant et non pratiquant
4	F	40-50	Gaspésie	Québec	En réflexion	Catholique	Catholique croyant et pratiquant
5	H	30-40	Trois-Rivières	Trois-Rivières	Agnostique/athée/humaniste	Catholique	Catholique croyant et pratiquant
6	F	40-50	Montréal	Montréal	Agnostique/athée/humaniste et catholique croyants aux valeurs et non pratiquant	Catholique	Catholique non croyant et non pratiquant
7	F	40-50	Québec	Bas St-Laurent	Catholique croyant et pratiquant	Catholique	Catholique croyant et pratiquant
8	H	50-60	Mauricie	Montréal	Catholique croyant et Pratique	Catholique	Catholique croyant et pratiquant

9	H	40-50	Montérégie	Montérégie	Bouddhiste croyant et pratiquant	Catholique	Catholique croyant et pratiquant
10	F	30-40	Montérégie	Montérégie	Catholique croyant et non pratiquant	Catholique	Catholique croyant et pratiquant
11	H	40-50	Montréal	Montérégie	Catholique non croyant et non pratiquant	Catholique	Catholique croyant et pratiquant
12	F	20-30	Québec	Québec	Agnostique/athée/humaniste	Catholique	Catholique croyant et non Pratiquant

4.3.2 Variables professionnelles

En ce qui concerne les variables professionnelles des répondants, nous présenterons le contexte d'enseignement. D'une part, les enseignants classés selon les catégories typique ou exemplaire et, d'autre part, un tableau-synthèse de ces différentes variables professionnelles (voir tableau IV). Tout d'abord, il fallait étudier des variables professionnelles permettant de comprendre le contexte dans lequel enseignent les participants. D'un côté, il s'agit du milieu multiculturel et, de l'autre, du projet éducatif confessionnel ou non confessionnel d'une école privée ou publique.

Le premier groupe d'enseignants sélectionnés provient des milieux tant multiculturels que non multiculturels. Par « milieu multiculturel », nous entendons un contexte social où plus de 30 % des élèves proviennent de communautés ethniques, culturelles ou religieuses autres que les francophones présents au Québec depuis plus de cinq générations. Ainsi, cinq enseignants proviennent d'un milieu multiculturel, alors que les sept autres proviennent d'un milieu « non multiculturel », c'est-à-dire un contexte social où plus de 70 % des élèves sont d'origine canadienne-française présente au Québec depuis plus de cinq générations. Des enseignants provenant d'écoles publiques non confessionnelles et d'écoles privées confessionnelles catholiques ont également été sélectionnés. Parmi eux, sept proviennent d'écoles publiques non confessionnelles, alors que cinq sont issus d'écoles privées confessionnelles catholiques.

4.3.3 Enseignants typiques et exemplaires

Un échantillon constitué de six enseignants typiques et de six enseignants exemplaires a été interrogé et observé, comme le résume le tableau IV. Tout d'abord, certains critères sont communs aux deux catégories. En effet, chacun des 12 enseignants a reçu une formation

continue équivalente à plus d'une journée par année depuis l'entrée en vigueur du programme ECR, en 2008, qui inclut des lectures, des formations, des voyages et des activités connexes. De plus, ils disent tous adhérer, respecter et suivre le programme ECR dans son ensemble. Finalement, ils enseignent le cours d'Éthique et culture religieuse à plus d'un groupe. Qu'en est-il des différences entre les deux groupes?

Les six enseignants « exemplaires » ont l'ECR comme première et unique matière d'enseignement. Ils possèdent plus de 15 ans d'expérience en enseignement de la religion ou de la morale, ou des deux. Leur formation universitaire initiale se situe dans un domaine directement relié à cette matière : quatre détiennent une formation en didactique de l'enseignement religieux ou de la morale et les deux autres ont une spécialisation en sciences des religions. Par ailleurs, notons que la moitié d'entre eux enseigne dans une école privée du milieu multiculturel, tandis que l'autre moitié enseigne dans des écoles publiques non multiculturelles.

Quant aux six enseignants « typiques » observés et interrogés, quatre donnent le cours d'ECR comme première matière, alors que les deux autres l'enseignent comme deuxième matière. Les six ont toutefois entre cinq et quinze ans d'expérience, à l'exception d'un seul qui en 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 ECR¹⁸¹, tous les autres ont reçu une formation universitaire initiale qui n'est pas reliée à l'éthique ni à la culture religieuse : en français, en histoire, en art dramatique, en sexologie ou comme conseiller d'orientation. En plus de ces critères, la moitié des enseignants typiques enseignent dans un milieu multiculturel et l'autre dans un milieu non multiculturel. Tandis que deux enseignants typiques exercent leur profession dans des écoles privées confessionnelles, quatre le font dans des écoles publiques non confessionnelles. Voici un tableau-synthèse de ces variables professionnelles.

¹⁸¹ L'enseignant 3 a été observé dans le cadre de son dernier stage du baccalauréat en enseignement au secondaire menant au brevet d'enseignement. Ce stage lui demande d'assumer la totalité d'une charge d'enseignement pendant plus d'un mois. Il fut considéré comme un enseignant typique malgré sa formation spécialisée en ECR puisque, lors de notre collecte de données, il n'avait pas encore obtenu son baccalauréat en enseignement de l'Éthique et culture religieuse au secondaire et qu'il correspondait à tous les autres critères d'un enseignant typique.

Tableau IV
Variables professionnelles des enseignants interrogés et observés

#	1 ^{er} / 2 ^e	Années d'exp.	Privé conf/pub. non con.	Multi.+ (région géo.)	Formation initiale	Formation continue	Adhésion ECR
ENSEIGNANTS TYPIQUES							
3	1 ^{er}	1	Public non conf.	Oui (Montréal)	ECR		
4	2 ^e	5-10	Privé conf.	Non (Québec)	Art dramatique		
5	2 ^e	10-15	Privé conf.	Non (Trois-rivières)	Français	Tous ont plus d'une journée de formation continue	Oui
6	1 ^{er}	10-15	Public non conf.	Oui (Montréal)	Sexologie		
11	1 ^{er}	5-10	Public non conf.	Non (Montérégie)	Orientation		
12	1 ^{er}	5-10	Public non conf.	Non (Québec)	Histoire et ECR		
ENSEIGNANTS EXEMPLAIRES							
1			Privé confes.	Oui (Montréal)	Théologie		
2			Privé confes.	Oui (Montréal)	Théol./sc. rel.		
7	1 ^{er}	+ de 15 ans	Privé confes.	Non (Bas St-Laurent)	Théologie et français	Tous ont plus d'une journée de formation continue	Oui
8			Public non conf.	Oui (Montréal)	Théol. et philo.		
9			Public non conf.	Non (Montérégie)	Sc. religieuses		
10			Public non conf.	Non (Montérégie)	ECR		

4.4 COLLECTE DE DONNÉES

Pour chacun des enseignants interviewés, deux observations participantes passives (ou non participantes) ont été conduites. Les lignes qui suivent présentent ces deux méthodes de collectes de données d'un point de vue théorique ainsi que quelques enjeux méthodologiques associés à l'objectivité et à la validité des données recueillies. Puis, leur déroulement sera brièvement présenté.

4.4.1 Instruments

- Entrevue semi-directive

L'entrevue semi-directive qualitative se définit comme une « interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans une telle relation afin de partager un savoir d'expertise pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Roy, Rosales, Savoie-Zajc et Bélanger, 2009 : 339).

Elle comporte quatre buts spécifiques. Premièrement, elle rend explicite l'univers de l'autre par le contact direct avec l'interlocuteur, engendrant ainsi la clarté, la clarification des expériences de vie, des pensées, des sentiments, des réflexions, du savoir et de l'expertise de la personne interviewée. Deuxièmement, elle permet la compréhension du monde de cette dernière et de la trame culturelle sous-jacente à ses actions et réflexions. Troisièmement, elle construit un savoir en situation grâce à l'interaction entre les deux interlocuteurs, la perspective selon laquelle l'un influence la compréhension de l'autre et vice-versa. Quatrièmement, l'entrevue semi-directive comporte une fonction émancipatrice qui permet une réflexion, une prise de conscience et une transformation des réflexions de la part de ces deux interlocuteurs (Savoie-Zajc, 2009 : 342).

En outre, en ce qui concerne notre canevas d'entrevue, il convient de préciser que nos questions sont ouvertes, c'est-à-dire qu'elles amènent l'interviewé à décrire son expérience en ses propres mots. Il a donc fallu éviter les questions auxquelles on répond par un oui ou un non. Elles sont courtes, simples et claires, c'est-à-dire que chacune ne comporte qu'une seule idée. Elles permettent également de développer le type de comportement propre à l'entrevue

individuelle, c'est-à-dire l'écoute active par une attention et un renforcement du sujet qualitatif (Lessard-Hébert *et al.*, 1997 : 151). Ces questions ne devaient en aucun cas refléter notre opinion en tant que chercheure.

Cette caractéristique concerne aussi bien la formulation des questions que notre langage non verbal et nos réactions spontanées. Enfin, les questions doivent susciter l'intérêt et être respectueuses des propos des enseignants, ce qui suppose qu'il puisse y avoir des demandes de clarification, de vérification de la compréhension, de reformulation et l'expression de transition d'un thème à l'autre en proposant une synthèse des propos des enseignants en lien avec l'impartialité, etc. (Savoie-Zajc, 2009 : 352).

En outre, les forces et les limites spécifiques de l'entrevue semi-directive ont été prises en considération afin de parvenir à une analyse des résultats la plus objective possible. Tout d'abord, sa première force est sa capacité à donner accès directement à l'expérience des individus avec description et détail. Contrairement à l'entrevue dirigée, difficilement malléable, le schéma d'entrevue a été adapté pendant le déroulement afin de tenir compte du discours de l'interviewé. De plus, la relation interpersonnelle établie entre nous et l'enseignant interrogé nous a permis, en tant que chercheure, de bien comprendre la perspective de l'autre et d'approfondir le sens du phénomène étudié.

Néanmoins, ce type d'entrevue comporte ses propres limites. Tout d'abord, l'expérience de la personne dépasse de loin le discours présenté lors de l'entrevue. Il fallait, par exemple, faire attention à ne pas prendre les idées recueillies lors de l'entrevue pour définitives et ne pas fixer l'interviewé dans le portrait qu'il s'est lui-même bâti en entrevue. Ensuite, le désir sous-jacent à la participation de l'interviewé (ex. : désirabilité sociale ou désir de rendre service), ses blocages personnels ou encore les tabous sociaux peuvent limiter la crédibilité des messages communiqués. Finalement, la logique d'accommodation, en l'occurrence les comportements développés par l'intervieweur lors de l'entrevue afin d'arriver à ses fins, influera inévitablement sur les résultats de recherche (Savoie-Zajc, 2009 : 356-357).

Avant d'aborder directement les questions d'entrevue, une phase d'ouverture permet de mettre à l'aise l'enseignant : remerciements, réponses à ses questions concernant le déroulement de

l'entrevue et dernière demande de permission pour enregistrer ses propos (Savoie-Zajc, 2009 : 352) (voir annexe 5).

Ensuite, nous avons procédé aux questions d'entrevue (voir annexe 5). Celles-ci consistaient à demander aux enseignants de décrire ce que signifiait pour eux enseigner le programme ECR, de décrire la différence entre ce cours et les autres matières enseignées, leur but en ECR, ainsi que les défis spécifiques à ce programme. Ensuite, ils devaient donner une description personnelle d'un enseignant impartial, dire s'ils sont en accord avec cette exigence et donner des exemples pour illustrer leur propos. Finalement, en revenant sur les cours observés, ils expliquaient pourquoi ils ont choisi ces cours et s'ils estimaient avoir été impartiaux (voir annexe 5).

Après l'entrevue, ils ont rempli un questionnaire socioculturel (Annexe 4) afin de connaître le profil de l'échantillon d'enseignants. C'est à partir de ce questionnaire que les variables personnelles et professionnelles présentées dans la section « Échantillon » ont été déterminées. Le participant a été informé de la fin de l'entrevue en lui précisant qu'il pouvait ajouter quelque chose ou poser des questions supplémentaires s'il en avait. La fin de l'entrevue comportait toutefois une synthèse des propos recueillis lors de l'entrevue et une information sur la suite des événements (transcription des propos, analyse et communication des résultats) avant le mot de remerciement précédant l'arrêt de l'enregistrement (Savoie-Zajc, 2009 : 354).

- Observation participante passive

L'observation participante passive (ou non participative) consiste en une observation durant laquelle l'observateur assiste aux événements sans y être impliqué et sans y participer (Lessard-Hébert *et al.*, 1997 : 102-103)¹⁸². Le choix de ce type d'observation au détriment d'observation de type participatif actif a été motivé par un but : celui d'avoir accès aux données les plus valides, les plus fiables et les plus objectives possibles. En effet, l'implication maximale à l'œuvre dans l'observation participative active favorise la pertinence des données, tout en diminuant la vraisemblance, la fiabilité et l'objectivité. Nos préconceptions en tant que chercheure auraient alors interféré davantage avec l'observation. De plus, l'implication active

¹⁸² Cite Evertson et Green (1986: 178).

propre à l'observation participative active n'a pas été jugée nécessaire dans le cadre de cette thèse, puisque nous connaissions déjà le métier d'enseignant au secondaire.

La théorie du rapport à l'objet a été appliquée, telle qu'elle est développée dans le modèle de la passivité ou du retrait (Jaccoud et Mayer, 1997 : 219) : interventions minimales laissant les faits parler d'eux-mêmes. Du même coup, le principe de l'exclusion du chercheur de l'action observée engendrant la distanciation permet d'avoir accès à une connaissance objectivée et de recueillir des données de type descriptif en observant la vie quotidienne des personnes étudiées (Jaccoud et Mayer, 1997 : 219).

Un autre aspect fondamental de notre méthodologie d'observation concerne le dévoilement ou la dissimulation de la recherche. L'option d'une observation fermée ou clandestine selon laquelle le chercheur cherche à dissimuler son identité aux participants de l'observation ne fut pas trouvée pertinente. En effet, ce type d'observation pose des questions éthiques et peut appauvrir la richesse des informations recueillies (Jaccoud et Mayer, 1997 : 221-222). Fut privilégiée l'observation ouverte où l'identité du chercheur est clairement établie dans le processus d'observation. Pour nous, les avantages de ce type d'observation sont nombreux : la minimalisation des tensions éthiques, une plus grande mobilité physique et sociale de l'observateur dans son observation et une possibilité plus importante de développer un questionnement systématique et exhaustif se rapportant aux données (Laperrière, 2009 : 320). Toutefois, lors de nos observations ouvertes, une attention particulière fut portée à la fiabilité des informations retenues puisque les participants ont toujours des intérêts à défendre (par exemple un désir de valorisation sociale) lorsqu'ils sont observés consciemment. Cette attitude peut influencer sur les résultats et les données d'observation. Qui plus est, nos implications en tant que chercheure ont été contrôlées pour rester la plus objective possible dans le jeu des intérêts, à défaut de quoi nos observations n'auraient pas été fiables (Laperrière, 2009 : 320).

De plus, une observation de type continu a été déterminée. Deux périodes d'observation ont été déterminées, observées, entièrement enregistrées électroniquement et durant lesquelles les traces d'un comportement impartial ou non impartial ont été notées. Comme le démontre le formulaire de consentement (Annexe 2), tous les enseignants ont consenti à ces traces électroniques et écrites avant l'observation. Pour ce faire, une grille d'observation a été

utilisée (Annexe 3). Elle comprend la date, la durée, le lieu, le moyen de communication, les principaux acteurs, les compétences du programme ECR développées, les thèmes abordés, les activités réalisées en classe ainsi que le matériel utilisé. Puis, nous avons noté les signes distinctifs du lieu observé et de l'enseignant pour aider notre compréhension de l'observation (Laperrière, 1997 : 327).

Dans la section « Faits et éléments visibles » en classe, les objets significatifs en classe tels que les objets décoratifs, les affiches et leur contenu, le contenu du tableau, la disposition des meubles, le matériel multimédia ont été notés. La même opération a été appliquée à l'enseignant : ses « faits et éléments visibles » tels que la présence ou l'absence de signes religieux, philosophiques, sociaux ou politiques inscrits sur ses objets personnels (ex. : bijoux vêtements, sacs, etc.) ont été notés. Pendant l'observation en classe, les actions (code utilisé, A) ou les réactions (code utilisé, R) significatives de l'enseignant et des élèves en lien avec la posture professionnelle d'impartialité du programme ECR furent prises en note. Les interactions entre l'enseignant et les élèves (code utilisé, I), le non-verbal de l'enseignant (code utilisé, NV) et ses déplacements dans la classe (code utilisé, D) ont été également pris en note. Enfin, la section « Subjectivité de l'observateur » de cette grille a été remplie en y inscrivant nos impressions personnelles sur tout élément noté et observé.

Ces notes étaient prises en format papier puisque le bruit du clavier aurait modifié l'environnement sonore des classes observées dans lequel personne n'utilise un ordinateur¹⁸³. Dans les 24 heures qui suivaient l'observation, une révision de ces notes synthétiques était entreprise dans un compte rendu extensif où étaient ajoutés des détails sur les éléments notés, en tâchant d'améliorer la clarté des notes initialement prises. Ensuite, dans les semaines qui ont suivi, l'enregistrement de ces observations a été retranscrit dans un verbatim précis permettant de lire le mot à mot des données observées (Lessard-Hébert *et al.*, 1997 : 92-102).

Voyons maintenant le déroulement détaillé de ces deux collectes de données dans notre recherche doctorale.

¹⁸³ Plusieurs collèges privés et classes enrichies d'écoles publiques exigent de leurs élèves d'utiliser la tablette dans toute activité pédagogique en classe. Par contre, les classes observées n'utilisaient pas cette technologie.

4.4.2 Déroutement

Durant cette recherche, 12 enseignants furent observés et interrogés durant trois périodes distinctes : un enseignant à l'hiver 2013 (février), trois au printemps 2013 (mars-avril-mai) et huit à l'automne 2013 (octobre-novembre). Ces rencontres se sont déroulées en une ou deux journées, selon l'horaire et l'agenda des enseignants concernés. Tout au long de cette collecte de données, un journal de bord était tenu. Il comprenait des mémos et des notes de planification. À chaque contact avec les enseignants, la date, la durée, le lieu, le moyen de communication, les principaux acteurs ainsi qu'un résumé des événements les plus significatifs de ce contact étaient pris en note (Annexe 6). De façon générale, après avoir fixé avec eux le moment des rencontres, le formulaire de consentement était signé (Annexe 2). Suivait alors l'observation participante passive de deux périodes d'enseignement, avant de procéder à une entrevue semi-directive dans leur école, au cours desquelles des notes descriptives et analytiques ont été prises. En voici le déroulement détaillé.

- Entrevue semi-directive

Pour chacun des enseignants participants, il s'agissait de procéder à une entrevue semi-directive d'environ une heure et demie après l'une des deux périodes d'observations (Poupart, 1997 : 193). En effet, si les deux observations avaient lieu le même jour, l'entrevue se déroulait tout de suite après la deuxième observation. Dans le cas contraire, si les observations avaient lieu lors de deux journées différentes, l'entrevue avait lieu après la première observation. Une petite entrevue de 15 minutes était alors ajoutée après la deuxième observation qui permettait à l'enseignant de faire un retour sur ce cours. Cette procédure nommée « structure partiellement prédéterminée » a permis de tirer parti de la mémoire vive des participants et d'augmenter la fiabilité des données (Lessard-Hébert *et al.*, 1997 : 104). Cependant, elle a engendré quelques difficultés de concentration de certains enseignants, compte tenu de la fatigue créée par le cours qu'ils venaient d'enseigner.

Tout compte fait, rappelons que toutes ces entrevues se déroulèrent à l'école de l'enseignant participant, dans un lieu choisi par ce dernier. La moitié des enseignants ont choisi de passer leurs entrevues dans leur classe, ce qui a engendré quelques interruptions d'élèves qui venaient

poser des questions d'ordre pédagogique. L'autre moitié a choisi une pièce fermée et à l'écart, affirmant qu'ils ne voulaient pas se faire déranger. Nos entrevues ont été enregistrées électroniquement à partir d'un enregistreur sonore numérique miniaturisé portatif, puis retranscrites mot à mot. Finalement, compte tenu de la présence de l'enregistrement sonore, du verbatim et des notes après l'entrevue, il n'a pas été nécessaire de prendre des notes écrites durant l'entrevue, évitant ainsi de réduire la qualité d'écoute accordée au participant et de risquer de fausser les données recueillies (Savoie-Zajc, 2009 : 351-354).

▪ Observation participante passive

D'emblée, afin d'éviter l'éparpillement des données, de réduire l'impact de notre subjectivité et d'obtenir des unités significatives d'analyses (Jaccoud et Mayer, 1997 : 224-225), toutes les périodes d'enseignement observées ont été déterminées par les enseignants eux-mêmes lors de l'entrevue téléphonique initiale. Les enseignants ont sélectionné eux-mêmes deux périodes d'enseignement selon sept critères. Élaborés à partir de notre expérience professionnelle de conseillère pédagogique en ECR ainsi que des conseils d'autres spécialistes en ECR, ces critères ont permis d'accroître la validité et la pertinence des observations en fonction de ces objectifs de recherche (Lessard-Hébert *et al.*, 1997 : 44-45)¹⁸⁴. Les voici.

- 1) Deux périodes d'enseignement peu importe le cycle du secondaire
- 2) Environ 40 minutes chacune
- 3) Deux groupes-classes différents
- 4) Contenus d'enseignement différents
- 5) Cours favorisant l'observation de l'enseignant, c'est-à-dire qui comportent des interactions avec les élèves
- 6) Contenus liés à l'une des trois compétences du programme Éthique et culture religieuse
- 7) Cours présentant des enjeux et des défis particuliers concernant la posture professionnelle d'impartialité

Toutes nos observations ont été entièrement enregistrées électroniquement. Pour ce faire, l'enseignant portait un micro portatif sur ses vêtements qui était relié à un enregistreur sonore

¹⁸⁴ Cite Ketele (1988 : 101).

numérique miniaturisé placé près de nous. Il fallait toujours arriver en classe avant les élèves afin que l'installation de ces dispositifs d'enregistrement dérange le moins possible le déroulement normal des périodes observées. Aussi, nous étions assise dans un coin arrière de la classe pour être le moins remarquée possible.

Malgré ces précautions, notre présence ainsi que nos outils d'enregistrement ont suscité de nombreuses réactions et questions de la part des élèves. La majorité demandait à l'enseignant pourquoi il portait un micro et si la personne inconnue dans la classe était là pour évaluer l'enseignant ou pour les évaluer. Pour informer et calmer les élèves, tous les enseignants observés nous introduisaient au début de la période de cours comme une étudiante de doctorat, sans nommer notre sujet de recherche. Ils les informaient également que seuls leurs propos en tant qu'enseignant intéressaient notre recherche et leur demandaient donc de demeurer le plus naturel possible. Dans certaines classes, les élèves avaient des questions à nous poser. Par exemple, ils demandaient comment nous avons choisi leur enseignant. Finalement, notre observation portait une attention particulière aux éléments de la grille d'observation (Annexe 3) résumée précédemment.

Il est utile de mentionner que, lors de ces observations, aucune difficulté importante n'a été rencontrée. Par contre, il faut souligner certaines situations particulières. Par exemple, une enseignante a oublié, en fin d'année, notre rencontre pour cause de surcharge de travail. Cette entrevue a donc été reprise à l'automne. Ensuite, lors d'une observation dans une école catholique privée, une religieuse a interrompu son enseignement afin d'annoncer que le nouveau Pape venait d'être nommé en s'exclamant : « Nous avons un Pape! ». L'enseignante a arrêté son cours pour écouter en direct la présentation du nouveau Pape François avec ses élèves. Cet événement a été l'occasion de parler du projet éducatif chrétien de cette école et du rapport de ce projet à l'impartialité demandée en ECR. Finalement, certains enseignants ont parlé de nous durant les cours observés. Rappelant par exemple aux élèves qu'il fallait impressionner la chercheuse, certains enseignants demandaient surtout aux élèves d'être plus sages. Voyons maintenant les stratégies d'analyse.

4.5 STRATÉGIE D'ANALYSE

Maintenant que les enjeux méthodologiques, l'échantillon, les instruments et la collecte de données ont été présentés, voici la stratégie d'analyse générale, la méthode de codage ainsi que l'analyse des entrevues et des observations présentées dans le cadre de cette thèse.

4.5.1 Stratégie d'analyse générale

Dans cette recherche, l'analyse de contenu qualitative retenue a été une approche thématique déductive et inductive (Paillé et Mucchielli, 2012) à l'aide d'une grille de codage mixte. Tout d'abord, une approche thématique se définit comme une technique de recherche objective et systématique de description du contenu manifeste d'une communication (Sabourin, 2006 : 365). Cette stratégie permet 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. Découpant le texte en un certain nombre de thèmes principaux et de sous-thèmes (Bardin, 2003 : 101), l'analyse thématique permet d'identifier le sujet d'un texte par repérage, de faire le décompte et les comparaisons de ses thèmes, de ses idées directrices et de ses termes pivots (Van der Maren, 1996 : 414).

L'analyse thématique a été à la fois déductive et inductive. Elle a été déductive parce que les codes avaient été déterminés en partie avant le codage et inductive parce que certains codes ont émergé directement des propos et observations d'enseignants. Ainsi, les deux méthodes étaient à la fois employées en appliquant une théorie préexistante à nos données et en faisant émerger de nouveaux codes. Par conséquent, une liste finale de codes a été élaborée à partir de la liste initiale qui a été affinée et ajustée à partir des propos d'enseignants. Ainsi, notre codage des données a été effectué à partir d'une méthode de grille mixte.

Voyons maintenant en détail les stratégies d'analyse spécifiques pour les résultats d'entrevues.

4.5.2 Stratégie d'analyse des données d'entrevues semi-directives

Tout d'abord, le contenu des analyses transversales des données d'entrevues semi-directives a été analysé à partir des questions d'analyse suivantes :

- 1) Quels sont les synonymes du terme « impartialité » utilisés par les enseignants en se référant à l'ECR?
- 2) Quelles sont les caractéristiques de l'impartialité utilisées par les enseignants pour la définir?
- 3) Quelle définition de l'impartialité les enseignants emploient-ils?
- 4) Quels sont les arguments pour ou contre l'impartialité développés par les enseignants?
- 5) Quelle est la position des enseignants vis-à-vis l'impartialité exigée en ECR?

Par la suite, les réponses de chaque enseignant ont été codées à partir d'une méthode de grille mixte. Ainsi, la liste initiale de codes a été élaborée à partir des prescriptions relatives à la posture professionnelle d'impartialité du programme ECR, analysées au chapitre I, regroupés en catégories : impartialité, objectivité, neutralité, passeur culturel, points de vue personnels, finalités du programme ainsi qu'attitudes interdites et valorisées chez les élèves. La grille finale comportait trois fois plus de codes que la grille initiale, ayant ajouté des codes à partir des propos des enseignants eux-mêmes. Elle comporte l'ajout des nouvelles catégories suivantes : croyances, valeurs, comportements, attitudes, buts, expériences personnelles, expériences professionnelles, sujets abordés, lien chercheur/formateur, contenu d'enseignement, approches pédagogiques, auto-évaluation de l'enseignant, description de la classe, endoctrinement, diversité, québécois, etc. Rappelons que chacune de ces catégories comporte plusieurs codes, qu'il est impossible de présenter en détail ici. Par exemple, la catégorie « impartialité » comporte les codes suivants : pour impartialité, contre impartialité, doute-problème impartialité, définition impartialité, synonyme impartialité, caractéristique impartialité, religion et impartialité, éthique et impartialité et exemple impartialité.

Par ce codage extrêmement détaillé et élaboré, les extraits d'entrevues significatifs ont été sélectionnés. Ainsi, les extraits qui nomment explicitement le terme impartialité ont été retenus. De plus, nous avons inclus à notre codage les extraits d'entrevues qui présentent les aspects associés à l'impartialité dans la posture professionnelle en ECR, telle qu'elle est analysée dans notre cadre d'analyse (voir chapitre I). Par exemple, la posture professionnelle en ECR définit l'impartialité comme le fait de ne pas donner son point de vue personnel afin de ne pas influencer les élèves (aspects 3 et 4 de la posture professionnelle d'impartialité, voir

cadre d'analyse dans le chapitre I). Conséquemment, les extraits nommant l'interdiction de donner un point de vue personnel en classe ont été codés et analysés, même s'ils ne comportaient pas explicitement le terme impartialité.

Puis, les réponses de chaque enseignant ont été analysées séparément à partir d'un codage par code et par mot. À un extrait était associé un code représentant le sujet qui était traité (codage initial). Par exemple, le code « impartialité » a été associé à chaque extrait se rapportant à l'impartialité (analyse par code). Ensuite, toutes nos entrevues ont été relues en sélectionnant les extraits où se trouvait le mot impartialité, sans se fier à notre codage initial (codage par mot). Finalement, ces deux analyses (par code et par mot) ont été unifiées afin de créer une synthèse des résultats pour chacun des enseignants interrogés. Pour ce faire, les extraits similaires ont été jumelés en évitant les répétitions dans les nouveaux extraits retenus. Ces démarches de validation ont permis d'augmenter l'intention et l'extension des données (contextualisation et transférabilité) (Van der Maren, 1996), nous assurant ainsi que l'ensemble des extraits concernant « l'impartialité » dans les entrevues ont été codés sans laisser de passages pertinents non codés.

Par la suite, notre codage initial a été relu afin d'établir une liste des différents codes associés aux extraits traitant d'impartialité. Une vérification « intracodeuse » a ensuite été menée en codant ces extraits une seconde fois (deuxième codage), sans faire référence à notre codage initial, dans le but d'en vérifier l'exactitude et d'en éliminer les erreurs possibles. Ensuite, ces deux listes (codage initial et deuxième codage) ont été combinées pour établir une liste synthèse de codes associés à l'impartialité pour chacun des enseignants. Ces codes ont ensuite été classés et regroupés en trois catégories : les codes définissant l'impartialité (catégorie DÉFINITION impartialité), les codes présentant des arguments en faveur de l'impartialité (catégorie POUR impartialité) et, finalement, les codes présentant des arguments en défaveur de l'impartialité (catégorie CONTRE impartialité).

Par ailleurs, la même stratégie de codage a été appliquée pour les termes « neutralité » et « objectivité », c'est-à-dire que les réponses de chaque enseignant ont été analysées séparément à partir d'un codage par code et par mot pour la neutralité et l'objectivité. Puis, les résultats de codages des termes « impartialité, objectivité et neutralité » ont été comparés pour

chacun des enseignants. Les extraits et les codes associés aux termes impartialité, neutralité et objectivité ont été regroupés dans des listes synthèses d'extraits et de codes pour chacun des enseignants, selon les catégories « définition », « argument pour » et « argument contre ».

Finalement, une analyse transversale a été réalisée en regroupant les résultats de chacun des enseignants en une synthèse comprenant les résultats d'analyse des 12 enseignants. Les codes les plus utilisés et ceux les moins utilisés ont été déterminés en identifiant le nombre d'enseignants qui ont utilisé chacun des résultats dans nos entretiens avec eux. Au terme de ces analyses transversales, trois listes ont été constituées :

1. « DÉFINITION impartialité/neutralité/objectivité » : extraits et codes présentant des définitions de l'impartialité, la neutralité et l'objectivité classés selon le nombre d'utilisation pour les 12 enseignants interrogés.
2. « POUR impartialité/neutralité/objectivité » : extraits et codes présentant des arguments en faveur de l'impartialité, la neutralité et l'objectivité classés selon le nombre d'utilisations pour les 12 enseignants interrogés.
3. « CONTRE impartialité/neutralité/objectivité » : extraits et codes présentant des arguments en défaveur de l'impartialité, la neutralité et l'objectivité classés selon le nombre d'utilisations pour les 12 enseignants interrogés.

Ces analyses transversales ont permis d'établir les caractéristiques et les définitions associées à la posture professionnelle d'impartialité en ECR par les enseignants dans leurs entretiens. De plus, il a été possible de déterminer leurs arguments en faveur et en défaveur de cette impartialité et de les classer selon leur prise de position vis-à-vis de l'impartialité. Enfin, cette étape a permis de préciser le lien établi entre l'impartialité et la diversité ainsi que de déterminer l'utilisation des concepts de neutralité, d'objectivité et d'impartialité qui gravitent autour de cette question. Ces résultats sont présentés dans les chapitres V et VI de cette thèse. La section qui suit présente les stratégies d'analyse pour les observations.

4.5.3 Stratégie d'analyse des données d'observations participantes passives

La méthodologie d'analyse des données d'observation répond à la question de recherche suivante : comment l'impartialité se met-elle en pratique dans l'enseignement du programme ECR au secondaire?

Pour y répondre, une liste de manifestations observables pour chaque aspect du cadre d'analyse de la posture professionnelle d'impartialité en ECR (voir section 1.2) a été élaborée, comme le résume le tableau V. La première étape a été d'établir qu'il est impossible d'observer en soi la mise en pratique de l'impartialité, puisqu'il s'agit d'un concept théorique et polysémique, comme le démontre le cadre d'analyse exposé en première partie. Pour pallier ce problème, il a été utile de se tourner vers les axes définissant le principe fondateur de la posture professionnelle du programme ECR : « développer un jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité » (voir chapitre 1, section 1.2). Cette démarche a permis de préciser la question de recherche par les questions d'analyse suivantes :

1. Comment les enseignants utilisent-ils les termes neutralité, objectivité et impartialité dans les cours observés?
2. Comment les enseignants mettent-ils en pratique les deux axes de la posture professionnelle d'impartialité en ECR dans les cours observés, soit :
 - a) l'interdiction de donner leur point de vue personnel pour ne pas influencer celui des élèves? (Axe 1)
 - b) la nécessité d'intervenir à partir des finalités du programme et d'encourager leur développement chez les élèves? (Axe 2)
3. Est-ce que les éléments visibles distinctifs observés¹⁸⁵ dans les classes et sur les enseignants respectent la posture professionnelle d'impartialité du programme ECR?

Partant de ces questions, une liste de manifestations observables servant à définir les différents aspects de la posture professionnelle dans le programme ECR a été établie. Cette liste a servi de grille d'analyse à nos observations, dont voici le détail dans le tableau V:

¹⁸⁵ Par éléments visibles distinctifs, nous entendons tout élément observé en classe ou sur les enseignants et qui n'est pas habituel, usuel ou pratique (ex. : la présence d'affiches, d'objets décoratifs, de documents [livres ou revues], de bijoux personnels ou tout autre objet personnel sur leurs vêtements ou sur leur sac).

Tableau V
Grille d'analyse des observations

Aspects de la posture professionnelle en ECR	Manifestations observables de cet aspect de la posture professionnelle
Aspect 1 (PRINCIPE CENTRAL) Jugement professionnel	Dans cette recherche, l'observation d'un jugement professionnel en soi est limitée et ardue, voire impossible puisqu'il constitue un concept théorique se déclinant différemment selon les contextes. Dans le programme ECR, il est associé à l'impartialité et l'objectivité. L'analyse s'est donc centrée sur les axes définissant le principe central de la posture professionnelle du programme ECR et certains indicateurs : « un jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité », dans ce qui suit.
Aspect 2 (PRINCIPE CENTRAL) Impartialité et objectivité, sans neutralité	1. Mention des termes neutralité, objectivité et impartialité par les enseignants dans les cours observés
Aspect 3 (AXE 1) Ne pas donner son point de vue personnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dire ou non son pdv perso¹⁸⁶ en classe 2. Exprimer ou non son pdv perso par son non-verbal 3. Répondre ou non aux questions des élèves sur son pdv perso 4. Donner ou non des exemples de sa vie personnelle aux élèves qui révèlent son pdv personnel 5. Favoriser le pdv de l'élève et non le sien 6. Éviter de donner « la bonne réponse » afin de ne pas clore l'effort de réflexion des élèves 7. Proposer de faire une enquête auprès d'autres adultes pour répondre à leurs questions personnelles 8. Favoriser l'expression de plusieurs points de vue en classe
Aspect 4 (AXE 1) Ne pas influencer le point de vue de l'élève à partir du point de vue personnel de l'enseignant	L'influence des points de vue personnels des enseignants sur le point de vue des élèves est difficilement observable puisqu'il exigerait d'interroger les élèves. Or, nous n'avons pas accès aux propos ni aux réflexions des élèves dans cette recherche. Ainsi, l'observation de cette influence est limitée, voire impossible étant donné que les observations se sont limitées à la présence ou l'absence d'un point de vue d'un enseignant en classe.

¹⁸⁶ Dans ce tableau, l'acronyme « pdv perso » indique l'expression « point de vue personnel ».

Aspects de la posture professionnelle en ECR	Manifestations observables de cet aspect de la posture professionnelle
<p>Aspect 5 (AXE 2) Intervenir en se référant aux finalités de la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun</p>	<p>Le fait de nommer explicitement les concepts des finalités suivantes ou d'y faire référence indirectement :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dignité humaine 2. Bien commun 3. Vivre-ensemble 4. Reconnaissance de l'autre 5. Connaissance de soi 6. Respect 7. Égalité 8. Écoute 9. Culture publique commune 10. Valeurs, repères et principes de la vie commune 11. Principes et idéaux de la société démocratique québécoise 12. Règles de base de la sociabilité 13. Charte des droits et libertés de la personne 14. Société de droit 15. Égalité des sexes 16. Liberté de conscience et de religion
<p>Aspect 6 (AXE 2) Encourager les finalités chez les élèves</p>	<p>Le fait de favoriser les attitudes suivantes chez les élèves :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dialogue 2. Ouverture à la diversité 3. Sens critique 4. Expression de leur point de vue personnel
<p>Tous les aspects (AXE 1 et 2) Éléments visibles distinctifs</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présence ou absence d'éléments visibles distinctifs sur l'enseignant observé 2. Présence ou absence d'éléments visibles distinctifs dans la classe observée

Partant de cette grille, des codes ont été associés à toutes les manifestations observables afin de procéder à une analyse thématique. Pour ce faire, les verbatim ont été codés de la manière suivante. D'abord, un codage initial consistait à associer un code à chaque extrait d'observation. Par exemple, le code « ?perso+ » a été associé aux extraits d'observation où l'enseignant répondait aux questions personnelles des élèves ou, encore, le code « ?perso - » a été associé aux extraits d'observation où l'enseignant ne répondait pas aux questions personnelles des élèves. Ces deux codes correspondent à la manifestation observable « répondre ou non aux questions des élèves sur son pdv personnel ».

Ensuite, une vérification « intracodeuse » a été menée. Elle consistait en une relecture des verbatim afin de les coder à nouveau sans faire référence au codage initial. En codant ces extraits une seconde fois (deuxième codage), il a été possible de vérifier la cohérence des résultats et d'éliminer ainsi les erreurs éventuelles. Ce faisant, nous nous assurons d'avoir l'ensemble des extraits où les enseignants présentaient des exemples de leur vie personnelle aux élèves dans les observations, en réduisant le risque de laisser des passages pertinents non codés.

Une fois le codage des observations terminé, une analyse transversale a été réalisée en regroupant les résultats des 12 enseignants en une synthèse en fonction du nombre d'enseignants pour lesquels nous avons observé différentes manifestations observables de la posture professionnelle d'impartialité en ECR. Lors de ces analyses transversales, toutes les manifestations observables de chacun des aspects de la posture professionnelle ont été regroupées afin de présenter les observations dans une vision d'ensemble. Par ailleurs, les « éléments visibles distincts sur l'enseignant et dans la classe » ont été regroupés et analysés séparément, puisque ces données ne portent pas sur les verbatim des cours observés, mais plutôt sur les observations des classes et des enseignants concernés.

Ensuite, nous avons identifié des extraits d'observation significatifs¹⁸⁷, certains étant des exemples significatifs et d'autres des contre-exemples significatifs. De façon générale, les exemples significatifs sont des observations qui représentent la posture professionnelle d'impartialité des enseignants d'ECR (voir grille d'analyse). De leur côté, les contre-exemples significatifs représentent des données d'observation qui contredisent explicitement la posture professionnelle d'impartialité (voir grille d'analyse). Le chapitre V présentera en détail ces résultats pour chacun des axes de la posture professionnelle ainsi que les critères précis permettant de classer les observations dans ces deux catégories. Par le classement des observations en exemples et contre-exemples significatifs, il ne s'agit pas d'évaluer les enseignants en « bons » ou en « mauvais » enseignants. Au contraire, l'analyse de la posture professionnelle d'impartialité exigée en ECR est effectuée à partir de la pratique des

¹⁸⁷ Les résultats des analyses transversales furent classés en observations « significatives », c'est-à-dire qui comportent la présence d'une ou de plusieurs manifestations observables qui sont significatives d'un ou de plusieurs aspects de la posture professionnelle d'impartialité des enseignants d'ECR.

enseignants eux-mêmes. Ces analyses mèneront à une réflexion critique de cette exigence d'impartialité en ECR qui sera élaborée dans l'analyse-synthèse du chapitre VI ainsi que dans celui de la discussion de cette thèse.

Abordons maintenant notre position épistémologique en tant que chercheure.

4.6 POSITION ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA CHERCHEUSE

Travaillant sur une recherche doctorale analysant l'impartialité des enseignants d'ECR, la question méthodologique de l'objectivité est particulièrement cruciale. En effet, il importe de produire des résultats qui soient les plus objectifs possibles afin d'évaluer l'impartialité des enseignants. Ce qui suit résume notre position épistémologique et les défis méthodologiques posés par notre propre subjectivité en tant que chercheure.

4.6.1 Intersubjectivité interprétative

Selon nous, il est possible d'atteindre l'objectivité, en phase avec la perspective de la tradition méthodologique intersubjective interprétative (Goulet, 2011; Romainville, 2011; Stern, 2004). Goulet estime qu'on peut parvenir à une description dense et précise de l'objet de recherche, mais sans occulter entièrement les biais personnels générés par la participation du chercheur au terrain observé. Nous n'adhérons pas à la tradition structuraliste ou positiviste selon laquelle « le chercheur se constitue un soi scientifique afin d'appréhender ce qu'il observe d'une manière qui échappe aux personnes rencontrées sur le terrain » (Goulet, 2011 : 108). De notre point de vue, qui est également celui de Moore (1995), ce type d'objectivité scientifique est impossible puisque notre subjectivité en tant que chercheure est inévitablement présente dans notre recherche. C'est pourquoi cette recherche se réclame d'une approche méthodologique intersubjective.

De plus, la manière dont s'est constitué l'échantillonnage limite la distance objective. Ainsi, tous les enseignants de notre échantillon proviennent directement ou indirectement de nos contacts professionnels. Ce premier point est fondamental pour notre réflexion méthodologique, compte tenu de l'expérience personnelle antérieurement acquise auprès de certains enseignants, nous détenons un double rôle auprès de ces derniers, celui de formatrice

en tant que conseillère pédagogique, et celui de chercheure. Telle qu'elle est démontrée ci-haut, notre relation enseignante/enseignée auprès de certains enseignants engendre un rapport d'autorité qui influe inévitablement sur les données recueillies. D'ailleurs, les enseignants eux-mêmes y font référence dans les observations en classe et dans les entrevues :

O : Et ça veut dire quoi pour toi être 100 % neutre? P : et je vais citer une formatrice extraordinaire (rires). À la limite, il ne devrait même pas savoir on est de quelle religion quand on s'adresse aux élèves. Il y a quelqu'un qui m'a dit ça dans une formation d'ECR un moment donné! (rires). (Cas 7)

Ces exemples démontrent que notre rôle de formatrice auprès de certains enseignants interrogés a inévitablement influencé les données recueillies, comme ils le mentionnent eux-mêmes. L'une définit l'impartialité à partir de ce que nous avons mentionné lors d'une formation, l'autre mentionne que tout ce qu'il a appris sur le programme ECR provient de nos formations. Ainsi, notre influence est indéniable et inévitable pour ces enseignants et confirme la nécessité d'une approche réaliste et intersubjective dans cette recherche.

De plus, l'effet Pygmalion a une incidence sur l'intersubjectivité de notre méthodologie : l'interaction entre la chercheure, les élèves et l'enseignant lors de l'observation participative passive et des entrevues semi-directives influe inévitablement sur nos données (Van der Maren, 1996 : 248). L'effet Pygmalion signifie que les résultats seront influencés par ce que Van der Maren nomme « l'exaltation des élèves » observés face à une recherche. En effet, la présence d'un chercheur dans la classe engendre généralement des émotions de la part des élèves et des enseignants, ce qui modifie leur comportement. L'un des enseignants y a fait explicitement référence en précisant aux élèves qu'il fallait « rester naturel ». Puisque cette « exaltation » peut brouiller la véracité des données (Van der Maren, 1996 : 244), il est donc fondamental d'intégrer ce point à notre analyse interprétative. Voyons maintenant comment cette approche a été appliquée dans nos deux collectes de données.

4.6.2 Observation non participative : position épistémologique et biais

Dans les observations a été adoptée une position épistémologique interprétative et non empirico-naturaliste. En effet, il semble impossible d'occulter totalement l'impact des perceptions et des biais personnels de l'observateur sur les résultats de recherche, particulièrement dans l'observation des enseignants. Il paraît plutôt essentiel de les intégrer et

de les contrôler en tant que données de l'observation, étant donné que ces éléments sont inévitables dans une observation qualitative d'un fait social. Le savoir n'est pas un objet distancié ni extérieur aux perceptions personnelles de l'observateur, il passe plutôt par l'intériorité et la subjectivité de l'observateur pour appréhender le réel. Ainsi, la relation entre le sujet et l'objet a été prise en compte et intégrée dans une grille d'analyse. Sur la base du modèle interprétatif ou subjectiviste (Jaccoud et Mayer, 1997 : 217-218; Laperrière, 2009), plusieurs méthodes ont été utilisées et ont permis de contrôler notre subjectivité en tant qu'observatrice dans les analyses et dans les collectes des données. Elles ont également permis d'augmenter la validité des observations et des analyses futures (Laperrière, 2009 : 334-335).

Lors des observations en classe, nous tentions de rendre notre présence comme chercheure la plus imperceptible possible, afin de réduire au maximum son influence sur le cours de l'action (Laperrière, 2009 : 334-335)¹⁸⁸. Pour réduire le plus possible notre influence sur nos observations, une attitude égalitaire a été développée vis-à-vis tous les aspects de l'observation, ce qui consiste à accorder la même attention à tous les aspects de la situation observée en privilégiant des descriptions exhaustives par une prise de notes rapide et la plus descriptive possible. Par la suite, des notes analytiques ont été prises. Elles visaient à relier systématiquement les hypothèses et les interprétations aux faits observés en tentant d'atteindre la saturation des interprétations. La rigueur de cette technique a permis de ne pas se fier uniquement à notre intuition subjective, mais de la dépasser par une démarche structurée et balisée basée sur une méthode stricte.

Quant à la proximité des sources et à l'observation dite de première main, elles réduiront considérablement nos biais personnels. En effet, l'observation participante en tant que chercheure élimine les intermédiaires qui auraient pu modifier les résultats. Le retour descriptif de l'enseignant sur le cours observé lors de l'entrevue semi-directive s'inscrivait dans le cadre d'une démarche méthodologique d'intersubjectivité visant à augmenter la validité des résultats. En effet, ces derniers étaient validés si les enseignants décrivaient la situation observée dans les mêmes termes que ceux utilisés dans les notes sur les données. Les

¹⁸⁸ Réfère à Friedrichs et Ludtke.

notes prises avant, pendant et après l'observation ont servi de garde-fou contre nos biais personnels, notre perception, notre mémoire et nos hypothèses partielles.

En permettant d'établir un plus grand recul par rapport aux données recueillies, ces notes en ont augmenté la fiabilité et contribué à notre objectivité de chercheuse. Elles ont, en outre, permis une plus grande distance par rapport à nos observations. Nos intuitions, nos perceptions, nos pensées et nos réactions spontanées d'observatrice ont été notées, c'est-à-dire des éléments observables provenant de notre subjectivité (Van der Maren, 1996 : 296).

Enfin, telles qu'elles sont mentionnées ci-haut, notre présence et notre méthode d'enregistrement contaminaient la situation observée, puisque les élèves ont parfois manifesté des réactions de défense et de questionnement (Van der Maren, 1996 : 300). Nonobstant cette limite, cette méthode a été adoptée pour obtenir l'enregistrement permanent d'événements en les saisissant sur le vif pour garantir l'objectivité des données recueillies. Ce dispositif de contrôle a augmenté la validité des données recueillies puisque les notes n'ont pas été sujettes à une deuxième interprétation, les erreurs causées par les pertes de mémoire étant ainsi réduites (Ouellet, 1994 : 193).

4.6.3 Entrevue semi-directive : position épistémologique et biais

Les discours sont indissociables de leur contexte et ils sont toujours influencés par la subjectivité de l'intervieweur et par la manière dont le discours est socialement construit. Afin de diminuer l'impact de ces biais sur les résultats de recherche, plusieurs techniques ont été mises en place.

Premièrement, des notes rigoureuses ont été prises après l'entrevue afin de pouvoir intégrer nos perceptions et nos biais, tout en évitant d'effectuer une prise de notes continue et ainsi de gêner les confidences du participant. De plus, le contexte des observations devait être le plus naturel possible; les conditions devaient se rapprocher le plus possible de la vie quotidienne des interviewés (Poupart, 1997 : 198). Dans le même ordre d'idées, l'obtention de la collaboration de l'interviewé pendant la rencontre était nécessaire puisque l'entretien ne pouvait être valable que s'il produisait un discours authentique et approfondi. L'implication personnelle de l'interviewé pour qu'il dise véritablement ce qu'il pense était requise (Poupart,

1997 : 186). Pour ce faire, il fallait rappeler le caractère anonyme et confidentiel de l'entretien ainsi que la juste utilisation de leurs propos. La neutralité de la recherche, c'est-à-dire son indépendance de l'organisme en lien avec l'activité de l'interviewé (pas de conflit d'intérêt), devait aussi être rappelée. Afin de développer un lien de confiance durant l'entretien, nous avons développé une écoute et une empathie et utilisé les règles élémentaires de sociabilité et des conventions sociales en vigueur pour le premier contact avec l'interviewé (Poupart, 1997 : 190).

Finalement, l'interviewé a été amené à prendre l'initiative du récit en appliquant les règles de non-directivité dans chacun des thèmes abordés dans le canevas d'entrevue (Poupart, 1997 : 191), afin d'éviter de recueillir des discours suscités par le chercheur et de limiter les effets de nos interventions sur l'interviewé (Poupart, 1997 : 189)¹⁸⁹.

4.6.4 Analyse des données : *insider* et *outsider*

En conclusion, malgré la méthodologie précise, cette recherche ne peut prétendre à une totale objectivité telle qu'elle est exigée dans l'approche de l'« *outsider* » (Merton et Storer, 1973). En effet, cette dernière exige du chercheur d'être complètement extérieur à son objet de recherche en vue de contrôler totalement les biais engendrés par son implication dans le milieu. Selon les auteurs, seul un regard extérieur peut analyser un sujet sans préjugés et ainsi assurer l'objectivité des résultats. Bien que la méthodologie de recherche et d'analyse adoptée tente de diminuer nos biais, nous ne pouvons pas nous placer totalement à l'extérieur de notre objet de recherche. Notre rapport d'interprétation et d'intersubjectivité est inévitable, malgré tous les efforts mis en place pour assurer notre objectivité et celle de nos données. Ainsi, cette démarche s'inscrit davantage dans une démarche à la frontière de l'*outsider* et de l'*insider*.

L'*insider* se décrit comme la chercheuse qui provient du milieu étudié et qui a accès à une connaissance interne et à une compréhension plus approfondies de ce milieu et de ce sujet (Merton et Storer, 1973 : 103). En revanche, comme le mentionne Merton, ces deux positions (l'*insider* et l'*outsider*) sont complémentaires dans la production des données : « *To analyse and understand these (social data) requires a theoretical and technical competence which, as*

¹⁸⁹ Réfère à Goffman (1973).

such, transcends one's status as Insider or Outsider. » (Merton et Storer, 1973 : 133) Pour toutes ces raisons et selon la tradition intersubjective expérimentale, c'est uniquement en indiquant et en diminuant nos biais que nos résultats pourront détenir une plus grande justesse, vraisemblance et fidélité par rapport à l'objet étudié. C'est ce que la méthodologie présentée tente d'atteindre.

4.7 CONCLUSION

Inspiré de l'approche de recherche en éducation de Van den Maren, ce chapitre a présenté les détails de la méthodologie de cette recherche doctorale, en commençant par un aperçu du type de recherche choisi : une recherche empirique. Palliant un manque de littérature dans ce domaine, cette thèse analyse d'abord des données empiriques qualitatives (Van der Maren, 1996) en recourant à l'étude de cas multiples (Gagnon, 2005; Merriam, 1998; Yin, 2009 : 53-64).

Pour ce faire, un échantillonnage de convenance critérié a été sélectionné à partir des critères de la langue (français), du réseau d'enseignement (public non confessionnel et privé confessionnel) et du niveau d'enseignement (secondaire). Cet échantillonnage a pu obtenir des participants typiques et exemplaires (Patton, 2002 : 241-242) à partir de quatre critères : la tâche d'enseignement du programme ECR, l'adhésion théorique et volontaire aux visées et aux exigences du programme ECR, la formation universitaire initiale et la participation à une ou plusieurs séances de formation continue sur le programme. La démarche de recrutement des répondants, parsemée de refus et de nombreuses difficultés, se termina par le respect du principe de saturation des données.

Suivit ensuite une présentation détaillée de l'échantillon à partir des variables personnelles et professionnelles des enseignants participants. Par la suite, la collecte des données a été détaillée à travers la description et la justification des instruments choisis ainsi que la description du déroulement des observations non participatives et des entrevues semi-directives. Les stratégies générales d'analyse ont été ensuite résumées avant d'aborder les stratégies d'analyse développées pour chacun des résultats de la thèse. Enfin, ce chapitre s'est

terminé sur une synthèse des enjeux épistémologiques, en lien avec l'idéal d'objectivité scientifique et les défis méthodologiques posés par le terrain à l'étude.

CHAPITRE 5

RÉSULTATS D'ANALYSE DES ENTREVUES

Ce chapitre présente les résultats d'analyse des données des entrevues semi-directives qui répondent à la première question de recherche : « Comment les enseignants conçoivent-ils l'impartialité exigée en ECR? » Le premier objectif de la thèse est de *décrire* et d'*analyser* les propos d'enseignants du secondaire vis-à-vis l'exigence d'impartialité en ECR afin d'en dégager et d'en identifier les caractéristiques, les enjeux et les critères. Il s'agira d'examiner les manières dont ils conceptualisent et problématisent l'impartialité exigée en ECR et comment ils négocient avec cette exigence professionnelle (Van der Maren, 1996). Pour ce faire, il s'agit de répondre aux questions d'analyse suivantes :

1. Quelles sont les différences et les ressemblances entre les différents termes utilisés par les enseignants pour nommer l'impartialité exigée en ECR?
2. Quelles sont les catégories et les caractéristiques de l'impartialité utilisées par les enseignants pour la définir?
3. Quels sont les arguments pour ou contre l'impartialité développés par les enseignants?
4. À quelle(s) définition(s) de l'impartialité les enseignants font-ils référence?
5. Quelle est la position des enseignants vis-à-vis l'impartialité?

Tout d'abord, les ressemblances et les différences établies par les enseignants entre les termes « impartialité », « neutralité » et « objectivité » utilisés dans les entrevues pour décrire la posture professionnelle seront exposées, afin de préciser le cadre des analyses subséquentes. Suivra une analyse des caractéristiques utilisées par les enseignants pour définir l'impartialité sous cinq catégories, ce qui permettra de dégager les diverses définitions que l'on peut retrouver dans les entrevues. Ensuite, il sera question du classement des enseignants par profils selon leur prise de position face à l'impartialité. En guise de synthèse, une analyse des quatre aspects de la posture professionnelle du programme ECR sera présentée en lien avec ces données.

Afin de ne pas alourdir ce chapitre, le nombre précis d'enseignants associés à chaque résultat ne sera pas détaillé, sauf exception. Les expressions suivantes ont été privilégiées, chacune renvoyant à un nombre exact d'enseignants : « tous » correspond à 12 enseignants; « majorité » correspond à 10 ou 11 enseignants; « plusieurs » correspond de 7 à 9 enseignants;

« la moitié » correspond à 6 enseignants; « certains » correspond à 4 ou 5 enseignants; « quelques » correspond à environ 2 ou 3 enseignants.

5.1 TERMES QUALIFIANT L'IMPARTIALITÉ ET LEUR CONTEXTE D'UTILISATION

Tout au long des entrevues, les enseignants interrogés utilisent différents termes pour nommer l'impartialité exigée dans le programme ECR. Les plus récurrents sont la neutralité et l'objectivité. Par contre, une certaine confusion s'est établie entre ces termes. Nous avons comparé leur utilisation dans les propos des 12 enseignants afin d'identifier les différences ou les ressemblances. Rappelons que le programme ECR utilise ces mêmes concepts. Il a été possible de comparer leur utilisation pour établir la concordance ou non entre le discours des enseignants et le programme ECR. Cette analyse visait à :

- établir les différences ou les ressemblances conceptuelles entre la neutralité, l'impartialité et l'objectivité dans les propos des enseignants;
- comparer l'utilisation de ces termes dans leur discours et dans le programme ECR;
- préciser s'il faudrait réaliser des analyses distinctes entre ces concepts.

Trois types de comparaisons ont été effectués, entre la neutralité et l'impartialité, l'objectivité et l'impartialité ainsi que les trois termes entre eux. De plus, un classement selon deux types de liens a été fait. Dans un lien direct, les termes sont utilisés dans la même phrase ou le même paragraphe et dans le même contexte. Les enseignants ne font pas de différence entre ces termes, mais ils les utilisent comme équivalents et interchangeables. Dans un lien indirect, ils sont utilisés tout au long des entrevues, mais à des moments et dans des contextes distincts.

Deux résultats sont ressortis de ces analyses : les enseignants utilisent ces termes en renvoyant aux mêmes définitions (ou sans établir de distinction conceptuelle), tout en leur attribuant parfois des contextes d'utilisation différents. Le résultat est que, soit dans un lien direct ou indirect, les trois termes sont utilisés de manière équivalente. Par conséquent, l'analyse fera un usage prédominant du concept d'impartialité, tout en tenant compte des deux autres termes sur le plan empirique des résultats. Voici maintenant une présentation un peu plus détaillée.

5.1.1 Neutralité et impartialité

Pour débiter, rappelons que tous les enseignants utilisent les concepts de neutralité et d'impartialité dans leurs entrevues. Onze établissent un lien direct entre ces termes alors qu'un seul utilise un lien indirect. En effet, presque tous utilisent la neutralité et l'impartialité dans la même phrase ou dans le même paragraphe pour qualifier la posture professionnelle exigée en ECR (même contexte d'utilisation). Non seulement ils ne différencient pas les définitions, mais certains précisent même qu'ils sont similaires au niveau conceptuel : « Impartialité ou neutralité, je serais porté à penser que c'est la même chose ». (Cas 8)

Ils utilisent donc ces termes comme des concepts équivalents et interchangeableables. Par exemple, l'enseignant 5 les utilise comme des concepts équivalents dans la même phrase et le contexte :

Alors que quand on traite de questions religieuses ou éthiques, là on se devrait tout d'un coup de laisser de côté ce que l'on pense et d'afficher un aspect très très neutre... très très objectif... très très impartial. (Cas 5)

Seul l'enseignante 12 établit un lien indirect entre ces deux termes. Elle les utilise différemment dans des parties de l'entrevue et dans des contextes d'utilisation. Alors qu'elle associe l'impartialité au contexte d'évaluation des apprentissages, la neutralité sert plutôt à définir la posture professionnelle en classe. Par contre, elle leur attribue un sens commun : celui de ne pas laisser son point de vue personnel influencer les élèves, que ce soit dans un contexte d'enseignement ou d'évaluation.

En résumé, onze enseignants utilisent indistinctement l'impartialité et la neutralité pour définir la posture professionnelle, alors qu'un seul établit une légère distinction dans leur contexte d'utilisation, mais tout en les définissant de façon similaire.

5.1.2 Objectivité et impartialité

Bien que cinq enseignants n'utilisent pas le terme « objectivité », sept y font référence pour définir leur posture professionnelle. Un seul enseignant établit un lien direct entre l'objectivité et l'impartialité, alors que six utilisent plutôt un lien indirect entre eux.

En effet, seul l'enseignant 5 établit un lien direct entre ces deux termes, c'est-à-dire qu'il les utilise dans la même phrase, dans le même contexte et comme concepts équivalents et interchangeables. La moitié des enseignants utilisent un lien indirect entre eux; l'objectivité est alors associée à l'impartialité de différentes manières et dans différents contextes. Alors que quatre utilisent l'objectivité pour qualifier leur attitude dans l'évaluation des élèves, deux y réfèrent pour qualifier le côté scientifique de leur enseignement et de leur attitude pédagogique.

Par exemple, l'enseignante 2 associe indirectement l'objectivité à l'impartialité, qui est la caractéristique d'un bon enseignant d'ECR développant les qualités d'un chercheur scientifique. Elle utilise le terme objectivation comme synonyme de la distance nécessaire à une posture professionnelle d'un bon enseignant d'ECR. De son côté, l'enseignante 4 identifie une de ses difficultés à évaluer les immigrants de façon objective et impartiale. Pour sa part, l'enseignant 9 utilise les termes « objectivité » et « neutralité » dans sa réflexion sur l'impartialité dans la posture professionnelle alors que, dans un autre extrait, il spécifie qu'il est en faveur de l'objectivité dans le contexte de l'évaluation.

L'enseignante 10 précise qu'un enseignant ayant une posture professionnelle impartiale adopte un point de vue scientifique, qu'elle associe indirectement à la neutralité et l'objectivité. Cette enseignante considère qu'elle doit porter des lunettes neutres et scientifiques, c'est-à-dire objectives. Elle mentionne explicitement être en faveur de l'objectivité dans l'évaluation. De son côté, l'enseignante 12 présente ces termes comme des concepts équivalents dans la posture professionnelle : un enseignant qui ne présente pas son point de vue personnel afin de ne pas influencer les élèves. Cette interprétation généralisée attribuée à l'objectivité et à l'impartialité est identique à celle de la neutralité (voir extrait plus haut). Par contre, elle précise un contexte d'utilisation différent entre l'objectivité et l'impartialité. Ainsi, bien qu'elle utilise l'objectivité, la neutralité et l'impartialité dans des contextes différents, pour elle, ils sont équivalents au niveau de leur signification conceptuelle.

Finalement, l'enseignant 3 semble se contredire dans ses propos lorsqu'il utilise l'objectivité dans le contexte de la posture professionnelle des enseignants dans une classe d'ECR. D'abord, il établit un autre lien direct entre l'objectivité et l'impartialité. Contrairement à

l'objectivité, explique-t-il sans définir celle-ci, l'impartialité constitue l'absence de jugement. Par contre, il éprouve de la difficulté à faire cette distinction avec clarté. Plus tard, il contredit cette première différence. Ainsi, nous constatons que la différence entre ces deux concepts dans la posture professionnelle n'est pas claire pour lui : il les utilise comme des synonymes, bien qu'ils aient des définitions différentes, mais il ne les différencie pas clairement. De plus, il utilise les termes suivants dans un contexte d'évaluation : objectif, objectivation et objectiver. L'accent est mis sur son jugement objectif.

En résumé, bien que les enseignants utilisent l'objectivité et l'impartialité dans des contextes différents, aucun ne précise de distinctions conceptuelles. Plusieurs extraits démontrent plutôt qu'ils les utilisent comme des termes équivalents et interchangeables au plan de leur définition, malgré les contextes variables dans lesquels ils sont utilisés.

5.1.3 Analyse-synthèse

En résumé, la comparaison entre la neutralité, l'objectivité et l'impartialité dans le discours d'enseignants a conduit à quatre résultats.

Premièrement, la seule différence établie entre ces termes réside dans leur contexte d'utilisation. Trois contextes d'application leur sont attribués; ils servent à définir la posture professionnelle, le contenu scientifique ou l'évaluation des apprentissages. Ces termes servent à définir la posture professionnelle. Par contre, seule l'objectivité est utilisée pour qualifier un contenu scientifique et l'évaluation des apprentissages, à une exception près pour l'évaluation qui renvoie à l'impartialité, pour le cas 12 uniquement.

Deuxièmement, ces termes sont utilisés comme équivalents et interchangeables par les enseignants, sans qu'ils établissent de différence conceptuelle et sans présenter de définition. En effet, les enseignants ne voient aucune différence conceptuelle entre la neutralité, l'impartialité et l'objectivité. Au contraire, ils les utilisent en référant aux mêmes caractéristiques, sans pour autant en donner une définition. Bien que ces termes soient présentés comme équivalents, les enseignants éprouvent de la difficulté à en donner une définition commune.

Par exemple, c'est avec des soupirs et des silences que le cas 1 nomme quelques caractéristiques de l'impartialité, sans pouvoir en donner une définition précise. De son côté, l'enseignante 4 affirme qu'elle ne sait pas ce que signifie « neutre », parce qu'il s'agit d'un concept flou difficilement définissable, alors que pour le cas 10, c'est un concept vague et difficile à définir. De plus, certains enseignants présentent des propos confus et contradictoires lorsqu'ils tentent de la définir. L'enseignant 3 se contredit dans ses propos; il oppose l'objectivité à l'impartialité pour ensuite leur donner des définitions similaires.

Ainsi, il n'est pas facile pour les enseignants de définir clairement ces concepts, même s'ils les utilisent de façon équivalente et interchangeable. Compte tenu de ces résultats, nous avons décidé de ne pas les analyser distinctement dans ce qui suit. Le terme « impartialité » sera utilisé dans la présentation des résultats, englobant les propos relatifs à l'objectivité, à la neutralité et à l'impartialité.

Troisièmement, l'utilisation de ces termes dans le discours des enseignants et dans le programme ECR diffère à presque tous les niveaux. Contrairement aux propos des enseignants, les concepts impartialité et objectivité sont utilisés comme des concepts équivalents s'opposant à la neutralité dans le programme ECR. L'impartialité et l'objectivité renvoient au jugement des enseignants qui ne présentent pas leur point de vue individuel en classe, mais uniquement les valeurs issues des finalités du programme. Ainsi, les enseignants ne doivent pas demeurer neutres, puisqu'ils font valoir des valeurs sociales communes (MELS, 2008a). Conçue comme l'absence de valeurs et de points de vue, la neutralité y est utilisée comme contraire à la posture professionnelle d'impartialité et d'objectivité des enseignants. Cette distinction conceptuelle est complètement absente des propos des enseignants.

Du côté de leur contexte d'utilisation, des différences marquantes existent entre le programme et le discours des enseignants. Tous utilisent la neutralité pour qualifier leur posture professionnelle alors que le programme s'y oppose. Certains précisent même explicitement que ce dernier leur demande d'être neutres : « P : C'est-à-dire que le ministère nous demande d'avoir une posture de neutralité. » (Cas 8) Tout comme le programme, l'impartialité et l'objectivité servent à qualifier la posture professionnelle des enseignants (11 pour

l'impartialité et sept pour l'objectivité). Contrairement au programme, ils ne mettent pas l'accent sur leur jugement professionnel, mais ils utilisent ces termes pour qualifier leur posture professionnelle en général. Cette importante différence démontre que ces termes ne renvoient pas tout à fait au même contexte. Finalement, contrairement aux propos de certains enseignants, le programme ECR n'associe jamais l'impartialité, l'objectivité ou la neutralité à l'évaluation des apprentissages, ni l'aspect scientifique de l'enseignement.

Quatrièmement, l'utilisation de ces trois termes dans les entretiens renvoie davantage à celle des auteurs cités dans notre clarification conceptuelle élaborée dans la première partie. En effet, l'objectivité y est utilisée pour définir principalement la démarche scientifique de construction de savoir, dérivée du positivisme. C'est cette conception qui est retenue par deux enseignants. De plus, l'objectivité est appliquée à la réflexion sur l'évaluation des apprentissages, comme le démontrent les auteurs. De leur côté, la neutralité et l'impartialité sont utilisées pour définir la posture professionnelle des enseignants chez la majorité des auteurs analysés, qu'ils soient en faveur ou en défaveur. Pour ce qui est de la définition de ces termes, une dernière remarque s'impose. Chez les auteurs, la neutralité est unanimement utilisée pour définir les programmes scolaires en contexte de laïcité ou dans le libéralisme politique rawlsien. En définitive, on trouve une polysémie similaire des termes dans notre clarification conceptuelle, à celle trouvée dans les entretiens bien que moins indéfinie. Nous reviendrons sur ce point dans notre discussion.

Mais à quoi font référence les enseignants dans leurs entretiens, lorsqu'ils réfléchissent sur l'impartialité exigée en ECR? Malgré l'absence d'une définition claire de l'impartialité, les enseignants nomment tout de même ses caractéristiques. Ce qui suit les présente, tout en prenant en considération les équivalences entre la neutralité et l'objectivité démontrées précédemment.

5.2 CATÉGORIES ET CARACTÉRISTIQUES ASSOCIÉES À L'IMPARTIALITÉ

Bien que les enseignants aient de la difficulté à définir précisément l'impartialité, ils y associent tout de même plusieurs caractéristiques. Nous les avons classées en cinq catégories,

c'est-à-dire les domaines d'application et les aspects de l'enseignement associés à l'idée d'impartialité par les enseignants :

- 1) Adopter un point de vue impartial,
- 2) Adopter des attitudes impartiales,
- 3) Adopter des relations impartiales avec les élèves,
- 4) Présenter un contenu d'enseignement impartial,
- 5) Comparer l'application de l'impartialité.

Tous les enseignants interrogés utilisent des caractéristiques liées à ces catégories. De plus, comme elles sont interreliées, certaines caractéristiques pourraient se retrouver dans plusieurs catégories. Afin d'éviter de nombreuses répétitions, ces caractéristiques seront placées dans la catégorie jugée plus importante. Finalement, ces caractéristiques servent à définir l'impartialité, tout en étant utilisées comme des arguments pour ou contre l'impartialité. Seront présentées ici une analyse globale et la façon dont elles sont utilisées dans l'argumentaire des enseignants.

5.2.1 Adopter un point de vue impartial

La première catégorie regroupe les caractéristiques de l'impartialité associées au développement d'un point de vue impartial. Par point de vue sont inclus les opinions, les prises de position, les partis pris, les croyances, les préférences, les jugements et les valeurs. Il s'agit de la catégorie la plus utilisée par les enseignants dans laquelle se retrouvent les caractéristiques suivantes :

- A. Ne présenter, ne valoriser ou ne préférer aucun point de vue : « être impartial »,
- B. Ne pas dire ou ne pas transmettre son point de vue personnel en classe,
- C. Développer une distance critique envers son point de vue personnel,
- D. Ne pas répondre aux questions personnelles des élèves,
- E. Présenter plusieurs points de vue sur un même sujet,
- F. Transmettre ou ne pas transmettre le point de vue des valeurs communes.

Voici un examen plus détaillé des spécificités de la première caractéristique de la première catégorie.

A. Ne présenter, ne valoriser ou ne préférer aucun point de vue : « être impartial »

Tous les enseignants associent l'impartialité au fait d'être impartial dans leur enseignement. Selon leurs propos, le fait d'être impartial signifie être une personne et un individu sans préférence, sans opinion, sans valeurs, sans passion, sans parti pris et sans aucun point de vue dans leur cours. Selon eux, un enseignant impartial ne doit présenter, valoriser ou préférer aucun point de vue en soi, c'est-à-dire qu'il doit être complètement impartial. Cette caractéristique est utilisée par tous les enseignants comme un argument en défaveur de l'impartialité :

P : À trop vouloir être neutre, ce n'est pas de la neutralité. [...] Tu sais, c'est comme, à être comme totalement et complètement 100 %... silence... neutre. Ça serait artificiel. (Cas 7)

- Il est impossible d'être impartial car ce que l'on pense influence notre pratique

En effet, les enseignants considèrent qu'il est impossible d'être impartial puisqu'ils sont *des personnes* avec des préférences et des points de vue individuels. À ce sujet, l'enseignante 6 précise qu'un enseignant neutre n'est pas une vraie personne et ne peut, par conséquent, exister. Pour l'enseignant 11, être totalement impartial est un idéal impossible à atteindre, puisqu'il ne peut pas laisser ses valeurs personnelles à l'extérieur de sa classe. Il peut les interroger, mais il ne peut pas s'en départir complètement puisqu'il est une personne. Pour sa part, l'enseignante 12 affirme qu'il n'est pas très évident d'être impartial, car elle est une personne avec ses propres opinions.

- Il est impossible d'être impartial car ce que l'on est influence notre pratique

Ces enseignants disent ne pas être impartiaux parce qu'ils ne peuvent *être ni pour l'un ni pour l'autre*. Par exemple, l'enseignante 1 ne veut pas dire aux élèves qu'elle est lesbienne puisqu'elle doit être impartiale. Elle considère qu'elle ne peut être impartiale dans son cours contre l'homophobie, puisqu'elle est inévitablement en faveur du respect des personnes homosexuelles. Il lui est impossible de ne pas avoir d'opinion sur l'homosexualité. Même si elle ne dévoile pas ouvertement son homosexualité en classe, elle considère qu'elle influence les élèves à partir de ce qu'elle est. En effet, elle défend ses « propres droits dans ce cours ». Par exemple, cette même enseignante affirme qu'elle n'est pas impartiale lorsqu'elle traite de sexualité en classe parce qu'elle adopte nécessairement le point de vue de son sexe (féminin). Elle ne peut donc pas présenter avec autant de précision le point de vue masculin sur la sexualité.

- Il est impossible d'être impartial car ce que l'on a vécu influence notre pratique

Les enseignants identifient le problème suivant : ils ne peuvent pas être impartiaux puisqu'ils influencent inévitablement leur enseignement par leur identité même, leur histoire. Pour eux, il est impossible que *leurs expériences personnelles et leur histoire de vie* n'influencent aucunement leur enseignement. Par exemple, selon l'enseignante 1, elle ne peut être impartiale en classe puisqu'elle a vécu une situation similaire, dans sa famille immédiate, à celle de Guy Turcotte, médecin québécois qui a tué ses deux enfants. Ainsi, par son histoire de vie

personnelle, non seulement elle est contre la libération conditionnelle de Guy Turcotte, mais elle est persuadée que sa vie personnelle l'empêche d'être impartiale sur ce sujet.

- Il est impossible d'être impartial parce que cela signifie éliminer tout sentiment

Plusieurs enseignants s'opposent à l'attitude impartiale, car ils la conçoivent comme le fait d'*enseigner sans passion*. Par exemple, l'enseignante 2 parle d'une difficulté à développer son objectivité à cause de ses intérêts personnels et de sa passion pour certains sujets. Elle ne peut se séparer ni se dissocier complètement de ce qu'il est et de ce qui l'intéresse et le passionne. Les élèves ressentent inévitablement sa passion à cause de son intégrité personnelle. Le cas 3 croit qu'il ne peut pas être totalement objectif puisque sa passion, sa curiosité, son enthousiasme et son intérêt pour les religions sont visibles en classe. Sa passion est donc contagieuse pour les élèves. Il est inévitablement un modèle pour eux et il tente de les influencer afin de leur transmettre sa passion personnelle pour le contenu du cours ECR. De son côté, le cas 5 est en défaveur de l'impartialité, conçue comme l'absence de passion, parce que cela conduit à être un enseignant terne, ennuyeux, sans goût, sans intérêt et sans passion. Pour illustrer son propos, il précise que l'enseignant doit être un joueur passionné, et non un arbitre neutre, c'est-à-dire un robot qui applique des règles. L'idée qu'un enseignant impartial est un robot monotone et sans passion est aussi développée par l'enseignante 6.

- Il est impossible d'être impartial parce que cela signifie n'émettre aucun jugement

Par exemple, le cas 3 est contre l'impartialité parce qu'il est impossible, selon lui, de n'émettre *aucun jugement*. De plus, il considère que l'absence de jugement est contraire au rôle d'un enseignant d'ECR. Selon lui, un enseignant impartial n'émettant aucun jugement ne devrait pas mettre en garde les élèves contre les dangers engendrés par les interprétations intégristes et violentes des religions, puisque ce propos constitue un jugement en soi. Il s'oppose à l'impartialité conçue comme l'absence totale de jugement :

Pour moi, être impartial ça veut dire... ça serait d'arriver à un certain relativisme et de dire « On n'est pas là pour juger ». [...] L'impartialité, c'est l'absence de jugement. (Cas 3)

En résumé, selon les enseignants interviewés, le fait d'être une personne avec des expériences et des sentiments personnels les empêche d'être impartiaux, puisqu'ils ne peuvent être ni l'un

ni l'autre ou, encore, ni pour l'un, ni pour l'autre. L'impartialité signifierait d'éliminer leurs opinions, leurs valeurs personnelles, leurs passions, leurs jugements, ce qui leur semble impossible.

B. Ne pas dire ou ne pas transmettre son point de vue personnel en classe

Tous les enseignants interviewés associent l'impartialité au fait de ne pas dire ou transmettre leur point de vue personnel en classe. L'accent est mis ici sur le fait de donner son point de vue personnel verbalement ou par leur non-verbal, et non sur le fait d'être impartial. En effet, qu'ils soient pour ou contre l'impartialité, tous les enseignants l'associent au fait de ne pas dire, présenter, transmettre ou valoriser leur point de vue personnel en classe, c'est-à-dire leurs valeurs personnelles, leurs opinions, leurs prises de position, leurs partis pris, leurs croyances, leurs préférences et leurs jugements.

Par exemple, l'enseignante 1 considère que l'impartialité consiste à ne pas prendre position sur les sujets enseignés : « O. : Dans quel sens tu ne peux pas prendre position dans ce cours? P : Ben, parce que je dois être impartial. » (Cas 1) Ainsi, un enseignant impartial ne doit pas avoir de parti pris en classe, c'est-à-dire qu'« un prof impartial ne laisse jamais montrer aucune préférence et aucune prise de position personnelles » (Cas 5). Pour plusieurs, l'accent est mis sur le fait de dire ou de ne pas dire leur point de vue personnel en classe afin de développer l'impartialité. Par exemple, l'enseignante 1 ne veut pas dire son opinion sur le conflit israélo-palestinien ou sa passion pour les femmes musulmanes, puisqu'elle doit développer l'impartialité en classe. Contrairement à cette position, l'enseignante 6 considère qu'elle doit donner son point de vue aux élèves. C'est pourquoi, elle est contre l'impartialité. Dans ces deux opinions, l'impartialité est conçue comme le fait de ne pas dire son point de vue.

D'autres enseignants s'opposent à l'impartialité parce qu'ils considèrent que leur point de vue se divulgue inévitablement par leur non-verbal. La caractéristique « ne pas présenter son point de vue en classe » devient alors un argument contre l'impartialité. Pour plusieurs, l'impartialité en ECR est impossible à atteindre puisqu'ils prennent inévitablement position, même s'ils ne donnent pas leur opinion. Ils considèrent que les élèves peuvent détecter leur

point de vue par la dimension non verbale de leur enseignement, c'est-à-dire le langage non verbal, le choix des sujets abordés en classe, les vidéos ou les lectures sélectionnées, l'enthousiasme qu'ils manifestent pour un sujet plutôt qu'un autre, leur façon de présenter la matière, les exemples qui reviennent plus souvent que d'autres, des sujets qu'ils connaissent plus ou moins, le lien développé avec les élèves, le contexte d'enseignement, etc.

Par exemple, l'enseignant 2 ne donne pas d'information sur sa vie personnelle, mais les élèves découvrent son ouverture à la diversité culturelle présente au Québec et sur le divorce, puisque sa photo familiale indique que son conjoint est de race noire et que ses enfants de race blanche sont issus d'un premier mariage. D'après ses dires, cet exemple illustre l'impossibilité d'atteindre totalement l'impartialité, même en s'abstenant d'émettre ses points de vue en classe.

De son côté, le cas 5 considère que l'impartialité est impossible, parce que tout enseignant est inévitablement transparent dans la classe; les élèves détectent certains de ses points de vue par leur non-verbal, même s'il tente de les cacher. De plus, comme il enseigne plusieurs matières, il voit ses élèves plusieurs fois par jour et par semaine. Ainsi, la proximité et le lien qui se développent l'empêchent de rester complètement impartial; il est inévitablement transparent, ce qui rend l'impartialité impossible à atteindre. De son côté, l'enseignante 7 affirme que, même si elle ne le dit pas explicitement, les élèves savent qu'elle est chrétienne catholique croyante, puisqu'elle anime la catéchèse en paroisse et prépare certains élèves de sa classe à la confirmation. Ainsi, son contexte d'enseignement permet aux élèves de connaître son point de vue personnel sur la religion. Pour le cas 12, la neutralité est difficile à atteindre puisque certains sujets le touchent plus que d'autres; ses points de vue personnels transparaissent dans sa réaction non verbale. Ces quelques exemples illustrent bien le fait que les enseignants associent l'impossibilité d'atteindre l'impartialité au fait de ne jamais donner, transmettre et présenter leur point de vue personnel en classe, aussi bien par la dimension non verbale de leur enseignement que par leurs propos (verbalement).

Des exceptions dans les propos des enseignants peuvent être citées ici. En effet, certains enseignants qui sont en faveur de l'impartialité expliquent qu'ils décident de communiquer leur point de vue sur certains sujets considérés comme « cruciaux ou sacrés ». Par exemple,

l'enseignante 1 affirme qu'il est correct de ne pas être impartial en disant explicitement son opposition sur certaines politiques du gouvernement Harper qu'elle considère comme trop importantes pour être tuées (ex. : avortement et droits des homosexuels). De plus, elle privilégie consciemment une réflexion sur le droit des femmes en classe, même si elle doit développer l'impartialité parce qu'il s'agit d'une situation cruciale. Selon elle, les femmes sont plus défavorisées que les hommes. Il est donc crucial d'en informer les élèves. De son côté, l'enseignant 11 affirme que sur certains sujets, comme la *Charte des valeurs québécoises*, il doit prendre position sans respecter l'impartialité parce que pour lui c'est très important. De plus, certains enseignants décident de démontrer leur point de vue consciemment par le port de signes distinctifs visibles. Par exemple, même s'il est contre le fait de présenter son point de vue afin de favoriser l'impartialité, l'enseignante 7 porte une petite croix dans son cou, sachant que ce signe démontre son appartenance religieuse. De son côté, l'enseignant 11 donne un exemple d'un moment où il n'a pas été neutre, puisqu'il a porté un « carré rouge » sur son sac. Même si son directeur lui a demandé de l'enlever, il l'a gardé parce qu'il s'agit d'une cause très importante pour lui, cause qui favorise le bien commun, la non-violence et la désobéissance civile.

C. Développer une distance critique envers son point de vue personnel

Dans leurs propos, certains enseignants associent l'impartialité au fait de donner leur point de vue en classe, mais avec une distance critique. Par exemple, l'enseignant 2 précise que, pour maintenir son objectivité et pour tendre vers l'impartialité, il doit développer une certaine distance ou une objectivation envers ses opinions personnelles, c'est-à-dire qu'il doit être conscient de ses opinions et reconnaître sa partialité, développer une rigueur sur soi, être lucide sur ses partis pris personnels afin de ne pas trop les imposer aux élèves. Pour d'autres, la distance critique s'actualise en donnant son point de vue avec nuance, sans le présenter ou l'imposer comme une vérité absolue, sans tenter de convaincre les élèves, sans marteler son point de vue personnel, sans généraliser ses propos et en les présentant avec jugement. Par exemple, l'enseignant 3 affirme que pour développer l'objectivité, l'enseignant doit développer une distance critique, c'est-à-dire qu'il doit montrer les faiblesses et les limites du

modèle théorique utilisé en classe. Selon l'enseignante 12, il est important de donner les arguments sous-tendant ses opinions pour développer l'objectivité.

De plus, plusieurs enseignants utilisent le concept de pensée critique pour définir l'impartialité et la façon de pouvoir présenter un point de vue. Par exemple, l'enseignant 8 considère que le maintien et l'élaboration d'une pensée critique lui permettront de développer une « espèce de neutralité ». Il propose de développer une distanciation critique envers ses points de vue en classe, c'est-à-dire de présenter des propos pour et contre, de poser des questions plutôt que de donner les réponses et de décrire les faits. Même si certains enseignants décident de ne pas répondre aux questions des élèves, devant maintenir une impartialité, ils considèrent que répondre à ces questions par une pensée critique et avec des nuances permettrait tout autant de maintenir une « attitude correcte » proche de l'impartialité. Ainsi, certains associent l'impartialité au fait de développer une pensée critique et une distance critique envers leur point de vue personnel.

D. Ne pas répondre aux questions personnelles des élèves

Tous les enseignants considèrent que pour développer l'impartialité, ils ne doivent pas répondre aux questions personnelles des élèves au sujet de leurs croyances religieuses, leurs expériences de vie et leurs opinions personnelles. Par ce choix, ils désirent développer l'impartialité afin de ramener les élèves à eux-mêmes et de les aider à développer leur propre opinion. Par exemple, pour le cas 11, ne pas répondre aux questions des élèves sur ses croyances religieuses est un bon coup d'impartialité. Certains évitent ces questions en changeant de sujet, en utilisant l'ironie et l'humour ou la diversion. Par exemple, certains vont choisir de ne pas répondre explicitement aux questions portant sur leurs croyances religieuses tout en cherchant à attiser leur curiosité. En effet, alors que le cas 2 propose de faire un sondage à la fin de l'année pour savoir s'ils ont deviné ses croyances religieuses personnelles, le cas 3 leur répond vaguement en laissant un mystère sur sa position religieuse. D'autres disent explicitement aux élèves qu'ils ne répondront pas à leurs questions personnelles, puisqu'ils doivent développer l'impartialité en classe. Par exemple, l'enseignante 2 mentionne aux élèves qu'elle ne leur donnera pas son opinion puisque son rôle est de les accompagner dans la construction de leur identité.

Il est intéressant de noter que même l'enseignante 6, qui est contre l'impartialité, s'impose une discipline en ne répondant pas aux questions personnelles des élèves afin de ne pas dévoiler ses croyances religieuses et certaines expériences personnelles privées, car cela ne permet pas d'atteindre les buts de son enseignement. Elle identifie donc les différents points de vue à présenter en classe. Par exemple, elle considère important de dire à certains de ses élèves qu'elle est contre le certificat de virginité exigé par leur famille, alors qu'elle s'interdit de parler de sa vie privée et de ses croyances religieuses.

E. Présenter plusieurs points de vue sur un même sujet

Tous les enseignants affirment qu'ils présentent plusieurs points de vue en classe, et la majorité associe ce fait à l'impartialité. Par exemple, l'enseignante 1 considère qu'il faut faire le tour d'une situation et qu'il faut examiner « 360 degrés » d'une situation, c'est-à-dire qu'elle présente plusieurs points de vue afin de rester impartiale. Selon elle, lorsqu'elle présente le point de vue des garçons, et non uniquement celui des filles, il s'agit d'une bonne attitude d'impartialité. De son côté, lorsqu'elle a traité de polygamie en classe, l'enseignante 2 explique qu'elle a su conjuguer l'exigence d'impartialité et la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en présentant plusieurs points de vue sur cette question. En effet, lorsqu'une élève a affirmé qu'elle était en accord avec la polygamie, l'enseignante n'a pas mentionné être personnellement contre la polygamie, mais elle a présenté cette position comme une opinion personnelle possible qui coexiste avec d'autres opinions. La polygamie a été abordée comme un fait social à comprendre et à analyser parmi d'autres phénomènes et points de vue possibles dans la société, tout en mentionnant que c'est interdit au Québec. Elle nomme une autre bonne pratique d'impartialité dans le fait de présenter le point de vue de plusieurs acteurs sur un sujet en jouant plusieurs rôles dans une situation. L'enseignante 4 illustre l'impartialité par l'exemple suivant : elle présente plusieurs interprétations du récit religieux de l'Exode. Cette approche a pour but de faire comprendre les divers sens d'un récit religieux et ainsi de faire sortir les élèves de l'unique interprétation logique et rationnelle associées aux preuves historiques et vérifiables. Le cas 5 affirme qu'il fait valoir tous les points de vue sur les sujets présentés en classe sans jamais présenter sa préférence personnelle.

De son côté, l'enseignant 8 précise que la méthode de son enseignement en éthique consiste à présenter différents points de vue. Son but n'est pas d'amener les élèves à opter pour une seule position sur un sujet, mais plutôt d'en découvrir plusieurs perspectives. Par cette attitude, il reste impartial. De plus, il ajoute que son contexte d'enseignement multiculturel convient à ce défi, puisque cela lui permet de respecter les différentes opinions dans la classe. Le cas 9 explique qu'il se trouve neutre lorsqu'il présente honnêtement différents courants de pensée. Pour les cas 11 et 12, développer leur impartialité consiste à présenter différents points de vue, opinions et possibilités sur un même sujet, et non seulement les leurs. Ainsi, présenter plusieurs points de vue dans le respect des différences de chacun permet aux élèves de s'ouvrir à la diversité présente dans la société, tout en respectant leur posture professionnelle d'impartialité.

F. Transmettre ou ne pas transmettre le point de vue des valeurs communes

Pour plusieurs enseignants, l'impartialité a comme caractéristique de ne transmettre aucune valeur commune en classe. S'opposant à cette impartialité, plusieurs autres désirent transmettre aux élèves des valeurs communes, qu'ils qualifient de valeurs sociales, humanistes, universelles, scolaires, québécoises ou encore liées aux chartes et lois de la société. En effet, certains considèrent qu'ils entrent en contradiction avec l'impartialité s'ils transmettent des valeurs sociales communes comme le vivre-ensemble, le bien commun, la démocratie, l'honnêteté ou encore la tolérance.

Par exemple, les enseignants 9 et 11 élaborent un argument en défaveur de l'impartialité puisque, selon eux, il est important de transmettre des valeurs humanistes en classe, c'est-à-dire le respect, la tolérance, les valeurs du siècle des Lumières, la connaissance, la liberté d'expression, les valeurs des déclarations des droits de l'homme. De leur côté, les enseignants 6 et 8 s'opposent à l'impartialité puisqu'ils désirent transmettre des valeurs « universelles » aux élèves, par exemple la dignité de la vie (Cas 6). De plus, le cas 8 ne veut pas développer l'impartialité, parce que son rôle est de transmettre des valeurs scolaires, c'est-à-dire le respect, la communication et la responsabilisation.

Ensuite, certains enseignants considèrent que l'obligation de transmettre les « valeurs québécoises » en classe entre en conflit avec leur obligation d'impartialité. L'enseignante 4 précise explicitement qu'elle éprouve de la difficulté avec l'exigence d'impartialité à cause de la notion d'identité québécoise et du fait de devoir en faire la promotion en classe. Selon elle, promouvoir les valeurs québécoises consisterait à imposer un jugement de valeur à un nouvel arrivant et donc elle s'oppose à une évaluation objective. Un autre enseignant hésite à dire qu'il doit transmettre les valeurs québécoises, puisqu'elle doit développer l'impartialité en classe. De son côté, l'enseignante 6 affirme clairement être en défaveur de l'impartialité parce que son rôle est de faire adhérer les élèves issus de l'immigration aux valeurs québécoises. Sur ce point, rappelons que notre collecte de données a eu lieu lors du débat social entourant la *Charte des valeurs québécoises* (voir introduction et chapitre 2, section 2.2.2).

Finalement, certains enseignants proposent un lien entre l'impartialité et la présentation en classe des valeurs issues des institutions québécoises et de la Charte canadienne des droits et libertés. Sur ce point, les opinions diffèrent. D'un côté, l'enseignante 7 conçoit la neutralité comme le fait d'être en cohérence avec son milieu d'enseignement et de favoriser une culture commune québécoise décrite comme les valeurs issues des lois et des chartes du Québec ainsi que les références culturelles chrétiennes. Selon son point de vue, la neutralité est respectée lorsqu'elle favorise ces valeurs sociales et ces références religieuses communes en classe. Selon elle, l'enseignant doit développer une cohérence entre ses attitudes et son milieu d'enseignement; il s'agit d'une neutralité plus organique, naturelle et non pas artificielle. De son côté, l'enseignante 1 affirme qu'elle respecte l'impartialité puisqu'elle appuie son enseignement sur les valeurs issues de la Charte canadienne des droits et libertés. Par contre, elle se pose la question de savoir si le fait de favoriser les valeurs sociales communes du Québec permet de favoriser l'impartialité. Elle ne sait pas si elle peut maintenir son impartialité tout en appuyant son jugement sur les lois et chartes du Québec. Si elle doit enseigner à partir de ces dernières et si elle discerne la valeur d'une réflexion, elle se demande si elle peut rester réellement impartiale en classe.

Notons que certains enseignants se contredisent : ils associent l'impartialité au fait de présenter les valeurs sociales communes en classe, tout en s'y opposant et en se questionnant

sur ce sujet. D'ailleurs, le cas 9 considère que l'enseignant ne peut être totalement neutre puisqu'il est impossible de ne présenter aucune valeur en classe. Par contre, l'enseignant doit maintenir une certaine neutralité dans sa classe en incarnant les valeurs de la société et la limite sociale. Il considère que l'enseignant neutre n'est pas exempt de valeurs, mais qu'il incarne des valeurs sociales et les limites de la société québécoise; il n'est que le reflet des valeurs sociales québécoises telles que le respect, l'écoute, l'équité, l'égalité de l'homme et de la femme, la lutte contre l'homophobie et le respect des droits de l'homme. Pour sa part, le cas 8 se contredit sur ce sujet. D'un côté, il considère qu'il n'est pas impartial lorsqu'il défend des valeurs. De l'autre, il affirme qu'il se sent impartial s'il promeut des valeurs scolaires et « universelles », comme l'opposition au racisme, le respect, la liberté et l'amour. Ainsi, il définit l'impartialité comme le fait de ne pas présenter des valeurs purement subjectives et personnelles en classe, mais il est en faveur de la valorisation des valeurs moralement universelles et reconnues.

Ce dernier point amène à préciser que certains enseignants ont de la difficulté à identifier la différence entre leurs points de vue individuels et les points de vue collectifs québécois. Par exemple, l'enseignante 1 précise ne pas devoir donner son point de vue sur les génocides du nazisme ou dans la bande de Gaza. Par contre, elle explique qu'il aimerait dire son point de vue sur les droits de l'homme qui sont bafoués, mais elle ne peut pas puisqu'elle doit rester impartial. De son côté, l'enseignant 3 voudrait expliquer aux élèves les horreurs commises au nom du fondamentalisme et de l'intégrisme religieux, mais il explique ne pas être en mesure de le faire parce qu'il doit être impartial.

5.2.2 Adopter des attitudes impartiales

Les répondants associent plusieurs attitudes de l'enseignant à des caractéristiques de l'impartialité. Voici la synthèse :

- A. N'adopter aucune attitude
- B. Favoriser l'équité et la justice
- C. Favoriser ou non l'écoute
- D. Favoriser ou non l'ouverture
- E. Favoriser ou non le respect

- F. Questionner les élèves
- G. Ne pas utiliser l'expression « nous/eux »
- H. Ne pas endoctriner les élèves
- I. Se faire l'avocat du diable sur un sujet

A. N'adopter aucune attitude

Dans certains extraits d'entrevues, les enseignants conçoivent l'impartialité comme un enseignement exempt d'attitudes. Par exemple, l'enseignant 3 explique qu'il n'est pas impartial lorsqu'il respecte les religions et qu'il les traite également puisque, par ces attitudes, il incarne une valeur de respect et d'égalité, ce qui est contraire à l'impartialité :

Est-ce qu'on peut être véritablement impartial? Euh... je pense qu'on peut faire des efforts pour traiter les différents courants religieux avec un même égard, une façon égale, équitable. Mais, je pense, l'impartialité, ben moi... pour moi, c'est sûr que je suis dans l'idée du respect des traditions religieuses, pis tu se... fait que.... Ça, c'est déjà ça. C'est une valeur que j'incarne là. On n'est pas dans l'impartialité là! (Cas 3)

De son côté, l'enseignante 2 explique qu'elle n'est pas impartial puisqu'elle privilégie certaines attitudes au détriment d'autres : elle aime ses élèves (amour), se donne et s'investit personnellement dans son enseignement (don de soi) et cherche à protéger ses élèves (protection). L'enseignante 6 estime ne pas être neutre lorsqu'elle favorise la compassion comme attitude :

Là, c'est un peu moins neutre parce que si je fais juste nommer : « Je n'ai pas vu d'éléments de compassion moi! » Je suis en train de dire que la compassion c'est important dans la vie. (Cas 6)

B. Favoriser l'équité et la justice

Pour certains enseignants, l'impartialité implique d'adopter une attitude d'équité et de justice. Par exemple, le cas 2 affirme que ces attitudes sont équivalentes à l'impartialité :

P : Tu peux développer des attitudes d'impartialité. Tu peux te faire plus ou moins violence... pour demeurer ou pour... soupir. Silence. Ou pour actualiser l'impartialité, la justice, l'équité. (Cas 2)

De son côté, l'enseignante 1 explique que lorsqu'elle a décidé de présenter des documentaires sur l'exploitation des garçons, par souci de justice et d'équité, cela lui a permis de développer son impartialité dans ses cours. Dans cet exemple, l'impartialité est définie par une attitude équitable et juste. Pour ce qui est du cas 3, il mentionne concevoir l'impartialité comme le fait de traiter équitablement les religions en classe :

O. : C'est quoi ta conception si je te dis impartial? P : silence. Ben impartialité, il y aurait peut-être l'idée d'accorder un traitement équitable à tous les courants... les façons de penser à l'intérieur du programme. (Cas 3)

C. Favoriser ou non l'écoute

L'écoute est une attitude qui illustre bien ces deux tendances. Par exemple, pour l'enseignant 11, c'est une attitude importante, sans faire de lien avec l'impartialité alors que pour l'enseignante 12, une des caractéristiques de la neutralité est de développer une attitude d'écoute vis-à-vis des élèves. Par contre, les cas 5 et 6 considèrent que l'écoute est une attitude qui s'oppose à l'impartialité.

D. Favoriser ou non l'ouverture

Dans les entrevues, tous les enseignants parlent d'ouverture et seulement quatre n'établissent pas de lien avec l'impartialité. Par contre, deux opposent l'attitude d'ouverture à l'impartialité, alors que pour quatre autres, l'attitude d'ouverture favorise l'impartialité. Mais un d'entre eux présente un doute sur le lien entre l'ouverture et l'impartialité et un autre se contredit dans ses propos. Voyons ceci plus en détail.

Pour certains enseignants, l'attitude d'ouverture est utilisée comme un argument pour l'impartialité. En effet, l'enseignant 2 associe l'impartialité à un enseignant développant une attitude empreinte d'ouverture d'esprit. De plus, il utilise l'ouverture d'esprit comme l'équivalent de l'impartialité.

P : On peut tendre vers une certaine impartialité ou une certaine neutralité ou en tout cas une ouverture. O. : Une ouverture? P : Une ouverture vers l'autre dans la reconnaissance de l'autre (...)(Cas 2)

Quant à l'enseignante 7, l'ouverture d'esprit est une valeur fondamentale à développer dans le cours ECR, précisant qu'un bon coup de neutralité est d'apprendre aux élèves à ouvrir leur esprit à différentes façons de penser et de croire dans la société. L'enseignant 9, associant explicitement l'impartialité comme synonyme d'ouverture, mentionne qu'une bonne pratique d'impartialité est lorsqu'il amène l'élève sur un terrain d'ouverture. Pour l'enseignante 10, un professeur impartial permet aux élèves de développer l'ouverture d'esprit pour s'ouvrir à la différence.

P : Un prof impartial, ça pour moi c'est très important. Le but c'est de faire réfléchir à l'élève et de l'ouvrir à la différence. [...] Il faut être hyper impartial quand on enseigne les religions. C'est de défaire des préjugés. Il faut que l'élève soit capable de s'ouvrir à la différence et pour s'ouvrir la différence, il faut que je sois absolument impartiale. (Cas 10)

Elle précise qu'une bonne approche de l'impartialité est d'amener les élèves à développer une vision d'ouverture critique sur ce qui est différent dans la société. Par contre, elle se demande s'il est réellement possible d'être impartial puisque valoriser l'ouverture aux autres propose un enseignement non exempt de valeurs. Ce questionnement rejoint les propos de deux enseignants qui opposent les concepts d'impartialité à celui d'ouverture. L'enseignant 3 précise qu'il n'est pas impartial lorsqu'il propose la valeur d'ouverture à ces élèves puisqu'il conçoit l'impartialité comme une absence de valeurs.

L'enseignante 6 affirme qu'il est important de valoriser des valeurs d'ouverture chez les élèves. Pour elle, l'impartialité consiste à ne transmettre aucune valeur en classe. C'est pourquoi elle oppose l'ouverture à l'impartialité. Pour sa part, l'enseignante 4 considère que l'ouverture d'esprit est une valeur à transmettre dans le cours. Par contre, elle nomme plusieurs interrogations dans son lien avec l'impartialité. En effet, en plus d'avoir de la difficulté à définir l'ouverture d'esprit et l'impartialité, elle se demande si la première est une caractéristique de la dernière ou si ces deux concepts s'opposent, à savoir si certains de ses propos favorisent l'ouverture d'esprit ou l'impartialité. Finalement, l'enseignant 5 se contredit dans le lien qu'il établit entre l'ouverture d'esprit et l'impartialité, même s'il affirme que l'ouverture d'esprit est une valeur et un but explicites de son enseignement d'ECR. D'un côté, l'ouverture d'esprit est opposée à l'impartialité, celle-ci ne pouvant, selon lui, comprendre la valeur. Pour lui, l'impartialité est une attitude exempte de valeur et d'influence. Elle inclut une attitude d'ouverture d'esprit dans la présentation de certains points de vue, de façon à éviter certains dérapages.

E. Favoriser ou non le respect

Alors que tous les enseignants considèrent devoir adopter une attitude de respect des différences, certains croient que cette attitude ne définit pas l'impartialité. Bien que le cas 5 explique que le respect des autres croyances est fondamental, il s'oppose à l'impartialité. Athée, il interdit tout propos blasphématoire en classe afin de respecter les autres croyances. Ainsi, favoriser le respect des croyances lui paraît illustrer qu'il n'est pas impartial puisqu'il favorise cette attitude plutôt que son contraire. D'autres enseignants se contredisent dans leurs propos : cette attitude permettrait d'atteindre l'impartialité tout en s'y opposant. Pour le cas 9,

la posture professionnelle consiste à appliquer les normes sociales et non ses principes personnels. Selon lui, le respect est un bon exemple d'attitude à développer en classe. Par contre, il se demande si il permet l'impartialité. En effet, en se présentant comme un modèle de respect aux élèves, il considère qu'il n'est pas neutre, mais qu'il développe une certaine neutralité.

P : Je ne pense pas que l'on puisse être neutre. Je crois que l'on incarne quelque chose. Et donc, je pense, que j'arrive à une certaine... silence. Neutralité, mais là je vais expliquer. Silence. En offrant à mes élèves à la base de ce qui est attendu socialement. Donc, je suis n... Silence. Je me présente comme un modèle de respect, d'écoute, d'équité. (Cas 9)

De son côté, le cas 11 caractérise le respect comme une attitude à adopter en tant qu'enseignant et une valeur humaniste à promouvoir dans la classe. Par contre, il considère que même un enseignant qui respecte les autres n'est pas nécessairement neutre, puisqu'il incarne une valeur et fait la promotion d'une attitude au détriment d'une autre. Tout de suite après, il mentionne être neutre en classe puisqu'il respecte les croyants. Donc le respect est une attitude qui définit l'impartialité tout en s'y opposant.

F. Questionner les élèves

Pour tous les enseignants, le questionnement des élèves est une attitude qui favorise l'impartialité. Cette caractéristique constitue un des rares points rencontrant l'unanimité dans les propos des enseignants interrogés. Par exemple, l'enseignant 8 nomme explicitement qu'une bonne attitude d'impartialité est de questionner les élèves. De plus, il est en faveur d'une neutralité qui questionne et « re-questionne ». Selon lui, c'est une caractéristique de l'impartialité et un argument pour cette dernière. Par le questionnement, il cherche à déstabiliser les élèves, à les sortir de leurs positions, à développer une maïeutique socratique. Pour sa part, l'enseignante 10 précise que son rôle est de développer l'impartialité, c'est-à-dire d'utiliser le questionnement pour aider les élèves à se questionner eux-mêmes sur les sujets présentés en classe. L'enseignante 1 utilise le questionnement afin de ne pas donner son point de vue sur des situations délicates, donc de rester impartial. Lorsqu'un élève affirme un propos avec lequel elle n'est pas d'accord, elle le questionne sur son point de vue au lieu de donner le sien pour assurer son impartialité. Finalement, l'enseignante 6 s'oppose à l'impartialité, mais mentionne tout de même être en accord avec le fait de poser des questions neutres. Par contre,

selon elle, c'est impossible à actualiser dans le contexte d'une classe au secondaire. Ainsi, qu'ils soient pour ou contre l'impartialité, tous les enseignants l'associent au questionnement des élèves.

G. Ne pas utiliser l'expression « nous/eux »

Dans leurs entrevues, plusieurs enseignants interrogés font référence aux « Québécois » et aux « Autres ». Sept font explicitement référence au fait de s'interdire d'utiliser l'expression « nous/eux » afin de permettre une meilleure intégration de la diversité dans la classe et de rester impartiaux. Ces enseignants s'interdisent d'utiliser les pronoms personnels « nous » et « je », puisque cette expression divise, créant ainsi deux groupes sociaux : l'un se rapportant au « nous » et l'autre aux « autres ». Plusieurs citent cette dichotomie « nous autres, les autres » comme un exemple de partialité qui favorise l'exclusion et qui est donc contraire aux finalités du programme. Ils s'interdisent d'utiliser ces expressions parce qu'elles sont contraires à l'impartialité exigée en ECR. Par exemple, l'enseignant 2 explique que dans le cours observé, il n'était pas impartial lorsqu'il a utilisé le pronom « nous », qui s'opposait à l'expression « eux, en Asie ». Pour l'enseignante 4, un enseignant impartial ne doit pas parler au nom d'un groupe défini et il ne doit pas être le porte-étendard d'un groupe ou de ses points de vue.

Les enseignants cherchent plutôt à utiliser le pronom « il » pour parler de leur contenu d'enseignement, sans s'impliquer ou s'inclure personnellement. En utilisant ce pronom, ils cherchent à enseigner en favorisant l'inclusion sociale de toutes les différences et en nommant uniquement les faits. De plus, les enseignants désirent éviter l'expression « nous/eux » afin d'analyser plusieurs points de vue sur un sujet avec les élèves et de leur permettre de ne pas rester dans une attitude d'opposition face aux différences, rejetant tout ce qui est « autre ».

Par contre, le fait de ne pas utiliser l'expression « nous/eux » comporte des difficultés. En effet, certains enseignants se contredisent dans leur propos sur l'interdiction de cette expression. D'un côté, une enseignante affirme qu'il n'y a aucune différence entre le pronom « nous » et « eux », mais affirme en même temps qu'il existe des différences. Ainsi, les différences sont inévitables, mais elle désire ne pas les marquer afin d'éviter l'exclusion. Une

autre difficulté provient de l'importance d'un enseignement non artificiel auprès des élèves. En effet, une enseignante précise qu'il est impossible d'utiliser le pronom « il » dans tous les sujets puisque cela pourrait entraîner qu'un enseignant soit déconnecté de la réalité de la classe. Son enseignement serait alors non naturel et ne tiendrait pas compte de la culture commune de sa classe.

P : Si je faisais : « Vous savez, les chrétiens dans leur histoire ils disent que leur prophète serait né dans une étable ». Ils vont dire : « Vous savez Madame ! Oui, on le sait tous ». Ça, ça ne serait pas naturel. [...] La neutralité, il faut qu'elle soit organique un peu. Dans le sens que si c'était trop plaqué "eux autres ils disent ça là". Silence. [...] Je dis : les musulmans ou les Hindous, ils pensent ceci. L'élève se doute que je n'en suis pas une. On se positionne par rapport à ça. Un peu. (Cas 7)

De plus, une difficulté réside dans le fait que l'enseignant a une expérience personnelle plus prononcée dans un certain groupe identitaire. Son identité rend donc plus difficile la distanciation complète du pronom « nous ».

P : (...) Je ne pourrais pas le dire à mon nom. Sauf que c'est super, super difficile. [...] par exemple, quand on parle des valeurs judéo-chrétiennes des Québécois. Dès fois, il y a le « nous » qui arrive. Parce que je m'associe plus à... que j'ai le goût de les défendre ou pas. T'sé, dès fois, ce n'est pas toujours... aussi défendable, mais... c'est dur d'être toujours complètement neutre. Silence. [...] Donc, la distance est encore plus difficile à faire que pour une personne qui serait vraiment très pratiquante, croyante. Ça serait excessivement difficile de se différencier. (...) oui parce que c'est comme là-dedans que j'ai vécu. Donc, il y a des valeurs ou des rituels que je m'approprie plus que d'autres. Parce que j'ai été élevée dedans. (Cas 4)

H. Ne pas endoctriner les élèves

Selon quatre enseignants, l'impartialité a comme conséquence d'éviter l'endoctrinement. Par exemple, pour le cas 11, c'est important d'être neutre pour ne pas endoctriner les élèves.

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'enrôler et d'endoctriner. Donc, j'essaie d'éviter ça. Dans l'approche. C'est ma façon. (Cas 11)

En effet, les enseignants associent l'endoctrinement au fait de convaincre un élève d'une croyance comme si c'était une vérité. Par exemple, le cas 6 définit l'endoctrinement comme le fait de « mettre des idées dans la tête des élèves ». Le cas 8 est « extrêmement attentif à ne pas faire d'endoctrinement (...), pour ne pas faire passer une opinion ou une croyance pour une vérité ». C'est pourquoi il ne s'est jamais situé dans une posture où il voulait convaincre

l'élève. De plus, l'enseignant qui n'endoctrine pas ses élèves propose uniquement des faits et des connaissances pour présenter un sujet. Ce qui correspond directement à une des caractéristiques de l'impartialité élaborée plus haut.

Selon leurs propos, les enseignants qui endoctrinent leurs élèves donnent leur point de vue personnel sur un sujet, sans le critiquer. Ils ne présentent pas plusieurs points de vue, mais uniquement leurs propres croyances. Finalement, des enseignants associent le concept d'endoctrinement principalement aux croyances religieuses. Pour certains, celui-ci consiste à faire adhérer à une religion et à une croyance précise. Les cas 6, 8 et 12 l'associent aux dimensions religieuses suivantes : « faire adhérer à une religion », « faire de nouveaux adeptes » et « convertir les élèves ». Le cas 6 associe les dangers des sectes religieuses à l'endoctrinement de leurs adeptes.

Ainsi, les enseignants associent explicitement l'idée d'endoctrinement aux dangers de la religion et à ses dérives sectaires. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ils opposent l'endoctrinement à l'impartialité exigée en ECR. De plus, ils l'associent davantage à l'enseignement d'un cours confessionnel qui, selon eux, 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 qui n'endoctrine pas les élèves, même lorsqu'ils donnaient le cours d'enseignement religieux catholique.

1. Se faire l'avocat du diable sur un sujet

Plusieurs enseignants considèrent que pour développer une attitude d'impartialité en classe, ils doivent se faire l'avocat du diable, c'est-à-dire présenter les points de vue contraires et opposés à l'opinion majoritaire ou à celle déjà mentionnée en classe sur un sujet donné. Par exemple, pour l'enseignante 10, un enseignant neutre doit se faire l'avocat du diable pour faire réfléchir les élèves.

Faire de l'avocat du diable en regardant de l'autre côté. C'est ça la neutralité aussi, je pense. C'est de regarder les différents aspects d'une même situation pour les faire réfléchir. (Cas 10)

Pour être neutre ou objective, l'enseignante 12 doit se faire l'avocat du diable, c'est-à-dire ne pas donner son point de vue personnel, mais plutôt présenter divers arguments, possibilités et perspectives opposés sur un sujet. De son côté, l'enseignant 5 considère qu'un bon professeur n'est pas nécessairement impartial, mais doit se faire l'avocat du diable. Il associe cette attitude en l'opposant à l'impartialité, puisqu'il considère qu'elle est impossible à atteindre en classe.

5.2.3 Adopter des relations impartiales avec les élèves

Dans la catégorie « relations impartiales avec les élèves » se retrouvent cinq caractéristiques associées à l'impartialité :

- A. Ne pas intervenir ou ne pas influencer les élèves
- B. Ne pas valoriser ni interdire des valeurs, propos ou attitudes chez les élèves
- C. Laisser les élèves exprimer leur point de vue
- D. Favoriser ou non la pensée critique des élèves vis-à-vis de leur point de vue personnel
- E. Ne pas développer l'être des élèves
- F. Ne pas être un modèle ni un guide pour les élèves

A. Ne pas intervenir ou ne pas influencer les élèves

Pour plusieurs enseignants, l'impartialité peut être atteinte s'ils n'interviennent pas auprès des élèves, s'ils ne les influencent pas et s'ils les laissent faire. Par exemple, ne transmettre aucune valeur en classe permet de développer l'impartialité selon l'enseignante 4. Elle considère que les valeurs, les opinions et les points de vue devraient émerger par eux-mêmes. L'enseignante 1 ne veut pas utiliser son autorité pour influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue. De plus, même si elle n'exprime pas verbalement son opinion personnelle, elle croit influencer tout de même les élèves par le choix du thème, la manière de l'aborder en classe et son non-verbal. Elle n'est donc pas impartiale, compte tenu de l'influence qu'elle a sur les élèves. C'est, selon elle, ce qui démontre que l'une des caractéristiques de l'impartialité est de ne pas influencer les élèves.

De son côté, le répondant 9 définit l'enseignant impartial comme étant celui qui essaie de n'imposer aucun point de vue ni aucune démarche particulière aux élèves. Il considère qu'un

enseignant impartial n'impose aucune réflexion personnelle, mais laisse les élèves réfléchir par eux-mêmes. Il ne doit donc pas intervenir ni chercher à les influencer. Pour lui, la neutralité se conçoit comme une absence totale de modèle en classe et sans aucune intervention.

P : La neutralité, dans le fond, ça serait de ne pas mettre de l'avant aucun modèle spécifique. Et de permettre donc aux élèves d'avancer par le fait même leurs modèles spécifiques. Et, si moi je confirme des modèles spécifiques en disant : « Oui. Ceci est bien », alors là je viens de biaiser la démarche commune. Mais si je rends ma tâche, si ma tâche est de demander à l'élève de se justifier et qu'il est évalué par cet art, je donne à l'entière liberté à chaque individu de lui-même se créer sa vision du monde. Et ça, pour moi, c'est ça la neutralité. C'est-à-dire que je ne viens pas intervenir. Je viens solliciter un questionnement, je viens provoquer des réflexions, je viens, mais je lui laisse construire sa réponse. (Cas 9)

Selon plusieurs d'entre eux, il est impossible de ne pas influencer les élèves. Par exemple, les enseignants 3 et 11 considèrent que l'impartialité est impossible à atteindre puisqu'elle demande à l'enseignant de ne jamais influencer les élèves, de ne pas intervenir et de les laisser cheminer. L'enseignant connaît nécessairement un sujet mieux qu'un autre, ce qui transparait inévitablement et qui influence les élèves et son enseignement. Ces exemples illustrent bien le fait que les enseignants considèrent qu'ils influencent les élèves, même s'ils respectent la prescription du programme qui leur demande de ne pas donner leur opinion et de développer l'impartialité.

B. Ne pas valoriser ni interdire des valeurs, propos ou attitudes chez les élèves

Pour développer l'impartialité, certains enseignants considèrent qu'ils ne doivent rien valoriser ni interdire chez les élèves, que ce soit des attitudes, des valeurs ou des propos. Pour plusieurs, même si c'est en contradiction avec l'impartialité, il est important de valoriser et d'interdire certains propos et attitudes chez les élèves. Plusieurs enseignants sont en défaveur de l'impartialité, puisqu'ils désirent éduquer les élèves et leur transmettre certaines valeurs. Par exemple, l'enseignant 8 est contre une neutralité sans couleur, prônant une neutralité qui questionne, tout comme il est contre une neutralité qui exige qu'on soit indifférent envers les élèves, qu'on ne les éduque pas, qu'on ne leur demande pas de se dépasser. Pour lui, un enseignant ne peut être impartial parce qu'il ne doit pas être indifférent vis-à-vis des élèves. Il doit chercher à éduquer les élèves, les amener à se dépasser, à s'accomplir, à développer leurs aptitudes.

P : Si je caricature un peu la disposition de l'élève qui est couché sur son bureau. Tu comprends que je ne suis pas neutre, je ne suis pas indifférent. J'ai un parti pris. J'ai le parti pris de la colonne vertébrale droite. J'ai le parti pris de l'écoute active. (...). T'sé, la neutralité ne doit absolument pas faire abstraction de notre tâche d'éduquer, notre tâche de rappeler des valeurs, qu'il y a des attitudes et des dépassements à faire. Oui, j'ai un parti pris. J'ai le parti pris du dépassement. J'ai le parti pris de ton accomplissement. J'ai le parti pris de ta réflexion.
(Cas 8)

Ainsi, les enseignants désirent valoriser chez les élèves certaines valeurs et attitudes, même s'ils considèrent cela contraire à l'impartialité. De l'ensemble des entrevues, on peut extraire la liste suivante : le respect, la pensée critique, le sens de l'effort, de la participation, l'écoute, le discernement, l'acceptation, le discernement, la collaboration, la curiosité, le doute, la maturité, le savoir-vivre, la ponctualité, l'organisation, l'excellence, la rigueur intellectuelle, une culture générale, l'impartialité, la curiosité, l'apprentissage, le questionnement, se tenir droit en classe, la responsabilisation, la politesse, la bonne communication, l'expression d'émotions, l'ouverture d'esprit, l'implication, l'accomplissement personnel ainsi que le discernement. Aussi, ils interdisent certains propos, attitudes et valeurs chez les élèves, c'est-à-dire blasphémer, sacrer, dénigrer, manquer de respect, attaquer personnellement les autres, le racisme, le sexisme, le néonazisme, l'intimidation, la violence physique, l'intolérance, l'homophobie, la compétition, l'impolitesse, défier le professeur, le relativisme, manger une gomme, dire des préjugés, dire des propos haineux ou extrémistes, dire des affirmations hors-sujet, sans nuance, sans ouverture et sans réflexion.

C. Laisser les élèves exprimer leur point de vue

La majorité des enseignants interviewés associent l'impartialité au fait de favoriser l'expression du point de vue des élèves. En étant impartiaux, ils demandent aux élèves de développer leur réflexion personnelle et non le point de vue de l'enseignant, de leurs parents ou de la société. Par leur impartialité, ils tentent de ne pas donner de réponses aux élèves, mais plutôt d'utiliser le questionnement pour leur permettre de développer leur propre point de vue. L'impartialité conçue comme l'expression des points de vue des élèves de la classe, élimine l'exclusion et la séparation entre les élèves de la classe et crée un enseignement inclusif. Pour ce faire, ils dépolarisent les échanges entre élèves, sont attentifs à leur non-verbal, valorisent les propos de tous classe et cherchent à ne pas « exposer » leurs croyances personnelles aux

autres élèves de la classe. Par contre, deux enseignants précisent qu'il n'y a pas de lien entre le fait de favoriser l'expression du point de vue des élèves et leur impartialité. Pour eux, s'ils désirent favoriser l'expression du point de vue des élèves, ce n'est pas pour être impartial mais parce qu'il s'agit plutôt d'une attitude d'un bon professeur, ce qui n'a rien à voir à l'impartialité.

D. Favoriser ou non la pensée critique des élèves vis-à-vis de leur point de vue personnel

De façon différente, les enseignants associent l'impartialité au fait de favoriser la pensée critique des élèves quant à leur point de vue personnel. D'un côté, certains enseignants considèrent qu'ils sont impartiaux lorsqu'ils demandent aux élèves de développer leur pensée critique, c'est-à-dire de présenter les arguments qui fondent leur point de vue. De plus, le point de vue des élèves ne doit pas être sans nuance ou encore se figer dans une position. Ce faisant, les enseignants maintiennent leur impartialité. Notons que seul l'enseignante 10 explique qu'elle veut faire porter des lunettes scientifiques et des critiques à ses élèves afin qu'ils comprennent les diverses religions avec une ouverture d'esprit. Ils doivent ainsi développer un point de vue impartial.

D'un autre côté, certains considèrent qu'ils ne peuvent développer leur impartialité puisqu'ils doivent développer la pensée critique des élèves. Ils ne cherchent pas uniquement à favoriser l'expression de leur point de vue, mais ils tentent plutôt de le déstabiliser, de les provoquer, de défaire leurs préjugés et de les confronter dans leur opinion pour leur permettre de se dépasser. Par exemple, le cas 8 exige des élèves de présenter plusieurs opinions sur un même sujet et de développer un sens critique sur leur opinion personnelle, mais, selon ces enseignants, cette caractéristique entre en contradiction avec l'impartialité.

E. Ne pas développer l'être des élèves

Certains enseignants visent à développer « l'être » des élèves, définissant cette expression comme le fait d'accompagner les élèves dans leur vie intérieure, leur quête de sens, leur cheminement personnel, leur croissance personnelle et humaine, leur développement personnel, la formation de leur personne ainsi que la transmission de valeurs et d'un sens à la vie. Plusieurs considèrent que ce but est opposé à l'impartialité et qu'ils ne sont pas totalement impartiaux dans leur relation avec les élèves puisqu'ils s'occupent davantage de leur « être ». Selon eux, ces intentions sont incompatibles avec l'impartialité.

Par exemple, l'enseignant 3 vise explicitement à faire grandir les élèves dans leur quête personnelle de sens et dit, à ce titre, ne pas être impartial. Faire découvrir la réalité

immatérielle de la vie aux élèves et leur donner une capacité de se questionner sur le monde spirituel et métaphysique ne sont pas nécessairement des actes impartiaux, selon lui.

F. Ne pas être un guide ni un modèle pour les élèves

Plusieurs enseignants établissent un lien entre le fait d'être un modèle pour les élèves et l'impartialité. D'un côté, certains considèrent qu'ils ne peuvent être impartiaux parce que les élèves cherchent en eux un guide et un modèle pour leur vie personnelle. Selon ces derniers, il est important que les enseignants se situent en classe et donnent leur point de vue personnel afin que les élèves puissent trouver en eux des repères dans la construction de leur identité personnelle. Par exemple, l'enseignant 3 estime qu'un bon enseignant d'ECR doit développer sa recherche personnelle de vérité pour être un modèle pour les élèves dans leur recherche spirituelle. L'enseignant est perçu ici comme un modèle et un guide qui éduque les élèves, ce qui confirme qu'il ne peut pas être impartial. Pour certains, l'enseignant non impartial doit présenter son point de vue, tout en nommant son questionnement, ses doutes et ses remises en question afin d'être un modèle de pensée critique dans la construction du point de vue des élèves. De l'autre côté, certains croient qu'ils doivent être impartiaux justement parce que les élèves les considèrent comme un guide et un modèle. Selon eux, les enseignants d'ECR doivent les accompagner sans les influencer. Ainsi, l'impartialité et le fait de ne pas dire leur point de vue empêchent des enseignants d'entrer dans un rôle de guide personnel auprès des élèves.

5.2.4 Adopter un contenu impartial

Les enseignants associent l'impartialité au contenu d'enseignement présenté en classe. Se retrouvent les quatre caractéristiques suivantes :

- A. Comprendre et expliquer un contenu d'enseignement factuel et informatif
- B. Présenter un contenu scientifique, rationnel, logique, historique et intellectuel
- C. Choisir un contenu d'enseignement
- D. Développer une évaluation impartiale

A. Comprendre et expliquer un contenu d'enseignement factuel et informatif

Pour la majorité des enseignants interviewés, l'impartialité vise l'apprentissage, la compréhension, la réflexion et l'explication du contenu d'enseignement factuel, c'est-à-dire des savoirs, du contenu, des faits, de l'information et de la connaissance en classe. Par exemple, l'enseignante 1 exige qu'on fasse part des faits décrivant une situation afin que les élèves la comprennent, c'est-à-dire qu'elle précise « ce qui est arrivé » à partir de sources d'information (ex. : livres et films), et ce, sans donner son opinion personnelle.

L'enseignante 2 explique comment elle est restée impartiale en classe en traitant de la polygamie : elle a abordé ce sujet comme un fait religieux présent dans la société, en cherchant à faire comprendre de quoi il s'agissait. Puisque ce sujet entre en contradiction avec son point de vue personnel, elle se limite à comprendre et à décrire les faits sans divulguer son opinion personnelle sur ce sujet. Elle mentionne : « l'approche pédagogique compréhensive ». Quant à l'enseignant 3, il cherche à expliquer aux élèves la dimension spirituelle des religions en présentant les croyances religieuses comme des faits et une connaissance à avoir pour comprendre le cœur des religions. De son côté, l'enseignante 7 tente d'enseigner l'ECR comme *Radio-Canada*, c'est-à-dire qu'elle cherche à leur expliquer les religions pour qu'ils puissent apprendre, réfléchir et connaître les phénomènes religieux présents dans le monde. Pour l'enseignant 9, une bonne pratique d'impartialité est de faire connaître une religion aux élèves sans chercher à ce que ce sujet réponde à leurs questions personnelles. Finalement, l'enseignante 10 considère qu'elle est impartiale lorsqu'elle amène les élèves à observer et à décrire des phénomènes sociaux étudiés en classe. Elle précise qu'il y a un contenu précis à apprendre et à maîtriser en ECR, que les élèves doivent apprendre et comprendre.

B. Présenter un contenu scientifique, rationnel, logique, historique et intellectuel

Certains enseignants associent l'impartialité et l'objectivité au fait de présenter un contenu scientifique, rationnel, logique et intellectuel. Par exemple, l'enseignante 2 décrit l'objectivité d'un enseignant par le fait de développer une approche scientifique de la connaissance présentée en classe, c'est-à-dire qu'elle présente aux élèves un contenu rationnel comme une science humaine ou comme un fait sociologique. Elle associe cette objectivité à la lucidité et à la rigueur propres aux aptitudes scientifiques d'un chercheur en anthropologie ou selon l'approche historico-critique. Par cette approche, elle cherche à développer la maïeutique avec

les élèves, tout comme l'enseignant 8 qui précise qu'un bon enseignant doit développer une maïeutique socratique, sans pour autant nommer explicitement l'impartialité. Pour l'enseignante 10, l'enseignante neutre doit présenter un contenu scientifique qui ne doit pas être teinté par ses propres perspectives culturelles. Elle doit porter des lunettes scientifiques et objectives, c'est-à-dire analyser des faits sans ses propres valeurs culturelles. Elle illustre le côté scientifique de son enseignement impartial en précisant qu'elle analyse les phénomènes mystiques et parapsychologiques avec un esprit scientifique, soit une pensée critique sceptique et logique. Elle veut faire porter des lunettes scientifiques à ses élèves afin qu'ils comprennent les différentes religions avec une ouverture d'esprit.

De plus, selon certains enseignants, le programme ECR devrait se retrouver dans le domaine « univers social », parce qu'il s'agit d'une science humaine et non d'un cours de développement personnel. Pour l'enseignante 7, c'est une science humaine, compte tenu de l'impartialité exigée de l'enseignant en ECR. Les enseignantes 10 et 12 expliquent qu'elles enseignent les religions à partir d'une perspective historique, ce qui, selon elles, fait partie de l'impartialité.

En conclusion, plusieurs enseignants associent l'impartialité au fait d'enseigner un contenu scientifique, c'est-à-dire qu'ils doivent développer l'attitude du chercheur en intégrant l'approche historico-critique, en développant une maïeutique socratique, en questionnant les élèves, en présentant plusieurs points de vue sur une question, en n'analysant pas un sujet à partir de ses lunettes culturelles personnelles, en étant sceptique, en développant la logique et en présentant le contenu d'ECR comme une science humaine et non comme une matière visant le développement personnel.

C. Choisir un contenu d'enseignement

Tous les enseignants interviewés mentionnent explicitement un lien entre l'impartialité et le fait de choisir le contenu d'enseignement à partir des thèmes du programme ECR, et ce, de différentes façons. Pour certains, favoriser l'impartialité consiste à ne pas choisir les thèmes d'enseignement à partir de leurs intérêts personnels, mais plutôt à partir du contenu prescrit

par le programme. Par exemple, l'enseignante 1 considère qu'elle n'est pas impartiale parce qu'elle est embarquée dans ce qui la touche, dans ce dont elle veut parler et ce qu'elle aime :

P : Je n'ai pas été impartiale là-dessus parce que j'ai embarqué dans ce que moi j'aime. Pis ça, je ne peux pas dire que c'est de l'impartialité parce que non je ne me suis pas tenue à... au contenu... mais c'est correct. (Cas 1)

Le cas 5 oppose l'impartialité au fait de présenter tout le contenu exigé dans le programme. Il comprend pourquoi le MELS exige l'impartialité, mais il n'est pas d'accord. Il considère qu'il n'applique pas l'impartialité puisqu'il ne peut couvrir tout le contenu prescrit par le programme. Par son choix de contenu, l'enseignant n'est donc pas impartial.

D. Développer une évaluation impartiale

Tous les enseignants interviewés ont parlé d'évaluation lors des entrevues. Certains établissent un lien direct avec l'objectivité ou l'impartialité. Par exemple, le cas 9 cherche à être plus objectif dans son évaluation, en diminuant la subjectivité et en utilisant moins de grilles d'évaluation par échelle. Pour être plus objective, l'enseignante 10 évalue plusieurs fois les élèves en variant ses types d'évaluation. Pour l'enseignante 12, un enseignant impartial évalue ses élèves selon le travail réalisé et non selon ses préférences subjectives et personnelles envers ses élèves, ce qu'elle considère comme une bonne attitude d'impartialité. Finalement, l'enseignante 4 mentionne qu'il est difficile d'être impartial et objectif dans l'évaluation des élèves issus de l'immigration. Elle considère ne pas être objectif, puisqu'elle établit un jugement de valeur en leur imposant la vision « québécoise » des choses. Ainsi, pour ces enseignants, l'objectivité est liée à l'évaluation.

5.2.5 Comparer l'application de l'impartialité

Les enseignants comparent l'impartialité selon le contenu d'enseignement présenté en ECR ainsi qu'avec d'autres matières d'enseignement. Dans ces comparaisons se retrouvent les quatre caractéristiques suivantes :

- A. Impartialité en ECR : contenu en religion et en éthique
- B. Impartialité : ECR et les programmes non confessionnels actuels
- C. Impartialité : ECR et l'ancien cours non confessionnel de morale
- D. Impartialité : ECR et l'ancien cours confessionnel catholique

A. Impartialité en ECR : contenu en religion et en éthique

Qu'ils soient pour ou contre, les enseignants interviewés établissent une différence entre l'impartialité en éthique ou en culture religieuse. En effet, tous associent l'impartialité au fait de ne pas exprimer leurs opinions et croyances religieuses en classe alors que, pour eux, l'impartialité en éthique est moins importante. Par exemple, les enseignants 3, 5 et 6 sont contre l'impartialité en général, mais en faveur de l'impartialité qui a trait à la question religieuse. En effet, le cas 3 préfère ne pas dire sa religion aux élèves en laissant planer un mystère sur ses croyances et pratiques religieuses. De son côté, le cas 5 précise qu'il est important de rester impartial pour les questions religieuses alors que la partialité en éthique a moins d'impact sur les élèves. Par exemple, il explique aux élèves qu'il est végétarien, mais il ne parle jamais de ses croyances religieuses en classe. L'enseignante 6 s'oppose aussi à l'impartialité parce que, pour elle, il est très important de donner son point de vue personnel en classe pour guider les élèves. Par contre, elle spécifie ne jamais révéler ses croyances religieuses en classe afin de ne pas endoctriner les élèves :

Je ne vais pas leur dire : voici j'ai découvert le bonheur. Fait que, ça touche à mes valeurs, à ma spiritualité. [...] Je ne vais pas dire : ben voyons donc, la réincarnation! Ben, je ne dis pas que j'y crois pas. Mais je ne ferai jamais quelque chose comme ça. Je ne dirai pas : ça, c'est bien. (Cas 6)

De son côté, l'enseignante 12 est pour l'impartialité. Elle note une approche différente dans son enseignement de la religion et de l'éthique. En culture religieuse, elle adopte une vision historique alors qu'il n'en est pas ainsi en éthique.

B. Impartialité : ECR et les programmes non confessionnels actuels

Par ailleurs, certains enseignants comparent le programme ECR à d'autres matières non confessionnelles du programme actuel de formation de l'école québécoise : les cours de science, de français et d'univers social (histoire, économie, journalisme, politique et géographie). Les enseignants interrogés déplorent que l'impartialité et l'interdiction d'exprimer leur point de vue personnel ne soient pas obligatoires pour ceux de science et d'univers social. Ils considèrent qu'il serait tout aussi important de l'exiger pour ces matières, au même titre que pour le programme ECR, puisque qu'elles traitent de sujets délicats liés aux valeurs et aux opinions personnelles. Par exemple, ils mentionnent la question de la

souveraineté du Québec, l'immigration ou encore l'opinion sur les individus créationnistes. Selon eux, il existe le même danger d'influencer les élèves à partir de leurs valeurs personnelles ou de tenter de les convaincre et ainsi de nuire à ceux-ci puisqu'ils considèrent souvent que l'enseignant détient la vérité, particulièrement les enseignants de science. Selon eux, tous les enseignants devraient développer la pensée critique dans leur enseignement en ne transmettant pas leurs opinions personnelles.

En français, certains enseignants affirment que le contenu abordé n'implique pas d'enjeux liés à l'impartialité, parce que cette matière concerne plutôt des questions « techniques » qui ne demandent pas à l'élève ni à l'enseignant de se positionner personnellement. Contrairement à l'ECR, le contenu en français ne concerne pas les sujets liés aux valeurs, aux émotions, à une implication personnelle, mais il renvoie à l'application de certaines règles ainsi qu'à une compréhension de texte, sans nécessairement exiger la construction d'une opinion sur le contenu de ces textes. D'autres considèrent qu'il est important de ne pas donner son point de vue sur le contenu présenté en français pour ne pas influencer l'opinion des élèves. Cet aspect est moins important en français qu'en ECR puisque le contenu présenté ne touche pas directement l'individu, ses valeurs et son sens de la vie. Par exemple, l'enseignant 5 précise qu'il ne doit pas dire en classe qu'il n'apprécie pas la poésie ou un auteur en particulier, puisque cela pourrait influencer les élèves. Par contre, cette opinion concerne un sujet extérieur à l'élève et donc engendre moins de risque de les influencer dans leur construction individuelle et personnelle.

C. Impartialité : ECR et l'ancien cours non confessionnel de morale

La majorité des enseignants comparent l'impartialité exigée en ECR à d'autres programmes d'enseignement non confessionnels. Tout d'abord, certains comparent le rôle du professeur d'ECR à celui des professeurs de l'ancien programme non confessionnel de morale qui comprenait le programme de formation personnelle et sociale (FPS) et de choix de carrière (CC). Ces enseignants précisent qu'ils n'ont pas adopté une posture professionnelle d'impartialité dans ces anciennes matières non confessionnelles.

Selon eux, un aspect distingue les postures professionnelles exigées de ces différents programmes : donner ou non des réponses précises à des questions éthiques en classe. En effet, l'enseignant de morale devait se positionner sur ce qui est bien et mal dans les sujets abordés en classe et ainsi favoriser l'adoption de certains comportements chez les élèves (ne pas tomber enceinte, ne pas prendre de la drogue, ne pas adopter des comportements à risque, trouver une profession...). En ECR, il doit susciter le questionnement des élèves sans leur donner de réponses précises. Par exemple, les enseignants 9 et 10 précisent qu'en morale l'enseignant devait donner une réponse précise aux questions personnelles des adolescents. En ECR, l'enseignement doit être moins dirigé afin de susciter la réflexion et le questionnement, sans présenter la « bonne réponse ». L'enseignante 10 rappelle que le programme de morale abordait les questions personnelles des élèves alors qu'en ECR, elle ne doit ni favoriser une formation personnelle et sociale ni toucher à des questions de leur vie personnelle.

Par contre, même s'ils ne nomment pas l'impartialité comme caractéristique de ces anciens cours non confessionnels, certains enseignants précisent des aspects identiques entre les postures professionnelles exigées de ces programmes et celle en ECR. Les enseignants 11 et 12 expliquent qu'ils ont adopté des attitudes similaires en ECR qu'en morale : faire réfléchir les élèves, être vrai et authentique, être intègre et ne pas imposer ses idées personnelles aux élèves. Bien que ces attitudes pédagogiques soient identiques en ECR et en enseignement moral, ces enseignants rappellent que l'impartialité n'était pas obligatoire dans les anciens programmes d'enseignement moral non confessionnel.

D. Impartialité : ECR et l'ancien cours confessionnel catholique

Certains professeurs interrogés ont enseigné l'ancien cours confessionnel d'enseignement religieux catholique, en plus du programme non confessionnel ECR. Ils comparent tous leur mise en application des postures professionnelles exigées pour ces cours.

Tout d'abord, ils expliquent que la posture professionnelle exigée en ECR est opposée à celle utilisée dans ce cours confessionnel. En ECR, ils ne doivent ni donner leur point de vue et leurs croyances ni faire la promotion de la foi chrétienne, mais ils doivent appliquer l'impartialité. En enseignement confessionnel, ils devaient donner le point de vue de la foi

chrétienne. Par contre, quatre enseignants présentent cette dernière posture confessionnelle en des termes négatifs, tels l'endoctrinement et le prosélytisme, alors que deux autres utilisent des termes positifs, c'est-à-dire qu'ils devaient transmettre la foi et être des modèles de foi chrétienne pour les élèves. Une comparaison entre ces deux profils révèle que les variables professionnelles et personnelles sont identiques.

Ces enseignants ayant suivi cette posture confessionnelle expliquent la différence entre l'enseignement du cours ECR et celui catholique confessionnel. Pour l'enseignante 1, cet enseignement lui demandait de dire ce qu'elle croyait et de choisir les thèmes qui l'intéressaient. Pour elle, la posture exigée en ECR est difficile à mettre en pratique. De son côté, l'enseignante 7 constate une plus grande différence entre le cours ECR et la pastorale qu'avec le programme d'enseignement religieux catholique confessionnel. En pastorale, elle était témoin de la foi et devait nommer ses croyances. Elle pouvait aborder les thèmes qui l'intéressaient à partir de ses goûts et croyances personnelles. En enseignement religieux, elle devait suivre le programme, respecter les thèmes et transmettre un contenu obligatoire, tout en favorisant la quête de sens des élèves. Même si elle avait la permission de nommer ses croyances, elle enseignait dans un esprit d'ouverture envers la diversité des croyances et dans l'environnement des élèves visant surtout leur croissance personnelle et leur recherche d'identité. En ECR, non seulement elle ne doit donner ni son opinion ni ses croyances, mais elle doit aussi présenter des faits, des informations, sans se préoccuper de la construction de sens des élèves. Ces derniers doivent connaître, observer et comprendre les différentes religions, sans pour autant se situer personnellement par rapport à ces dernières.

Par contre, tous les autres enseignants affirment qu'il n'y a pas eu de différence dans l'application de ces deux postures professionnelles en classe, qu'ils aient donné ce cours pendant deux ou vingt ans. Bien qu'ils nomment la différence exigée entre les deux cours, ils précisent qu'ils n'ont pas appliqué la posture professionnelle exigée dans le cours confessionnel, mais plutôt adopté la posture professionnelle d'un cours non confessionnel pour le cours catholique. Selon eux, il n'y a eu aucune différence dans la posture professionnelle adoptée dans le programme confessionnel catholique et le cours non confessionnel d'ECR.

Ils ajoutent qu'ils ont toujours adopté une posture professionnelle similaire à celle exigée dans le programme ECR. En effet, dans leur enseignement religieux, ils ne voulaient pas endoctriner ni donner leur point de vue personnel en classe, et ne se sont jamais situés personnellement sur les sujets abordés en classe. Ils n'ont jamais fait de prosélytisme sur leurs convictions religieuses et politiques. Ils ont présenté la foi chrétienne comme une croyance coexistant avec d'autres dans la société. Ils ont toujours évalué les élèves sur des questions d'informations et non sur leurs croyances. De son côté, l'enseignante 2, qui est dans une école secondaire privée catholique, donne actuellement le cours ECR en plus d'un cours maison d'enseignement confessionnel catholique, dans la même plage horaire et dans la même classe qu'ECR. Lors de l'entrevue, elle mentionne adopter la même posture professionnelle, tant dans le cours confessionnel que dans le cours ECR.

5.3 DÉFINITIONS ASSOCIÉES À L'IMPARTIALITÉ

L'analyse de ces caractéristiques et catégories a permis de déterminer une tendance commune, c'est-à-dire que tous les enseignants interviewés font référence à des traits différents de l'impartialité dans leurs entrevues, mais sans s'y rattacher expressément et sans nommer explicitement de définitions¹⁹⁰. En regroupant ces divers traits, ce qui suit propose quatre types d'impartialité¹⁹¹.

Ainsi, par l'analyse des caractéristiques associées à l'impartialité, nous avons classé les propos des enseignants en quatre définitions¹⁹², dont voici une définition synthèse. Rappelons que les enseignants utilisent de manière équivalente les trois concepts à l'étude, il sera donc aussi question de neutralité et d'objectivité à l'intérieur de ces types d'impartialité.

¹⁹⁰ Il importe de noter que certains enseignants discutent de définitions. Par exemple, l'enseignant 8 affirme que « le terme impartialité peut avoir plusieurs sens ». Il distingue aussi entre une « neutralité qui questionne » et une « neutralité sans couleur ». Pour sa part, l'enseignant 7 établit une distinction entre la neutralité absolue et la neutralité naturelle.

¹⁹¹ Rappelons que l'impartialité a été choisie comme terme pour qualifier ces définitions, bien que les enseignants utilisent les termes neutralité et d'objectivité pour nommer la posture professionnelle en ECR. Voir la section 5.1 qui explique ce choix.

¹⁹² L'annexe 8 présente le détail des caractéristiques associées à chacune de ces définitions.

5.3.1 Impartialité absolue

Tout d'abord, à un moment ou à un autre de l'entrevue, tous les enseignants font référence à une certaine définition de l'impartialité, que nous avons nommé impartialité absolue, utilisant plusieurs expressions : impartialité absolue, idéal d'impartialité, impartialité sans couleur, impartialité transparente, impartialité « drabe », être « 100 % neutre », etc. Cette définition renvoie à la dimension axiologique de l'impartialité. Comme elle est considérée comme humainement impossible, tous les enseignants interrogés s'y opposent. En résumé, la définition synthèse de l'impartialité absolue se décline ainsi :

Intervenir à partir d'aucun point de vue personnel, collectif ou en soi afin de ne pas du tout influencer les élèves, c'est-à-dire de ne valoriser ou présenter aucune opinion, prise de position, valeur, parti pris, jugement, croyance ou préférence, que ce soit verbalement ou par le non-verbal; être impartial, c'est-à-dire n'être ni l'un ni l'autre ou encore être ni pour l'un ni pour l'autre.

5.3.2 Impartialité pédagogique

Dans les entrevues, les enseignants font également référence à une autre conception de l'impartialité en utilisant plusieurs expressions : développer des attitudes impartiales, tendre vers l'impartialité, atteindre une certaine neutralité, la neutralité organique et naturelle, la neutralité qui questionne, éviter des dérapages ou encore avoir une attitude correcte. Bien qu'ils estiment être incapables d'être complètement impartiaux, les enseignants 2 et 5 sont en faveur du fait de « *tendre vers* » cette impartialité. De son côté, le cas 9 croit que le professeur ne peut être neutre (impartial), mais qu'il peut arriver à une certaine neutralité. Le cas 7 est contre la neutralité absolue, mais en faveur de la neutralité organique/naturelle. L'enseignante 4 nomme plutôt qu'il est important d'avoir une attitude correcte alors que l'enseignant 8 parle d'une neutralité qui questionne.

Cette deuxième définition a été appelée impartialité pédagogique. En résumé, la définition synthèse de l'impartialité pédagogique se décline ainsi :

Ne pas présenter son point de vue personnel ou le faire avec distance critique, que ce soit verbalement ou par le non-verbal, c'est-à-dire ses opinions, ses prises de position, ses valeurs, ses partis pris, ses jugements ou ses préférences personnelles, mais privilégier plutôt l'expression de plusieurs points de vue sur un même sujet, intervenir et influencer les élèves à partir des valeurs sociales communes, favoriser l'élaboration et l'expression de leur point de vue personnel par le développement de la pensée critique, l'ouverture, le respect, l'égalité,

l'écoute, le dialogue, le questionnement et une approche culturelle de la connaissance et d'un savoir factuel, afin d'éviter l'exclusion.

Il importe de noter que cette définition générale indique deux voies différentes, eu égard au point de vue personnel : soit *ne pas* le présenter, soit le présenter *de manière critique*.

5.3.3 Impartialité pédagogique d'abstention ou critique

De cette définition d'impartialité pédagogique se dégagent donc deux tendances en rapport avec l'expression des points de vue personnels : l'impartialité pédagogique d'abstention et l'impartialité pédagogique critique. Certains enseignants considèrent qu'ils ne doivent jamais présenter leur point de vue personnel en classe, ce qui constitue ici l'impartialité pédagogique d'abstention. En résumé, la définition de l'impartialité pédagogique d'abstention se décline ainsi :

***Ne pas* dire, présenter, transmettre ou valoriser son point de vue personnel, que ce soit verbalement ou par son non-verbal, c'est-à-dire ses opinions, ses prises de position, ses valeurs, ses partis pris, ses jugements ses préférences personnelles,** et privilégier plutôt l'expression de plusieurs points de vue sur un même sujet, intervenir et influencer les élèves à partir des valeurs sociales communes, favoriser l'élaboration et l'expression de leur point de vue personnel par le développement de la pensée critique, l'ouverture, le respect, l'égalité, l'écoute, le dialogue, le questionnement et une approche culturelle de la connaissance et d'un savoir factuel, afin d'éviter l'exclusion.

D'autres considèrent qu'ils peuvent présenter leur point de vue personnel avec une certaine distance critique, dite ici impartialité pédagogique critique. La définition de l'impartialité pédagogique critique se décline ainsi :

Présenter son point de vue personnel *avec distance critique*, que ce soit verbalement ou par son non-verbal, c'est-à-dire ses opinions, ses prises de position, ses valeurs, ses partis pris, ses jugements ou ses préférences personnelles et privilégier l'expression de plusieurs points de vue sur un même sujet, intervenir et influencer les élèves à partir des valeurs sociales communes, favoriser l'élaboration et l'expression de leur point de vue personnel par le développement de la pensée critique, l'ouverture, le respect, l'égalité, l'écoute, le dialogue, le questionnement et une approche culturelle de la connaissance et d'un savoir factuel, afin d'éviter l'exclusion.

5.3.4 Impartialité religieuse

Tous les enseignants parlent d'impartialité en lien avec les propos et points de vue religieux. Ils affirment être en défaveur du fait de présenter leurs croyances ou leurs incroyances religieuses personnelles aux élèves. Ainsi, nous avons défini cette tendance commune d'impartialité religieuse. Elle renvoie au fait de développer une posture professionnelle impartiale en classe, particulièrement sur les sujets religieux. En résumé, la définition de l'impartialité religieuse se décline ainsi :

Ne jamais dire, présenter, transmettre ou valoriser un point de vue religieux personnel ou une croyance religieuse personnelle, que ce soit verbalement ou par son non-verbal afin d'éviter l'endoctrinement religieux.

Voyons maintenant comment ces différentes définitions et caractéristiques de l'impartialité sont utilisées par les enseignants. Pour ce faire, voici une synthèse de ces analyses d'impartialité pour en dégager les enjeux principaux.

5.4 ANALYSE-SYNTHESE DES PROPOS COMMUNS DE TOUS LES ENSEIGNANTS CONCERNANT L'IMPARTIALITÉ

Dans cette synthèse sera présenté un résumé des principales données qui ressortent des analyses. À cet effet, les principaux propos des enseignants sur l'impartialité sont les suivants :

- Tous les enseignants sont nuancés dans leurs opinions vis-à-vis l'impartialité;
- Il n'existe aucune corrélation entre les variables professionnelles ou personnelles des enseignants et leurs opinions vis-à-vis l'impartialité;
- Tous les enseignants s'opposent à toutes les caractéristiques de l'impartialité absolue;
- Tous les enseignants sont en faveur de toutes les caractéristiques de l'impartialité religieuse;
- Tous les enseignants sont en faveur d'une posture professionnelle comportant plusieurs caractéristiques de l'impartialité pédagogique, que certains associent à l'impartialité et d'autres non;
- Deux questionnements ressortent des entrevues de tous les enseignants :
 - Doit-on dire ou non son point de vue personnel en classe?

- Doit-on enseigner ou non à partir de points de vue communs?

5.4.1 Tous les enseignants sont nuancés dans leurs opinions vis-à-vis l'impartialité

Une tendance importante ressort de l'analyse : tous les enseignants sont plus ou moins partagés face à l'impartialité, présentant des nuances dans leurs propos, opinions et positions. Ainsi, aucun enseignant n'adopte une position entièrement en faveur ou entièrement en défaveur de l'impartialité. Afin de comprendre les différentes tendances présentes dans leurs propos, il est possible de classer les enseignants en différents profils selon leur degré d'adhésion¹⁹³.

D'un côté, les enseignants « plutôt en faveur » (cas 9, 10 et 12) développent un argumentaire nuancé leur adhésion en identifiant des exceptions, des problèmes ou des difficultés d'application. Malgré leur adhésion aux principales caractéristiques de l'impartialité pédagogique¹⁹⁴, ces enseignants ont de la difficulté à identifier des moments où ils sont impartiaux dans leurs cours. Ils expliquent cette difficulté principalement par le fait qu'ils sont humains¹⁹⁵ et parce qu'il leur est difficile de déterminer des moments où ils sont exempts totalement de valeur et de point de vue en classe¹⁹⁶. La catégorie d'impartialité absolue paraît

¹⁹³ Les enseignants sont classés en profils d'impartialité selon deux critères. Premièrement, par rapport à leur prise de position vis-à-vis de l'impartialité en ECR. Deuxièmement, en lien avec leur opinion quant à la possibilité de réaliser et d'appliquer cette dernière dans leur pratique professionnelle. Les données présentées dans cette section proviennent des résultats des sections suivantes :

1. « CONTRE impartialité/neutralité/objectivité » : une liste d'extraits et de codes présentant des arguments en défaveur de l'impartialité, de la neutralité et de l'objectivité classées par utilisation (du plus utilisé au moins utilisé) pour les 12 enseignants interrogés.
2. « POUR impartialité/neutralité/objectivité » : une liste d'extraits et de codes présentant des arguments pour l'impartialité, la neutralité et l'objectivité classées par utilisation (du plus utilisé au moins utilisé) pour les 12 enseignants interrogés.

¹⁹⁴ Ils sont pour l'impartialité, c'est-à-dire ne pas imposer leur jugement personnel, ne pas exprimer leur opinion personnelle, ne pas répondre aux questions personnelles des élèves, ne pas révéler leurs croyances ou valeurs personnelles en classe, ne pas endoctriner les élèves, ne pas avoir de parti pris, ne pas donner de réponses aux élèves, etc. afin de défaire les préjugés des élèves, ouvrir les élèves à la différence, enseigner à partir d'un jugement scientifique et le développer chez les élèves, proposer une évaluation objective, présenter uniquement des faits et des connaissances rationnelles en classe, questionner les élèves, favoriser l'expression du point de vue des élèves ainsi que leur ouverture d'esprit.

¹⁹⁵ O : Est-ce que tu te trouves neutre en classe? P : En général, j'essaie de l'être. Mais ce n'est pas toujours évident par ce que je suis une personne. (Cas 12)

¹⁹⁶ P : En quoi j'ai été impartiale? Silence. [...] Je n'ai pas à transmettre mes valeurs. Malgré que j'en transmets quand même! Parce que l'ouverture aux autres, c'est une valeur là! La curiosité intellectuelle, c'est une valeur

aider à éclairer ce dilemme, comme position impossible à atteindre. Par contre, l'impartialité pédagogique, elle, peut être pratiquée, même si les enseignants éprouvent certaines difficultés dans sa mise en pratique.

De leur côté, les enseignants à la fois « en faveur et en défaveur » (cas 1, 2, 3, 4, 7, 8 et 11) sont pour une certaine conception de l'impartialité, tout en étant en défaveur d'une vision autre de l'impartialité à d'autres moments. Par exemple, l'enseignante 1 affirme qu'il est facile d'être impartial et tout de suite après qu'elle ne peut être impartial.

P : L'impartialité est quand même facile parce que, t'sé, quand on est habitué d'avoir cette position d'autorité là. C'est facile dans des discours comme ça. O : C'est-à-dire? P : Pour moi, c'est facile de ne pas... silence. Ben, j'étais très émue par la vidéo peut-être plus qu'eux autres... T'sé, tu comprends? Donc, je ne peux pas être impartiale dans ce temps-là parce que ça me touche. Je connais ce que c'est ces combats-là... T'sé, je les connais O : La vidéo sur le mariage gai? P : La première oui. T'sé, je les connais ces combats-là. Donc je ne peux pas être impartiale. (Cas 1)

On remarque que tous les enseignants de ce profil sont eux aussi contre l'impartialité absolue et endossent les caractéristiques de l'impartialité pédagogique.

Finalement, les enseignants « plutôt en défaveur » (cas 5 et 6) affirment être en défaveur de l'impartialité, tout en identifiant certaines nuances et exceptions. En effet, ils considèrent que l'impartialité est impossible à atteindre; un enseignant ne peut être totalement impartial¹⁹⁷.

O : Pis là-dedans, c'est quoi un prof impartial ou neutre ou objectif? P : Un robot. Ben moi je ne crois pas à ça. Je crois que ça n'existe pas. (Cas 6)

Malgré cette opposition claire à l'impartialité, ils apportent quelques nuances :

O : Dès fois, tu es un peu neutre? P : Oui! O : C'est quoi le « dès fois » que tu essaies de faire? P : Ben quand je suis à l'écoute. (...) Il y a un moment où je digère les informations, pis je les écoute. Pis là, je pose des questions de clarification seulement... (Cas 6)

Bien qu'ils soient totalement en défaveur de l'impartialité, ces enseignants mentionnent une exception à leur opposition : ils ne doivent pas dévoiler leurs croyances religieuses personnelles, ce qu'ils associent un peu à l'impartialité. Ainsi, ils affirment tous être contre

là! C'est ce que je transmets ces valeurs-là. Donc, si l'on philosophe dans ce sens-là, je ne suis pas très impartiale. (Cas 10)

¹⁹⁷ Pour moi, comme l'objectivité n'existe pas, l'impartialité n'existe pas et je fais juste un lien qui est peut-être facile, mais par l'incapacité d'être objectif, on ne peut pas être impartial. On ne peut pas être neutre. Et de quelque façon que ce soit, on va se compromettre. (Cas 5)

l'impartialité absolue et contre certaines caractéristiques de l'impartialité pédagogique, tout en présentant quelques nuances.

5.4.2 La corrélation semble faible entre les variables professionnelles ou personnelles des enseignants et leurs opinions vis-à-vis l'impartialité

On peut se demander s'il existe une corrélation entre les variables personnelles et professionnelles des enseignants et leur profil d'impartialité (voir chapitre 4, section 4.3). Lorsque nous avons fait le choix de l'échantillon, nous avons envisagé la possibilité que les enseignants croyants et ceux provenant des écoles confessionnelles soient plus en défaveur de l'impartialité, contrairement aux athées humanistes et ceux provenant des écoles non confessionnelles publiques. Mais il n'en est rien. Les opinions sur l'impartialité ne dépendent ici d'aucune des variables de cet échantillon qui, rappelons-le, ne présente aucun enseignant issu de l'immigration. De plus, le nombre d'enseignants interrogés et observés étant trop restreint, aucune conclusion définitive ne peut être tirée à cet égard, mais on peut néanmoins soulever certaines questions pour des recherches ultérieures plus systématiques. Si la plupart des variables ne paraissent avoir aucune incidence, quelques-unes en ont peut-être.

Quant au degré d'adhésion, seul le premier profil (plutôt en faveur) comporte des enseignants de même type de milieux, soit homogène. De plus, seul le troisième profil (plutôt en défaveur) comporte des enseignants de croyances similaires, soit ceux se disant humanistes, athées ou agnostiques. On doit donc conclure qu'il y a de possibles corrélations partielles, mais ce serait à vérifier plus amplement.

5.4.3 Tous les enseignants s'opposent à toutes les caractéristiques de l'impartialité absolue

Peu importe leur profil d'impartialité, tous les enseignants interviewés s'opposent à l'impartialité absolue. Il s'agit d'une constance retrouvée dans toutes les entrevues et dans le discours de tous.

Tous les enseignants s'opposent au fait d'être impartial, c'est-à-dire qu'ils considèrent impossible d'être une personne ou un individu sans préférence, sans points de vue, sans

opinions, sans valeurs, sans parti pris en classe. Ils ne peuvent être impartiaux puisqu'ils ne peuvent être ni l'un ni l'autre ou, encore, ni pour l'un ni pour l'autre. Ils sont contre le fait de ne présenter aucun point de vue personnel, collectif ou en soi en classe, que ce soit verbalement ou par leur non-verbal. Il leur est impossible de ne jamais dire, présenter, valoriser, transmettre ou préférer quelque opinion, prise de position, parti pris, croyance, préférence, jugement ou valeur que ce soit. De plus, ils considèrent qu'il leur est impossible de ne démontrer et de n'avoir aucune passion ou aucun intérêt personnel, de n'avoir aucun non-verbal spécifique. Selon eux, c'est impossible que leurs expériences personnelles et leur histoire de vie n'influent aucunement sur leur enseignement. Ils considèrent aussi qu'il est impossible de n'avoir et de n'adopter aucune attitude spécifique, de ne pas influencer les élèves, de les laisser faire, d'être indifférent à leurs propos ou de ne valoriser ou interdire aucune attitude, valeur. Il leur est également impossible de ni intervenir auprès des élèves dans l'élaboration d'un point de vue, ni présenter un contenu d'enseignement plus qu'un autre, ni le favoriser, ni connaître un sujet plus qu'un autre. Étant complètement contre l'impartialité absolue, ils affirment tous que l'acte d'enseigner comporte inévitablement une influence auprès des élèves à partir de points de vue.

Ainsi, ce qui pose le plus grand problème dans le discours des enseignants de tous les profils, c'est l'impossible impartialité absolue. Par contre, peu importe leur profil, tous sont en faveur de l'impartialité religieuse et de plusieurs caractéristiques de l'impartialité pédagogique.

5.4.4 Tous les enseignants sont en faveur de l'impartialité religieuse

Un autre aspect qui ressort de l'analyse des profils est que tous les enseignants sont entièrement en faveur de l'ensemble des caractéristiques de l'impartialité religieuse. En effet, les enseignants « plutôt en faveur » et « en faveur et en défaveur » sont pour l'impartialité religieuse. De leur côté, les enseignants « plutôt en défaveur » présentent une exception à leur opposition principale, lorsqu'il s'agit de leurs croyances religieuses.

Tous les enseignants sont pour ni émettre un point de vue religieux en classe, ni répondre aux questions religieuses personnelles des élèves, ni endoctriner. Plusieurs établissent une différence entre le fait de donner un point de vue en éthique et en culture religieuse. Ils

établissent une différence entre les points de vue personnels à divulguer et ceux à ne pas présenter; leurs croyances religieuses diffèrent de leur point de vue personnel. Même les enseignants « plutôt en défaveur » de l'impartialité apportent une exception : c'est important pour un enseignant de ne pas dire ses croyances religieuses personnelles et d'être parfois un peu impartial.

Pourquoi en est-il ainsi? Certains enseignants expliquent qu'ils s'opposent au fait de dire leurs croyances religieuses afin d'éviter l'endoctrinement, le prosélytisme et le dogmatisme. Les croyances religieuses sont des sujets plus délicats, particuliers, spéciaux et différents des autres points de vue personnels. La raison la plus invoquée est l'endoctrinement, qu'ils définissent comme suit : convaincre d'une croyance comme si c'était une vérité; fonder son enseignement sur des croyances et autre chose que des faits; présenter uniquement ses croyances et opinions personnelles sans en faire la critique; endoctriner s'oppose à la neutralité; l'endoctrinement ne concerne que la religion et les croyances religieuses.

De plus, deux enseignants considèrent que de ne pas dire ses croyances religieuses permet d'éviter le « prosélytisme » :

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 le cas 8, le dogmatisme des croyances est à proscrire de l'enseignement d'ECR :

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. (Cas 8)

De plus, plusieurs enseignants associent davantage l'endoctrinement engendré par le fait de dire leurs croyances religieuses personnelles en classe à l'enseignement d'un cours confessionnel. Pour plusieurs, 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 d'ECR mentionnent qu'ils avaient plutôt choisi une posture « non endoctrinante », même lorsqu'ils enseignaient ce cours d'enseignement religieux catholique avant 2008. 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)

Ainsi, tous les enseignants s'opposent au fait de dire leur croyances religieuses personnelles en classe afin d'éviter l'endoctrinement, qu'ils associent à un enseignement opposé à l'impartialité et à ce qui est exigé et souhaité en ECR. Nous verrons, dans le chapitre suivant, que leur attitude en classe ne concorde pas toujours avec cette prise de position.

5.4.5 Tous les enseignants sont en faveur d'une posture professionnelle comportant plusieurs caractéristiques de l'impartialité pédagogique, que certains associent à l'impartialité et d'autres non

Qu'ils soient plutôt en faveur, en faveur et en défaveur ou plutôt en défaveur de l'impartialité, tous les enseignants expliquent qu'ils doivent développer certaines attitudes afin d'être un bon enseignant d'ECR. Ils sont tous en accord avec une certaine posture professionnelle en ECR. Cette dernière correspond à plusieurs des caractéristiques de la définition d'impartialité pédagogique présentée ci-haut. Par contre, certains associent directement ces caractéristiques à l'impartialité alors que d'autres peu. En effet, les enseignants « plutôt en défaveur » sont contre l'impartialité, mais en faveur des caractéristiques de l'impartialité pédagogique, sans pour autant les associer directement à l'impartialité. Alors, quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant unanimement adoptées par les enseignants et parfois associées à l'impartialité dans leur discours?

Tout d'abord, mentionnons que tous les enseignants considèrent devoir présenter un contenu d'enseignement favorisant la compréhension et l'explication des sujets abordés en ECR, c'est-

à-dire favoriser l'apprentissage, la compréhension, la réflexion et l'explication. Ils préconisent aussi un contenu factuel et informatif (présenter des savoirs, du contenu, des faits, de l'information et de la connaissance) ainsi qu'un savoir scientifique, rationnel, logique et intellectuel.

De plus, ils maintiennent des attitudes de justice, d'équité, d'ouverture et de respect dans leur enseignement. Ils ne répondent ni aux questions personnelles des étudiants ni présentent plusieurs points de vue sur un même sujet. Dans le même ordre d'idées, certains précisent qu'ils doivent se faire l'avocat du diable pour maintenir leur impartialité, c'est-à-dire qu'ils doivent présenter le point de vue opposé à l'opinion majoritaire de la classe.

S'opposant à l'impartialité absolue, tous considèrent qu'un enseignant doit intervenir auprès des élèves. Selon la majorité, l'impartialité ne signifie pas laisser faire aux élèves ce qu'ils veulent ou encore être complètement indifférent à leurs propos. Ils considèrent plutôt qu'ils doivent les influencer à partir de certaines valeurs, propos ou attitudes. Tout d'abord, ils précisent qu'ils doivent valoriser ou interdire certains points de vue, valeurs, propos ou attitudes chez les élèves¹⁹⁸. Finalement, ils sont en faveur du questionnement des élèves afin de favoriser l'expression de leur point de vue personnel et non qu'ils répètent le point de vue du professeur, de leurs parents ou de la société. Certains valorisent la pensée critique des élèves vis-à-vis leur point de vue personnel.

¹⁹⁸ Voici un rappel de la liste mentionné par les enseignants. Ils sont en accord avec le fait de favoriser l'écoute, le respect, l'ouverture, la justice et l'équité dans leurs interventions en classe, le respect, la pensée critique, le sens de l'effort, de la participation, l'écoute, le discernement, l'acceptation, le discernement, la collaboration, la curiosité, le doute, la maturité, le savoir-vivre, la ponctualité, l'organisation, l'excellence, la rigueur intellectuelle, une culture générale, l'impartialité, la curiosité, l'apprentissage, le questionnement, se tenir droit en classe, la responsabilisation, la politesse, la bonne communication, l'expression d'émotions, l'ouverture d'esprit, l'implication, l'accomplissement personnel ainsi que le discernement. Aussi, ils interdisent certains propos, certaines attitudes et valeurs chez les élèves, c'est-à-dire blasphémer, sacrer, dénigrer, manquer de respect, attaquer personnellement les autres, le racisme, le sexisme, le néo-nazisme, l'intimidation, la violence physique, l'intolérance, l'homophobie, la compétition, l'impolitesse, défier le professeur, le relativisme, manger une gomme, dire des préjugés, dire des propos haineux ou extrémistes, dire des affirmations hors sujet, sans nuances, sans ouverture et sans réflexion. Cf. p. 275-276.

5.4.6 Deux questionnements sur l'impartialité ressortent des entrevues de tous les enseignants : dire ou non son point de vue en classe et enseigner ou non à partir de points de vue communs

Certaines caractéristiques de l'impartialité pédagogique sont utilisées par les enseignants comme des arguments ambivalents, c'est-à-dire qu'elles sont utilisées comme arguments en faveur et en défaveur de l'impartialité selon les contextes et les enseignants. Regroupés, ces arguments ambivalents révèlent que les enseignants proposent différentes réponses aux deux mêmes problèmes majeurs suivants :

1. Faut-il dire, présenter et transmettre son point de vue personnel en classe?
2. Faut-il enseigner ou non à partir de points de vue collectifs et communs? Lesquels?

Premièrement, les enseignants ne s'entendent pas sur la question de dire, présenter, transmettre et valoriser ou non son point de vue personnel en classe. Certains considèrent qu'il est fondamental de ne jamais donner son point de vue personnel afin de maintenir son impartialité. Ils adhèrent donc à l'impartialité pédagogique d'abstention. D'autres considèrent qu'ils peuvent les dire avec une certaine distance critique afin de maintenir leur impartialité. Ils adhèrent à une posture d'impartialité pédagogique critique. Ainsi, la question de présenter ou non ses points de vue personnels en classe ne fait pas l'unanimité chez les enseignants et influence particulièrement leur propos sur l'impartialité. Elle se retrouve dans tous les propos des enseignants. C'est donc le cœur du discours des arguments vis-à-vis de l'impartialité.

À titre d'exemple, une des raisons invoquées pour justifier leur choix renvoie au fait qu'ils sont un modèle et un guide pour les élèves. En effet, puisqu'ils sont des modèles dans la vie des élèves, il est particulièrement important pour certains de ne dire aucun de leurs points de vue personnels. Pour d'autres, ils doivent dire leurs points de vue personnels afin d'être un modèle de franchise et de transparence pour les élèves, mais sans les influencer et sans leur demander d'adhérer à leur opinion. Anisi, ils présentent leurs points de vue avec une distance critique, c'est-à-dire en présentant les arguments, justifications, leurs doutes ainsi que différents opinions sur la question.

De plus, ils précisent que le choix du contenu d'enseignement est un facteur d'impartialité important, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas impartiaux s'ils choisissent le contenu à enseigner à partir de leurs intérêts personnels, et non à partir du contenu obligatoire du programme. Ainsi, l'importance accordée à l'impartialité dans les autres programmes que celui ECR dans les entrevues concerne la présentation des points de vue individuels des enseignants de ces autres matières aux élèves. Selon les enseignants interrogés, les autres programmes d'enseignement devraient aussi exiger à leurs enseignants de rester impartiaux, c'est-à-dire de ne nommer ni leurs opinions ni leurs valeurs personnelles aux élèves. C'est d'ailleurs l'impact des points de vue personnels dans la vie des élèves qui motive les propos d'enseignants envers l'impartialité en éthique ou en culture religieuse.

D'un autre côté, la majorité des enseignants qui font référence à l'évaluation dans leur discours sur l'impartialité considèrent que l'évaluation impartiale doit être exempte de points de vue personnels. En effet, les enseignants 9, 10 et 12 affirment clairement qu'ils sont en faveur d'une évaluation impartiale puisqu'ils croient qu'il est possible et souhaitable d'évaluer sans faire intervenir leur subjectivité personnelle dans l'évaluation. Par contre, l'enseignante 4 considère qu'il est difficile d'être impartial dans l'évaluation puisqu'elle doit évaluer à partir des valeurs communes. Pour cette enseignante, le problème réside dans l'application des valeurs communes québécoises où l'enjeu central n'est pas l'évaluation en soi, mais l'intervention pédagogique à partir de valeurs communes québécoises et non d'un savoir exempt de valeur. Elle fait ici référence à l'absence totale de jugement, qui renvoie à la définition de l'impartialité absolue. Pour être en faveur ou en défaveur d'une évaluation impartiale, les enseignants l'associent à la notion de points de vue personnels ou collectifs comme critère évaluatif.

Cette différence rejoint la deuxième question centrale du discours des enseignants sur l'impartialité : la place des points de vue collectifs dans leur enseignement. En effet, la question des valeurs communes dans l'enseignement du programme ECR en lien avec la question d'impartialité se retrouve tout au long des entrevues. Certains s'y opposent au nom des valeurs communes qu'ils veulent transmettre et d'autres la définissent à partir de cette transmission.

En effet, il est important de noter que l'opposition à l'impartialité en lien avec la transmission des valeurs communes est principalement liée à l'impartialité absolue. Lorsqu'ils font référence à l'impartialité conçue, comme l'absence totale de valeurs, les enseignants s'y opposent puisqu'ils veulent transmettre un certain nombre de valeurs communes. De plus, plusieurs confondent les points de vue personnels avec les points de vue collectifs, ce qui augmente leur confusion et leur opposition à l'impartialité. Par exemple, l'enseignant 3 voudrait expliquer aux élève qu'il trouve horrible la violence faite au nom de l'intégrisme religieux, mais il explique qu'il ne peut pas, puisqu'il doit être impartial. Cette confusion fait aussi référence à la définition d'impartialité absolue, puisqu'elle induit une impartialité où l'enseignant ne doit transmettre aucune valeur en classe.

De l'autre côté, certains enseignants définissent l'impartialité en y incluant la possibilité de transmettre des valeurs communes. Ils font alors référence à l'impartialité pédagogique. Ainsi, si nous enlevons la question de l'impartialité absolue dans l'analyse de cet enjeu, presque tous les enseignants sont en faveur de transmettre des valeurs communes en enseignement. Il est fondamental de valoriser ce type de valeurs afin que l'enseignement ne soit pas la transmission des idées personnelles de l'enseignant, mais que ce dernier puisse inclure toutes les idées dans un projet social et scolaire commun. Pour ces enseignants, cette inclusion est en soi impartiale, puisqu'elle ne part pas de leur subjectivité. Ainsi, ils affirment qu'ils ne doivent pas utiliser l'expression « nous/eux », justement parce qu'elle induit l'exclusion d'un groupe social au détriment d'un autre. Par le « nous », l'enseignant part nécessairement de sa subjectivité personnelle et n'est donc pas impartial.

Finalement, non seulement la question de l'impartialité absolue est omniprésente dans la réflexion sur la transmission des valeurs communes, mais une autre demeure d'autant plus importante, définir ces valeurs communes. Certains les définissent comme des valeurs scolaires, d'autres comme des valeurs et principes québécois, d'autres encore font référence à des valeurs universelles et humanistes ou renvoient aux valeurs sociales issues des chartes et lois du Québec. Au-delà de ces différentes appellations, les analyses présentées précédemment montrent que cette question ne fait pas l'unanimité chez les enseignants et demeure un point sensible dans leurs préoccupations pédagogiques.

5.5 CONCLUSION

Présentant les résultats d'analyse des données des entrevues semi-directives, ce chapitre répond à la première question de recherche : « Comment les enseignants conçoivent-ils l'impartialité exigée en ECR? » Rappelons les principaux résultats.

Tout d'abord, les enseignants n'établissent pas de distinction conceptuelle entre les termes « impartialité », « neutralité » et « objectivité » pour décrire la posture professionnelle; ils les utilisent comme étant interchangeables et de manière équivalente, tout en leur attribuant parfois des contextes d'utilisation différents. Par conséquent, l'analyse a fait un usage prédominant du concept d'impartialité, tout en tenant compte des deux autres termes sur le plan empirique des résultats.

De plus, les enseignants nomment plusieurs caractéristiques associées à l'impartialité, classées ici sous cinq catégories : adopter un point de vue impartial, adopter des attitudes impartiales, adopter des relations impartiales avec les élèves, présenter un contenu d'enseignement impartial et comparer l'application de l'impartialité. Malgré l'absence d'une définition claire de l'impartialité dans leurs propos, l'analyse des caractéristiques de ces quatre catégories a permis de classer les propos des enseignants en quatre types d'impartialité : l'impartialité absolue, l'impartialité pédagogique, l'impartialité pédagogique d'abstention ou critique et l'impartialité religieuse.

En guise de synthèse, un résumé des principales données qui ressortent des analyses a été présenté. Peu importe leur profil selon leur degré d'adhésion à l'impartialité (« en faveur », « en faveur et en défaveur » ou « en défaveur »), tous les enseignants sont nuancés dans leurs opinions vis-à-vis l'impartialité. De plus, il existe une corrélation faible entre les variables professionnelles ou personnelles des enseignants et leurs opinions vis-à-vis l'impartialité. Ensuite, tous les enseignants s'opposent à l'impartialité absolue et sont en faveur de l'impartialité religieuse. Qui plus est, tous les enseignants sont en faveur d'une posture professionnelle comportant plusieurs caractéristiques de l'impartialité pédagogique, que certains associent à l'impartialité et d'autres non. Finalement, deux questionnements ressortent

des entrevues de tous les enseignants : Doit-on dire ou non son point de vue personnel en classe? Doit-on enseigner ou non à partir du point de vue des valeurs communes?

Ce chapitre examinait donc les manières dont les enseignants conceptualisent et problématisent l'impartialité exigée en ECR et comment ils négocient avec cette exigence professionnelle (Van der Maren, 1996). Maintenant, voyons comment ils mettent en pratique cette exigence d'impartialité par l'analyse des observations.

CHAPITRE 6

RÉSULTATS D'ANALYSE DES OBSERVATIONS

Ce chapitre répondra à la question de recherche suivante : « Comment l'impartialité exigée se met-elle en pratique dans l'enseignement de ce programme au niveau d'enseignement secondaire? ». Des données d'observation seront analysées afin de comprendre les enjeux présents dans la mise en application de la posture professionnelle d'impartialité du programme ECR dans les cours observés.

Les données d'observation seront résumées séparément, selon chacun des aspects de la posture professionnelle (voir section 4.5.3)¹⁹⁹. Les critères spécifiques permettant de distinguer un exemple significatif d'un contre-exemple significatif seront également précisés et l'analyse-synthèse présentera les principaux enjeux révélés par ces données. Afin de donner une meilleure idée plus générale des données recueillies, un tableau-synthèse des cas et des objets observés est présenté dans l'annexe 7.

Notons que parfois les propos des enseignants évoqués ici demanderaient d'être davantage contextualisés pour être entièrement compris. Cependant, nous avons fait le choix de nous en tenir au minimum pour exposer les différents enjeux de l'impartialité. De plus, les deux premières sections de ce chapitre exposent de façon descriptive de nombreux exemples d'opinions et d'attitudes d'enseignants en classe sans opérer au départ de distinction. Néanmoins, l'analyse-synthèse présentée en troisième section de ce chapitre dégagera des conclusions critiques selon lesquelles il importe de distinguer le sujet du point de vue personnel de ces derniers. Dans cette analyse, on verra que sur certaines questions, il est tout à fait normal de donner son point de vue personnel alors que, sur d'autres, c'est plus problématique.

Finalement, tout comme le chapitre précédent, le nombre précis d'enseignants associés à chaque résultat ne sera pas détaillé, sauf exception. Afin de ne pas alourdir les résultats, les expressions suivantes ont été privilégiées, chacune renvoyant à un nombre exact d'enseignants : « tous » correspond à 12 enseignants, « majorité » correspond à 10 ou 11 enseignants, « plusieurs » correspond de 7 à 9 enseignants, « la moitié » correspond à 6

¹⁹⁹ Les stratégies d'analyse des données d'observations ainsi que la grille d'analyse utilisée à cet effet sont présentées dans la section 4.5.3 de la méthodologie de cette thèse. Dans ce chapitre, l'utilisation des guillemets renvoie aux éléments de cette grille d'analyse.

enseignants, « certains » correspond à 4 ou 5 enseignants et « quelques » correspond à environ 2 ou 3 enseignants.

6.1 DONNÉES D'ANALYSE DE CHAQUE AXE DE LA POSTURE PROFESSIONNELLE D'IMPARTIALITÉ

Tel qu'il est expliqué dans la méthodologie, le principe central de la posture professionnelle en ECR ne sera pas observé en soi, puisqu'il fait référence à deux aspects difficilement observables : le « jugement professionnel » (aspect 1 : voir chapitre 4, section 4.5.3) et « l'impartialité ou l'objectivité sans neutralité » (aspect 2 : voir chapitre 4, section 4.5.3). Par contre, la posture professionnelle en ECR précise ce qu'elle entend par « jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité » (principe central : voir chapitre 4, section 4.5.3), et ces précisions constituent des aspects pouvant être observés.

6.1.1 Principe central : Développer un jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité

« L'utilisation des termes impartialité, neutralité ou objectivité » (aspect 2) dans les cours a été observée (voir chapitre 4, section 4.5.3). Les lignes qui suivent présentent les résultats de ces observations.

Aucun enseignant n'utilise le terme objectivité et seulement deux nomment explicitement la neutralité et l'impartialité. Ces deux enseignants utilisent ces termes afin d'expliquer aux élèves le sujet de recherche de l'observatrice dans leur classe, c'est-à-dire leur posture professionnelle en ECR. L'enseignant 11 précise aux élèves que la nouvelle personne observera son impartialité dans son enseignement alors que l'enseignant 8 dit qu'il ne doit pas donner son opinion sur la *Charte des valeurs québécoises*²⁰⁰, parce qu'il doit rester neutre. Puisque l'utilisation de ces termes sert à nommer une information expliquant la présence d'une observatrice dans la classe, elle ne permet pas de comprendre la mise en pratique de leur posture professionnelle, ce qui fait que cette manifestation présente des données d'observation non significatives pour notre étude.

²⁰⁰ Rappelons que notre collecte de données a eu lieu lors du débat social entourant la *Charte des valeurs québécoises* (voir introduction et section 2.2.2).

Quant à l'utilisation des termes impartialité, neutralité et objectivité, elle ne s'avère pas significative, ne survenant que lorsque l'enseignant nous introduit comme chercheure auprès des élèves. Une exception se trouve dans le fait que l'enseignant 8 dit qu'il ne doit pas donner son opinion sur la *Charte des valeurs québécoises*, parce qu'il doit rester neutre. Voici maintenant les données d'observation rattachées au premier axe de la posture professionnelle d'impartialité en ECR.

6.1.2 Axe 1 : Ne pas donner son point de vue personnel pour ne pas influencer celui des élèves

Le premier axe de la posture professionnelle d'ECR demande aux enseignants de ne pas donner leur point de vue personnel afin de ne pas influencer le point de vue des élèves. Cette prescription comporte deux aspects, soit ne pas donner son point de vue (aspect 3) et ne pas influencer les élèves (aspect 4). Rappelons que ce dernier aspect ne peut être investigué, car nous n'avons pas accès aux réflexions des élèves.

Par conséquent, l'aspect 3 « ne pas donner son point de vue personnel » sera analysé à partir des manifestations observables de notre grille d'analyse²⁰¹. L'absence du point de vue personnel d'un enseignant dans les extraits analysés constitue un exemple significatif. En revanche, l'observation d'un point de vue personnel donné en classe par un enseignant sera considérée comme un contre-exemple significatif²⁰². Afin de faciliter la compréhension de ces données, elles seront illustrées par quelques extraits d'observation ainsi que par des extraits d'entrevues d'enseignants, s'il y a lieu.

²⁰¹ Voir section 4.5.3. Les manifestations observables associées à l'axe « ne pas donner son point de vue personnel » dans notre grille d'analyse sont les suivantes : dire ou non directement son point de vue personnel en classe, exprimer ou non son point de vue personnel par son non-verbal, répondre ou non aux questions des élèves sur son point de vue personnel et donner ou non des exemples de sa vie personnelle aux élèves qui révèlent son point de vue personnel, éviter de donner « la bonne réponse » afin de ne pas clore l'effort de réflexion des élèves, leur proposer de faire une enquête auprès d'autres adultes pour répondre à leur question personnelle et favoriser l'expression de plusieurs points de vue en classe.

²⁰² Rappelons que le deuxième axe de la posture professionnelle d'impartialité demande aux enseignants d'intervenir en se référant aux finalités du programme. Ainsi, un point de vue personnel correspondant aux finalités du programme comporte des enjeux d'analyse particuliers, que nous approfondirons dans l'analyse-synthèse.

En résumé, tous les enseignants présentent des extraits d'observation où ils ne donnent pas leur point de vue personnel en classe (exemples significatifs) ainsi que des extraits d'observation où ils le donnent (contre-exemples significatifs).

▪ Exemples significatifs

Ainsi, l'absence de points de vue personnels dans certains extraits d'observation se retrouve²⁰³ :

1. dans certaines situations pédagogiques où l'enseignant ne présente pas directement un contenu d'enseignement en ECR;
2. lors de l'enseignement de contenus directement liés au programme ECR;
3. lors de questions personnelles des élèves;
4. lorsque les enseignants présentent plusieurs points de vue sur un sujet, et non le leur uniquement.

1. Dans certaines situations pédagogiques où l'enseignant ne présente pas directement un contenu d'enseignement en ECR

Certaines situations pédagogiques semblent plus propices à l'absence de points de vue personnels, en particulier lorsqu'elles n'impliquent pas directement l'enseignement d'un contenu du programme : lors de corrections collectives d'un examen, lors de la passation d'un examen, lorsque l'enseignant s'assure du bon fonctionnement du groupe (gestion de groupe) et lorsqu'il explique ou clarifie les consignes d'un travail avec les élèves. Par exemple, l'enseignante 4 explique aux élèves les consignes du travail d'équipe à réaliser durant le cours, sans donner son opinion sur ce sujet :

Bon, je vais aller à la dernière question. La dernière question elle vous demande euh... De trouver une situation qui est réaliste, qui se pourrait, où une personne pourrait vivre un conflit de valeur. Vous vous souvenez dans la première partie? C'était une mise en situation. Pis, on en avait fait dans le cahier avec Léa. Fait que là, ce que je vous demande c'est de trouver une

²⁰³ Voir section 4.5.3. Les manifestations observables associées à l'axe « ne pas donner son point de vue personnel » dans notre grille d'analyse sont les suivantes: dire ou non directement son point de vue personnel en classe, exprimer ou non son point de vue personnel par son non-verbal, répondre ou non aux questions des élèves sur son point de vue personnel et donner ou non des exemples de sa vie personnelle aux élèves qui révèlent son point de vue personnel, éviter de donner « la bonne réponse » afin de ne pas clore l'effort de réflexion des élèves, leur proposer de faire une enquête auprès d'autres adultes pour répondre à leurs questions personnelles et favoriser l'expression de plusieurs points de vue en classe.

situation. D'inventer. Ou de trouver une situation que vous avez déjà vécue ou vue ou entendue. Pis ça peut vous inspirer. Moi, je ne le saurai jamais. Si ça peut vous aider, faites-là.
(Cas 4)

L'enseignante 4 ne donne pas ici son opinion sur le travail à réaliser ni sur le contenu abordé dans ce travail. Elle se limite à donner de l'information et à expliquer les consignes nécessaires à l'exercice.

2. Lors de l'enseignement de contenus directement liés au programme ECR

Si ce type de situation pédagogique souvent observé semble plus propice au fait de ne pas donner son point de vue, les enseignants respectent aussi cette exigence professionnelle dans d'autres extraits d'observation où ils enseignent directement le contenu du programme ECR. En tel cas, ils ne disent pas leur point de vue personnel explicitement, ne le présentent pas à partir d'exemples de leur vie personnelle et non plus à partir de leur non-verbal. Par exemple, l'enseignante 7 débute ainsi le thème sur le « patrimoine religieux québécois » :

P : On va commencer par le patrimoine dans ta région ici. Ça va bien te faire comprendre de ce dont on va parler dans notre thème. Ici, j'ai fait une affiche. Elle renvoie ici au fait qu'il y a des bâtisseurs de notre pays²⁰⁴. Qui sont les bâtisseurs de notre pays? Ici, il y avait des Amérindiens, il y a très, très longtemps. On dit que nous avons découvert un pays et qu'il était de nous. Ils ne l'avaient pas découvert puisqu'il y avait déjà des Amérindiens ici. Puis, les personnes de l'Europe sont venues pour bâtir un pays. (Cas 7)

Dans cet extrait, l'enseignante donne des éléments factuels. La question de la présence amérindienne et européenne lors de la fondation de la Nouvelle-France constitue un sujet délicat qui a suscité plusieurs controverses sociales. Par contre, l'enseignante ne donne pas non plus son opinion personnelle sur cette question complexe, donnant brièvement deux informations sur cette question, tout en rappelant aux élèves le fait que les Européens n'ont pas découvert l'Amérique, des peuples y résidant avant eux.

3. Lors de questions personnelles des élèves

Dans d'autres extraits, certains enseignants ne donnent pas leur opinion personnelle, malgré le fait que les élèves le leur demandent explicitement. En effet, certains ne répondent pas aux

²⁰⁴ Le terme « pays » ne fait pas référence ici à une opinion séparatiste sur le statut politique du Québec. Il fait plutôt référence à la colonie bâtie par les premiers colons.

questions personnelles des élèves sur leur point de vue. Par exemple, l'enseignant 11 précise aux élèves qu'il ne répondra pas à leurs questions portant sur ses croyances religieuses :

E : Monsieur, qu'est-ce que vous pensez? P : Moi, je n'ai pas à dire mon opinion. Ce que je fais, moi, je ne vous le dis pas. Le religieux, c'est personnel. Je ne parle pas de mes idées. (...)

P : Alors pour des questions d'ordre personnel, quand on rentre dans la religion, vous posez toujours plein de questions. Mais je réponds toujours la même chose. Je ne veux pas répondre parce que c'est des questions personnelles. Et d'une certaine façon, j'essaie de ne pas vous influencer. Même si vous dites que ça ne vous influence pas. Si vous voulez savoir pour qui je vote, mon opinion sur tel arrêt, sur tel et tel sujet, particulièrement en religion, surtout en religion... Ça va? (Cas 11)

Ces observations sont considérées comme des exemples significatifs, puisque l'enseignant ne répond pas directement à une question personnelle des élèves et ne révèle pas son opinion personnelle sur ce sujet. Par contre, il tend au passage à assimiler l'impartialité à la privatisation de la religion, prenant peut-être ainsi parti implicitement. Comme il sera présenté plus loin, cet enseignant exprime son opinion personnelle sur la religion dans d'autres extraits. La mise en relation entre ces différentes données sera donc essentielle.

4. Lorsque les enseignants présentent plusieurs points de vue sur un sujet, et non le leur uniquement

Finalement, à un moment ou un autre des observations, tous les enseignants favorisent l'expression de plusieurs points de vue sur un sujet abordé en classe, sans préciser le leur. Par exemple, voyons ces propos de l'enseignant 11 sur l'itinérance et la pauvreté :

On pourrait faire un débat là-dessus qui durerait des périodes. Celui qui est pauvre, c'est celui qui a fait un choix d'être pauvre? On pourrait en débattre pour ou contre. Mais on pourrait aborder cette question-là. C'est une excellente question. C'est pas simple à répondre. Ça n'est pas oui ou non, il faut nuancer. On est peut-être plutôt favorable ou plutôt défavorable. Ça dépend de son point de vue. Alors, il y a des gens qui perdent tout ce qu'ils ont parce qu'ils consomment trop. Il y en a qui ont perdu leur emploi. [...] (Cas 11)

L'observation retient donc plusieurs exemples significatifs. Tous les enseignants ne présentent pas leur point de vue personnel dans les situations pédagogiques suivantes : lorsqu'ils ne présentent pas directement un contenu d'enseignement en ECR, lorsque l'enseignement de contenus est directement liés au programme ECR, lors de questions personnelles des élèves et lorsque les enseignants présentent plusieurs points de vue sur un sujet, et non le leur uniquement. Comme ces résultats concernent tous les enseignants à un moment ou un autre

des cours observés, l'absence d'opinion personnelle des enseignants constitue un résultat d'analyse important. Ces données permettent de nuancer les suivants qui montrent que tous les enseignants donnent des points de vue personnels.

- Contre-exemples significatifs

De nos analyses s'impose une constatation plus importante : tous les enseignants donnent des points de vue personnels dans les cours observés, de différentes façons et sur différents sujets. Puisque la posture professionnelle d'impartialité en ECR demande aux enseignants de ne donner aucun point de vue personnel en classe, ces résultats constituent des contre-exemples significatifs.

Pour faciliter leur compréhension, ces données ont été classées en dix catégories, selon deux critères : la façon dont les enseignants donnent leur point de vue dans les cours observés et les sujets qui leur sont associés²⁰⁵. Notons qu'un extrait d'observation peut correspondre simultanément à plusieurs catégories. Pour cette raison, le nombre exact de situations d'observation ne sera pas identifié, elles seront plutôt illustrées par quelques extraits.

Ainsi, les enseignants donnent leur point de vue personnel en classe par :

- A) des propos directs (verbalement);
- B) le non-verbal;
- C) le récit de leur expérience personnelle;
- D) des réponses aux questions personnelles des élèves;
- E) la manière dont ils présentent les thèmes du programme ECR;
- F) l'expression d'un seul point de vue sur un sujet.

De plus, ils donnent leur point de vue personnel en classe sur des sujets :

- G) associés au volet « culture religieuse » du programme;

²⁰⁵ Voir section 4.5.3. Les manifestations observables associées à l'axe « ne pas donner son point de vue personnel » dans notre grille d'analyse sont les suivantes : dire ou non directement son point de vue personnel en classe, exprimer ou non son point de vue personnel par son non-verbal, répondre ou non aux questions des élèves sur son point de vue personnel et donner ou non des exemples de sa vie personnelle aux élèves qui révèlent son point de vue personnel, éviter de donner « la bonne réponse » afin de ne pas clore l'effort de réflexion des élèves, leur proposer de faire une enquête auprès d'autres adultes pour répondre à leurs questions personnelles et favoriser l'expression de plusieurs points de vue en classe.

- H) associés au volet « éthique » du programme;
- I) qui ne concernent pas les thèmes du programme ECR;
- J) correspondant aux finalités du programme (voir axe 2, section 6.1.3).

Voici maintenant une présentation détaillée de ces différentes catégories, illustrées par quelques extraits permettant de mieux les comprendre.

Les enseignants donnent des points de vue personnels en classe

A) Des propos directs (verbalement)

Plusieurs enseignants présentent leur point de vue personnel en présentant explicitement et directement leur opinion sur certains sujets aux élèves. Par exemple, l'enseignante 1 interrompt dans la présentation orale des élèves lors du visionnement d'une vidéo sur le mariage gai, rappelant que c'est un sujet qui l'émeut tout particulièrement :

P : (elle coupe les élèves) Une première vidéo qui est un hommage à la Saint-Valentin qu'on a eue hier! Quand je l'ai écouté hier, j'avais des larmes qui coulaient de mes yeux (voix plus forte et plus aiguë). Silence. La première vidéo, c'est trop beau! (Cas 1)

Dans cette intervention, elle donne explicitement son point de vue en disant qu'elle trouve que cette vidéo sur le mariage gai est belle et touchante, précisant ne pas être impartiale parce que ce sujet concerne son combat personnel :

P : Pour moi, c'est facile de ne pas... silence. Ben j'étais très émue par la vidéo peut-être plus qu'eux autres.... T'sé tu comprends... donc je ne peux pas être impartiale dans ce temps-là parce que ça me touche. Je connais ce que c'est ces combats-là... T'sé je les connais O : La vidéo sur le mariage gai? P : La première oui. t'sé je les connais ces combats-là. (Cas 1)

Dans un autre exemple, l'enseignant 5 explique à de nombreuses reprises qu'il est végétarien, argumentant avec les élèves autour de ce thème. Interpellé par les élèves au sujet de son comportement moral, il s'expose en déclarant qu'il donnerait sa vie sans problème pour ses filles et que, si quelqu'un les attaquait, il ne sait pas ce qu'il ferait. Aussi, l'enseignante 10 livre son point de vue personnel lors de la présentation d'un travail de recherche où les élèves doivent présenter les aspects culturels et religieux d'un pays, en faisant semblant d'avoir vécu chez l'habitant. Lors de la présentation de cette consigne, elle donne son point de vue sur la meilleure façon de voyager afin de connaître réellement une culture :

P : Quand on fait un voyage culturel, pour découvrir une culture, ce qui est vraiment le plus enrichissant pour apprendre une nouvelle culture, c'est de vivre dans une famille. C'est d'être parmi les gens de ce pays-là pour en apprendre un peu plus sur eux. Si on est dans un hôtel cinq étoiles, on n'en apprend pas du tout sur la culture. (Cas 10)

B) Le non-verbal

Plusieurs enseignants ne disent pas directement leur point de vue en classe, mais ils le font par le non-verbal : ton de voix, expressions faciales, émotions, mouvements personnels, positions physiques particulières, interactions avec les élèves ou encore type de questions posées sur un sujet donné. Par exemple, dans un des cours observés de l'enseignante 1, des élèves présentent un exposé oral sur « la lutte contre l'homophobie »²⁰⁶. Son point de vue a été observé à plusieurs reprises par son non-verbal : elle coupe les élèves faisant la présentation sur l'homophobie, elle exprime ses émotions en laissant voir qu'elle est personnellement touchée par ce sujet, elle éprouve beaucoup de difficulté à rester sur sa chaise lorsque les élèves présentent des aspects de l'homophobie dans la société. De son côté, l'enseignant 11 a une expression corporelle qui dévoile son opinion personnelle dans son cours portant sur l'obéissance, la désobéissance civile et les règles religieuses. D'un côté, il parle avec enthousiasme de Nelson Mandela qui, grâce à sa désobéissance civile, a permis de sortir l'Afrique du Sud de l'apartheid. D'un autre côté, il exprime un certain mécontentement et désagrément par son non-verbal lorsqu'il affirme que les religions prônent l'obéissance.

C) Le récit de leur expérience personnelle

Dans plusieurs extraits, les enseignants présentent et révèlent leur point de vue aux élèves en utilisant un extrait de leur vie personnelle. Par exemple, l'enseignante 1 donne son opinion sur l'intimidation et l'homophobie :

P : Je te donne un exemple OK? Dans une école primaire. Silence. Mon fils, y'aime danser. Ok? Ça ne le dérange pas de danser, y'adore danser. Y'adore ça. Cette année, y'a un plus vieux qui a redoublé qui est dans sa classe qui lui dit : toi, t'es fif. Toi, t'es fif. Y'arrête pas d'y dire... Tu danses, t'es une tapette. Tu danses, t'es une tapette. Ce que je conte là, c'est vrai. C'est arriver y'a pas longtemps. Mon gars, ça ne le dérangeait pas parce que dans sa tête il s'est toujours dit que... il regarde à la télé on en voit des gars danser qui gagnent des concours pis que ça n'a aucun rapport avec l'homosexualité. Est-ce que vous d'accord avec

²⁰⁶ Ces élèves participent à un projet spécial avec l'animateur de pastorale de cette école. À la fin de ce cours, l'enseignante explique à la classe le travail obligatoire qu'ils auront à réaliser sur ce thème.

moi? Silence... t'sé tu regardes « *How you can dance* ». Y'en a qui sont gais, pis y'en a plein qui ne le sont pas. Fait que pour lui danser, c'est correct. Mais là... euh... moi là... euh... le midi où il nous a dit que... il se faisait écœuré pis traiter de fif là, ho tableau! silence... OK?
(Cas 1)

Dans cet extrait, elle fait explicitement référence à une expérience personnelle afin d'expliquer son point de vue personnel sur l'intimidation et l'homophobie.

L'enseignant 5 explique son expérience personnelle lors de l'accompagnement de sa conjointe à l'accouchement de ses deux filles. Voulant aider les élèves à apprécier « le miracle de la vie », il précise qu'il aimerait pouvoir porter la vie. Par contre, il pense qu'il est préférable que les hommes n'accouchent pas parce qu'il les considère moins forts psychologiquement que les femmes :

E : Les nausées pis toute... Ben est-ce que vous aimeriez avoir un enfant dans votre ventre pendant 9 mois-là t'sé? P : j'adorerais sentir la vie à l'intérieur de moi Antony. Ben là E : Ben moi je n'ai pas le goût d'accoucher d'un bébé. Ça doit faire vraiment mal. P : Oui ça fait mal. Je peux d'ailleurs vous confier une chose en toute honnêteté avant que ça sonne. La nature est bien faite parce que si c'était nous les gars qui souffraient... E : Hein? P : Ben non, mais c'est vrai. Je voyais ma blonde souffrir au moment des 2 accouchements que j'ai vus... E : Ha ouac. P : Ben non, mais je ne veux pas vous décourager d'avoir un enfant. Ça vous traumatise Léa? E : Ben là t'sé... P : Ce que je vais vous demander. E : Wach P : C'est beau le miracle de la vie Léa. (Cas 5)

Selon cet extrait, l'enseignant prend position sur la question du genre et raconte un fait très personnel, les accouchements très douloureux de sa conjointe. L'enseignante 6 explique son opinion personnelle en répondant aux élèves qui ne se sentent pas libres de choisir leur religion :

P : Je vais vous donner un exemple. Je n'ai jamais dit à mon fils que Dieu n'existait pas. Je n'ai jamais dit cette phrase-là... même son père. Je ne passe pas mon temps à parler de Dieu devant lui. Mais il m'a dit, il y a deux ans, il avait huit ans, il m'a dit qu'il était athée. Donc, il savait ce que cela voulait dire. Je lui ai demandé pourquoi il m'a dit ça? Ça te rend libre? Alors, il m'a dit : « Je ne crois pas à ça, maman. Je voulais que tu le saches ». Rire. OK.
(Cas 6)

Même si elle ne dit pas si elle croit ou non en Dieu, ce contre-exemple significatif présente son point de vue personnel sur l'éducation religieuse, en expliquant son choix dans l'éducation religieuse de son fils. Cet extrait est en réponse aux élèves qui ne se sentent pas libres de croire ou non en Dieu et qui sentent que leurs parents leur imposent leur religion. L'enseignant 11, quant à lui, explique son expérience personnelle négative de la prière chrétienne :

P : (sarcastique) Alors ce matin, on arrête. On va dire une prière tous ensemble : le « Notre Père » (rire). E :??? P. : Ben non! Je l'ai ben trop fait en sixième année! E : Oui, mais moi le « Notre Père » je ne le connais pas. Est-ce que vous pouvez nous l'apprendre? P : Non. (Cas 11)

Dans cet extrait, l'enseignant utilise le sarcasme pour présenter son opinion défavorable à la prière chrétienne en classe. Son point de vue négatif sur cette pratique religieuse chrétienne ne correspond pas à l'opinion d'un élève qui semble plutôt curieux vis-à-vis cette pratique religieuse.

Dernier exemple, l'enseignante 12 donne son opinion personnelle en faveur de la loi antitabac en vigueur au Québec en puisant à plusieurs expériences personnelles :

P : « Depuis 1990, au Québec, le tabac est interdit dans tous les établissements ». La réponse, c'est faux. Ce n'est pas depuis 1990 assez depuis 2006. C'est la plupart des lieux publics. Seulement avant, c'était dégueulasse. Moi, quand je sortais avant, c'était tellement... c'était encore un... c'était vraiment dégueulasse! (Cas 12)

P : (...) Moi aussi, ça m'avait marqué. Dans un... j'ai voyagé cet été et j'étais dans un arrêt entre deux places, et il y avait une espèce de pièce pour boire et pour fumer commanditée par une marque de cigarettes. Et autour, on sentait de façon intense la cigarette. Et ça m'incommodait. Ça sentait quand même à l'extérieur É : C'était quel pays? P : C'était en Allemagne, mais je ne sais pas parce que j'ai fait beaucoup de transfert. Mais oui. On est vraiment habitué à cause de cette loi alors... Vous, est-ce que vous souvenez de 2007 avant cette loi alors? 2006 avant 2007? E : Ben on était trop petit. P : Parce que moi je me souviens... (Cas 12)

Non seulement elle exprime son opinion et l'appuie par des récits d'expériences personnelles, mais elle argumente avec les élèves en faveur de son point de vue personnel :

E : Oui, la cigarette a fait que ça laisse une trace dans les murs et dans partout ça en laisse. Mais c'est sûr que si on est plus habitué, on le sent moins. P : Mais toi, ta mère elle fume? E : Oui, mais ma mère fait attention. Elle fume dehors ou en dessous de la hotte. P : Elle fait des efforts. (...) Mais à la limite, les gens qui vont fumer à l'extérieur ne vont pas faire attention, comme ta mère... (rire du groupe). Ben, ça ne change pas grand-chose à la limite de fumer dans l'auto ou dans la maison avec des enfants. Tant que pour... E : Énorme Madame! La maison c'est plus grand! C'est pas pareil. (Les élèves parlent ensemble). (Cas 12)

L'enseignante discute avec les élèves afin de faire valoir son point de vue personnel. L'expression de son opinion a engendré une discussion sur l'opinion personnelle d'une élève. Ces extraits entrent en contradiction avec l'exigence qui demande aux enseignants de ne pas donner leur point de vue personnel, précisément pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue. Ce sont également des contre-exemples significatifs.

D) Des réponses aux questions personnelles des élèves

Plusieurs enseignants expriment verbalement leur point de vue en répondant aux questions personnelles des élèves. Par exemple, après le premier cours observé, l'enseignante 1 répond à une question personnelle d'un élève en lui disant explicitement la sienne comme étant « la loi de la vie » :

E : Admettons pour un être humain, avoir un emploi, c'est heureux. Il y a deux personnes qui postulent pour cet emploi. Un l'a; il va être heureux. Ça va lui amener du bonheur P : Oui.
E : Mais l'autre lui? Il ne va pas avoir d'emploi. Il ne va pas avoir le choix qui était pour lui. Donc, il va tomber en dépression... Donc, si quelqu'un qui va être heureux, il va toujours avoir quelqu'un qui ne le sera pas. Y'a toujours une balance. P : Oui, mais ça c'est la vie. C'est comme l'équilibre de la vie. Dans la nature, c'est la même chose. Le lion, il faut qu'il mange le zèbre pour être heureux. Mais ça, c'est la loi de la vie. C'est plate, hein? Mais c'est ça! C'est plate à dire... y'a des personnes qui sont beaux, qui sont fins, qui sont gentils et qui vont mieux réussir que ceux qui sont laids! C'est poche ce que je te dis ça. C'est poche, mais c'est ça E : Merci. (Cas 1)

De son côté, l'enseignante 2 présente son point de vue personnel sur le religieux en répondant à la question d'une élève qui lui demande si elle a déjà frotté le ventre d'une statue de Bouddha et si elle croit que cela lui permet d'avoir de la chance. Il est question ici d'une pratique religieuse populaire du bouddhisme chinois qui consiste à froter le ventre du Bouddha afin de recevoir de la chance. Cet extrait présente un contre-exemple significatif, puisque l'enseignante affirme qu'elle ne sait pas si elle adhère à cette pratique religieuse :

E : Est-ce que vous avez déjà essayé de froter une statue de Bouddha? P : rire. (...) Est-ce que j'ai touché à des bouddhas? Oui. Est-ce je crois qu'en lui frottant la bedaine, je vais avoir de la chance? Je ne sais pas. E: Moi, je l'ai frotté et je n'ai pas eu une bonne note! (Rire du groupe) P : Ha ! Crois-tu vraiment que tes notes sont dues à la chance? Euh...je te dis que non!!! (rire du groupe) (Cas 2)

Affirmant son doute quant à cette pratique religieuse bouddhiste, cette enseignante présente son point de vue personnel sur cette question. Puis, elle affirme qu'elle considère que les notes de cette élève ne sont pas reliées à cette pratique religieuse, dévoilant ainsi son opinion sur ce sujet. Un autre contre-exemple significatif est représenté par un extrait d'un cours de l'enseignant 5. Cet enseignant témoigne occasionnellement de son végétarisme avec les élèves, ce qui suscite plusieurs discussions en classe. Dans l'extrait suivant, un élève conteste le végétarisme de cet enseignant, affirmant que cette pratique n'apporte aucune aide directe aux animaux :

E. : Non, mais monsieur pensez-vous vraiment que vous aidez les animaux en étant végétarien? P : Non, mais ce n'est pas de moi dont on parle. E. : Ouin, mais il [le professeur] n'aide aucun animal! P : Il [l'enseignant parle ici de lui-même] n'aide aucun animal? E : Ben non. Ben, c'est ça. Ça c'est mon opinion personnelle. (Cas 5)

Dans cet extrait, l'enseignant 5 tente de ne pas attirer l'attention sur son opinion personnelle, en affirmant explicitement que ce n'est pas son opinion qui est à l'étude en classe. Par contre, il répond tout de même à la question personnelle des élèves en se disant favorable au végétarisme. À cette affirmation, un élève affirme une opinion contraire à la sienne. Cette discussion autour de l'opinion personnelle de l'enseignant s'oppose donc à la posture professionnelle d'impartialité et constitue un contre-exemple significatif. Finalement, l'enseignante 12 exprime clairement sa non-appartenance religieuse en répondant à une question personnelle sur son bijou-pendentif en forme de croix:

E : Est-ce que c'est vraiment en or (pendentif en or)? P : Oui. E : Alors vous êtes vraiment riche! P : Non. C'est ma grand-mère qui me l'a donné avant qu'elle soit morte. E : C'est quoi votre religion? P : C'est quoi ma religion? J'ai pas de religion. E : C'est comme moi! Moi, je ne suis pas baptisé! P : Non? Tu n'es pas baptisé toi? Ha! J'aurais pensé que oui. E : Est-ce que c'est ton père qui a décidé que tu ne serais pas baptisé? P : Non. (Cas 12)

Dans sa réponse, l'enseignante nomme explicitement son opinion personnelle et sa non-appartenance religieuse. La discussion qui suit entre elle et les élèves concerne son appartenance religieuse personnelle. Dans son entrevue, en plus de révéler qu'elle est non croyante, elle affirme son adhésion avec l'impartialité professionnelle exigée dans le programme ECR. Cette opposition entre sa pratique et ses propos d'entrevue est un résultat fort révélateur. Il sera analysé dans la discussion.

E) La manière dont ils présentent les thèmes du programme ECR

Plusieurs enseignants donnent leur point de vue personnel en classe par la façon dont ils abordent et présentent les différents sujets du cours ECR. Par exemple, l'enseignant 5 présente un écart entre ses nombreuses explications sur l'athéisme, comparativement à ses brèves réponses sur les différentes croyances religieuses. De son côté, l'enseignant 3 présente son point de vue tout au long des deux cours observés par la façon dont il aborde le thème « expérience religieuse ». Ce propos sera illustré par un seul extrait des deux cours magistraux

observés, dans lesquels cet enseignant présente la différence conceptuelle entre diverses expériences religieuses possibles, peu importe les religions :

P : La méditation, on procède un peu de la même façon. Mais moi, ce que je vais dire, c'est que la prière, on va un peu tenter d'influencer le monde extérieur, ce qui est extérieur à nous. Tandis que la méditation, c'est davantage un plongeon à l'intérieur de nous. C'est un moment de recueillement où l'on essaye de comprendre nos états d'âme, comprendre nos émotions qui nous habitent. Et c'est durant ces moments de méditation là que l'on va arriver à expérimenter, à vivre son expérience religieuse... On peut arriver à avoir la foi qui émerge pendant son expérience de méditation. Ce sont des exemples quotidiens. Mais il y a d'autres situations où c'est plus exceptionnel, plus extraordinaire comme l'illumination ou l'extase. Est-ce que vous connaissez ce que c'est que l'illumination? (Cas 3)

Sa manière d'aborder ce sujet laisse comprendre qu'il est lui-même favorable à ces pratiques religieuses, en considérant que l'expérience religieuse vécue est positive et qu'elle favorise le développement personnel. Aussi, il utilise « on » et « nous » dans ses explications, ce qui laisse croire qu'il a peut-être déjà pratiqué l'une d'elles, ce qu'il confirme dans l'entrevue. Il présente son point de vue personnel sur l'expérience religieuse en soi, et même sa pratique religieuse personnelle en donnant son point de vue sur la prière et la méditation. Le cas 3 est donc partial sur le plan religieux dans cet extrait, et ce, même s'il ne dit pas ouvertement sa religion d'appartenance ni sa croyance religieuse personnelle.

F) L'expression d'un seul point de vue sur un sujet

Plusieurs enseignants ne donnent qu'un seul point de vue sur un sujet. Par exemple, dans l'extrait présenté dans la catégorie précédente, l'enseignant 3 n'en donne qu'un sur la méditation et la prière; les définitions choisies et présentées en classe illustrent une seule interprétation de ces pratiques religieuses. Non seulement ces explications ne présentent pas diverses théories en sciences des religions, mais elles n'illustrent pas non plus les différentes pratiques et croyances provenant de plusieurs religions. De son côté, l'enseignant 11 propose qu'un seul point de vue sur les musulmans au Québec, stipulant que les parents musulmans sont plus sévères pour leurs filles que les familles des autres communautés religieuses ou culturelles.

E : S'ils en mangent, qu'est-ce qui se passe? P : Bonne question. Alors comme dans toute religion, il y a des conséquences. Et Dieu n'est pas content. Les musulmans ne sont pas contents. Et les parents ne sont pas contents. Ces petites sont en punition! Il y a des parents plus sévères. Il y a des parents musulmans beaucoup plus sévères à Montréal en ce moment. (Cas 11)

Ne proposant aucune nuance ni aucun autre point de vue sur cette question, il exprime des propos qui induisent son opinion personnelle sur ce sujet. Il ne présente pas plusieurs points de vue sur ce sujet et présente l'islam comme une religion contraignante :

P : Les musulmans, ils font cinq prières par jour. C'est exigeant d'être musulman aujourd'hui. C'est comme les chrétiens avant. Cinq fois dans le jour! C'est souvent hein? (...) Les musulmans, ils sont impliqués dans leur religion beaucoup plus que les catholiques. Les catholiques comme vous... (Cas 11)

G) Associés au volet « culture religieuse » du programme

Les enseignants donnent leur point de vue sur les thèmes et les sujets abordés dans la compétence « culture religieuse » du programme ECR. Certains disent leur opinion sur les religions en général, alors que d'autres révèlent indirectement leur croyance ou leur non-croyance par leurs propos et qu'une seule nomme explicitement sa non-appartenance religieuse aux élèves. Comme présenté précédemment, seule l'enseignante 12 dit ouvertement et directement aux élèves qu'elle n'a pas de religion lors d'une question posée sur son bijou en forme de croix. Outre cette observation, aucun autre enseignant n'affirme ouvertement et par lui-même son allégeance religieuse ou philosophique personnelle, mais plusieurs donnent leur opinion sur des sujets religieux en ECR.

Par exemple, le cas 5 affirme que la morale religieuse chrétienne (l'amour et le pardon des ennemis) est surprenante. Il affirme aussi que la religion est un sujet incertain et moins tangible que l'éthique. Selon lui, ceci expliquerait pourquoi les stades de développement de Kohlberg²⁰⁷ (provenant de la compétence éthique) est un sujet plus intéressant pour les élèves. De plus, l'enseignante 6 trouve qu'à l'adolescence, la liberté de religion est un sujet intéressant et elle est impressionnée de voir qu'un élève a lu tout le Coran.

De son côté, l'enseignante 7 ne présente qu'un seul point de vue personnel lors d'un cours abordant le thème du « patrimoine religieux québécois » :

P : Jésus, qui est un personnage important et qui a enseigné des choses. Il nous a donné des suggestions de vie : « Aimez vos ennemis. Aime ton prochain comme toi-même. » Il a dit

²⁰⁷ Kohlberg (1927-1987) est un psychologue américain ayant développé un modèle du développement moral en six stades : obéissance et punition (stade 1, 2-6 ans), intérêt personnel (stade 2, 5-7 ans), relations interpersonnelles et conformité (stade 3, 7-12 ans), autorité et maintien de l'ordre social (stade 4, 10-15 ans), contrat social (stade 5, âge adulte) et principes éthiques universels (stade 6, âge adulte).

toutes sortes de belles choses qui sont super. Ici... suivre les Évangiles et que tu vois qu'il faut que tu fasses ce que Jésus dit parce que tu trouves ça beau... mais c'est pas facile. (Cas 7)

Dans cet extrait, elle présente son opinion religieuse personnelle, sans dire explicitement qu'elle est une chrétienne croyante et pratiquante. Utilisant le « nous » et le « tu » pour parler des destinataires du message de Jésus, son opinion personnelle positive du christianisme est présentée. Pour ces raisons, cet extrait constitue un contre-exemple significatif. Dans un autre extrait, l'enseignant 8 explique qu'il n'est pas en accord avec les propos de madame Janette Bertrand sur la religion :

P : Avec tout le respect que j'ai pour cette dame, la moindre des choses que nous puissions dire de ce qu'elle a affirmé, c'est que le regard qu'elle a du religieux était peut-être juste il y a 50 ans, mais il est anachronique pour aujourd'hui. C'est-à-dire qu'il y avait des situations... sans doute qu'elle a été blessée dans une certaine histoire religieuse, mais je ne crois pas que tout ce qu'elle pouvait dire comme discours religieux s'appliquait pour aujourd'hui. (...) Dire que tout le religieux est sous la main de la domination, c'est peut-être exagéré. Et peut-être que tout le religieux a servi à la domination, ça m'apparaît un peu exagéré. Qu'elle a vécu ceci, c'est à n'en pas douter. Mais il y a des glissements. (Cas 8)

Dans cet extrait, l'enseignant considère les propos religieux de madame Janette Bertrand comme anachroniques, exagérés, influencés par ses blessures personnelles et non adaptés à la société actuelle. Il est donc considéré comme un contre-exemple significatif, puisque l'enseignant émet son point de vue personnel sur un sujet religieux.

De son côté, le cas 9 nomme un seul point de vue personnel sur le thème de l'« expérience religieuse » en ECR, ce qui constitue un contre-exemple significatif. Après avoir décrit l'expérience religieuse de mort clinique rapportée par certains individus, il donne son opinion personnelle sur ce sujet. Selon lui, bien que cette expérience religieuse est belle, personne ne peut être certain de sa véracité :

P : Certains disent : « Il y a un a qui ont vu un tunnel. Et il y a comme une chaleur. Moi, je me suis retrouvée dans une chaleur et c'est comme si j'étais dans les bras de quelqu'un. Et là, j'ai ressenti un amour infini ». C'est pas beau ça? Combiner de gens ont l'impression qu'ils n'ont jamais été aimés dans leur vie? Mais si tu savais que Dieu est là et qu'il te regarde et qu'il t'aime et qu'il te caresse. Relaxation totale! Qui vous aime? « Dieu, l'univers m'aime. Je suis là pour une raison ». Mais on ne peut pas être certain. Donc ça, c'est la grande question! (Cas 9)

Cet extrait est particulièrement intéressant puisque cet enseignant s'identifie comme bouddhiste pratiquant. Ainsi, il illustre bien la possibilité de donner son point de vue sur un

sujet religieux, sans que cette opinion ne corresponde à son affiliation religieuse ou à ses croyances religieuses personnelles. D'ailleurs, le cas 11 présente des points de vue personnels religieux dans ses cours. Opposant la désobéissance civile à la religion, il donne son opinion négative sur la religion à plusieurs reprises en affirmant que la religion exige une obéissance servile, totale, contraignante et obligatoire. Il affirme aussi que l'Islam est une religion plus contraignante en ce moment.

H) Associés au volet « éthique » du programme

Plusieurs enseignants donnent leur point de vue personnel sur des aspects relevant de sujets et de thèmes associés à la compétence « éthique » du programme. Par exemple, l'enseignante 6 nomme quelques points de vue personnels sur des sujets de la compétence « éthique » dans les cours observés. Elle utilise un extrait de sa vie personnelle pour valoriser l'inclusion et le respect de tous les élèves dans l'école. Abordant le thème de l'homophobie, elle affirme qu'elle aime tous les élèves homosexuels. De son côté, l'enseignant 11 précise aussi, à plusieurs reprises, qu'il est en faveur des organismes humanitaires dans les deux cours observés, exprimant son opinion personnelle sur ce sujet relevant de la compétence « éthique » :

P : On va travailler un sujet qui me tient grandement cœur. C'est un sujet que je trouvais important dans le cadre du programme éthique et culture religieuse. On va parler des grandes questions humanitaires. (Cas 11)

Cet enseignant présente également son opinion en faveur de la désobéissance civile en analysant positivement des propos et les vies de Nelson Mandela et de Martin Luther King. Finalement, lorsque l'enseignante 12 aborde des sujets d'actualité avec les élèves, elle défend aussi son opinion personnelle sur des sujets associés à la compétence « éthique ». Par exemple, elle critique les forfaits de voyage « tout compris » dans le Sud ainsi que la répartition des richesses à travers le monde. Elle est également en faveur de la loi québécoise sur l'interdiction de fumer dans un espace public.

I) Qui ne concernent pas les thèmes du programme ECR

Certains enseignants donnent leur point de vue personnel sur des sujets qui n'ont aucun lien avec le contenu d'enseignement prévu dans le programme ECR. Ces observations sont

présentées ici puisque les prescriptions de la posture professionnelle d'impartialité en ECR demandent aux enseignants de ne donner aucun point de vue personnel dans l'exercice de leur fonction. Dans un souci d'exhaustivité, il est important de les présenter ici, puisqu'elles permettront ultérieurement de porter un regard critique sur cette prescription en ECR. Bien que ces opinions ne correspondent ni au volet « éthique » ni au volet « culture religieuse » du programme ECR, elles constituent tout de même des contre-exemples significatifs.

Par exemple, l'enseignante 4 explique comment elle se sent lors de son départ pour un voyage humanitaire avec des élèves de 4^e secondaire. Elle précise qu'il est difficile de laisser sa classe à un autre enseignant :

J'ai tout organisé pour que vous ne soyez pas affectés négativement. Peut-être vous allez être affectés positivement! Ça me prend de l'humilité pour ne pas être la... le centre de votre univers du cours d'éthique et de partager mon espace avec quelqu'un d'autre voilà. (Cas 4)

Dans cet extrait, elle donne son opinion sur le fait de se faire remplacer par un autre enseignant durant son séjour à l'étranger. De son côté, l'enseignante 6 préfère que les élèves émettent un commentaire sur le doctorat de l'observatrice plutôt que sur son apparence physique. Quant à l'enseignant 8, voulant passer son manteau à un élève qui a très froid, il donne une information sur sa vie personnelle, qui induit très indirectement son opinion sur le sujet :

E : Mais j'ai froid! P : (...) Alors, voici mon manteau. Tu le veux ou tu ne le veux pas?
E : OK sauf si ça sent la cigarette. P : Ça ne sent pas la cigarette parce que je ne fume pas!
(Cas 8)

En informant les élèves qu'il n'est pas un fumeur, il ne présente pas son point de vue personnel sur les fumeurs ni sur le fait de fumer en soi. À ce sujet, la section 6.3 analysera la portée du dévoilement de ce type d'information personnelle en classe.

J) Correspondant aux finalités du programme

Plusieurs enseignants présentent leur point de vue personnel sur des sujets qui correspondent aux valeurs et principes issues des finalités du programme. Ces extraits seront présentés dans la section qui suit, c'est-à-dire dans l'analyse de l'axe 2.

6.1.3 Axe 2 : Intervenir en se référant aux finalités et les encourager chez les élèves

Selon le deuxième axe de leur posture professionnelle, les enseignants d'ECR doivent intervenir à partir des finalités du programme ECR et encourager ces dernières chez les élèves. Rappelons que les finalités du programme sont brièvement définies par des concepts très généraux. Dans le libellé, on procède par l'énumération de plusieurs grands principes pour qualifier ces finalités. Rappelons, qu'au chapitre 1, nous avons puisé à deux documents de référence pour les enseignants, ce qui a permis de dresser la liste suivante de dimensions constituant les finalités : la dignité humaine, le bien commun, la reconnaissance de l'autre, le respect, l'égalité, l'écoute, le vivre-ensemble, la culture publique commune, les valeurs, les repères et principes de la vie commune, les principes et idéaux de la société démocratique québécoise, les règles de base de la sociabilité et les principes des chartes des droits et libertés de la personne (société de droit, égalité des sexes, liberté de conscience et de religion...).

Rappelons aussi que le cadre déployé au chapitre 1 a dégagé deux aspects du deuxième axe. Premièrement, si les opinions s'opposent à la dignité humaine et au bien commun, l'enseignant est tenu d'intervenir en se référant aux finalités du programme (aspect 5). Deuxièmement, il doit développer la sensibilité à ces finalités chez les élèves en favorisant chez eux l'adoption de certaines attitudes, notamment le dialogue, l'ouverture à la diversité, le sens critique et l'expression du point de vue personnel (aspect 6). Les données d'observation de ces deux aspects seront présentées séparément afin de clarifier la compréhension de l'analyse, bien que certains extraits concernent ces deux aspects simultanément.

Aspect 5 : Intervenir en se référant aux finalités du programme si des opinions contredisent le bien commun ou la dignité humaine

Pour faciliter le repérage de situations où l'enseignant intervient en ce sens, la liste des concepts identifiés au chapitre 1 a été très utile. Ce qui suit distingue entre les références directes et indirectes à ces concepts.

Un exemple ici considéré significatif comporte l'intervention d'un enseignant qui se réfère à un ou à plusieurs concepts associés aux finalités du programme dans les cours observés, lorsqu'une opinion est contraire à la dignité humaine et au bien commun. Par ailleurs un

contre-exemple significatif est retenu lorsqu'un enseignant s'oppose explicitement aux finalités du programme ou encore lorsqu'il n'intervient pas en se référant aux finalités lorsqu'une opinion est contraire à la dignité humaine et le bien commun. Voici une présentation des résultats.

- *Plusieurs enseignants nomment directement les finalités du programme dans les cours observés (Cas 1, 4, 6, 8, 10, 11 et 12).*

Deux cours de l'enseignante 1 ont été observés, comportant tous deux des cas intéressants. Le premier concerne la lutte contre l'homophobie et le deuxième présente les êtres mythiques et surnaturels, sous l'angle de la représentation de l'ambivalence entre le bien et le mal chez l'être humain.

Dans le cours sur l'homophobie, des élèves de la 5^e secondaire impliqués en pastorale sont invités à présenter aux élèves du cours leurs projets de campagne contre l'homophobie. S'ensuivent des échanges nombreux. Premièrement, l'enseignante fait référence à la loi québécoise contre l'intimidation et aux chartes des droits humains protégeant les homosexuels. Il est donc évident que ces thèmes concernent les finalités. Cet extrait constitue un exemple significatif :

P : Y'a une loi qui est sortie avant Noël dans les écoles qui les protègent. Tu peux poursuivre quelqu'un. Si tu fais de l'homophobie [si tu es homophobe], tu peux te faire poursuivre! Et tu peux poursuivre quelqu'un qui en fait subir à quelqu'un d'autre. Donc, oui la charte elle va dans... quand on a regardé la charte des droits de l'homme, on l'a regardé ici. Là, quand on a travaillé dans les ONG là? Silence... c'est quoi le premier article de la loi? Silence... Vous l'avez utilisé dans vos sites Eeb? Silence... ESSS : murmures d'élèves P : Tout être humain? Silence... est égal! Silence OK? Silence... tout être humain est égal. Quand tu fais de l'homophobie, ou la personne qui subit de l'homophobie, est-ce qu'elle vit de l'égalité? Silence... ben non! Donc, si ça veut dire que ça enfreint à une de ces lois-là, automatiquement, tu peux prendre un avocat pis poursuivre la personne. Silence... Donc, faire de l'homophobie, tu peux être poursuivi pour ça. Et tu peux poursuivre pour ça. Oui? E : Si par exemple quelqu'un est homophobe, mais il ne fait pas d'harcèlement ou tout ça, t'as pas le droit de le poursuivre? P : Ben non! E : OK. P : Il faut qu'il y ait des actions. E : OK P : T'sé si moi je dis que je n'aime pas les noirs, mais je ne fais rien au noir. Si je commence à écœurer le Noir « Hé! t'es noir! Hé! tu pues! hé, je ne traîne pas de 'cenne' noir dans mes poches... hé... » wow! Là, je pourrais me faire poursuivre pour harcèlement. Tu comprends? OK. Long silence (Cas 1)

De plus, comme précisé précédemment, l'enseignante 1 présente plusieurs fois son point de vue personnel sur l'homosexualité et sur l'homophobie dans ce cours, tant par son non-verbal

que par ses interventions verbales. Ce cas observé illustre bien une tension à l'œuvre dans la posture professionnelle, alors que le programme interdit aux enseignants de donner leur point de vue personnel, tout en leur demandant de promouvoir les finalités du programme.

Pendant l'entrevue, cette enseignante explique qu'elle est personnellement investie dans ce cours sur l'homophobie, même si elle ne dit pas explicitement aux élèves qu'elle est lesbienne. Elle précise aussi que ses interventions favorisent ses droits et ses intérêts personnels, et non uniquement la lutte contre l'homophobie en soi. L'extrait suivant illustre la tension vécue par cette enseignante entre son orientation sexuelle et l'exigence professionnelle de favoriser les finalités du programme (lutte contre l'homophobie). Voici un extrait de l'entrevue effectuée après le cours observation :

O : Je voulais juste revenir sur le cours que tu m'as présenté. Évidemment plus sur le sujet de l'impartialité. Est-ce que... comment tu t'es trouvée? P : silence... Je pense que c'était bien. Parce que dans l'fond... C'est difficile. C'est spécial parce que je t'ai dit que je suis gaie là! Arriver avec un thème de même. Mais je ne me considère pas. Silence. Quand j'arrive dans un discours comme ça, je je je ne m'inclus pas. C'est sûr que je le suis de toute façon parce que... En quelque part je travaille sur mes droits aussi humains. T'sé donc quand je leur parle pis je leur dis : « T'es-tu déjà questionné sur ton orientation sexuelle? » Euh... silence Ben moi oui. rire. T'sé, Je le connais ça. Fait que c'est facile de me mettre en contexte et d'expliquer. (Cas 1)

Dans l'autre cours observé de la même enseignante 1, portant sur la mythologie et l'ambivalence chez l'être humain, les élèves amènent d'eux-mêmes le sujet d'un jugement de la Cour supérieure, diffusé au grand public précédemment, où un jury a déclaré Guy Turcotte non criminellement responsable du meurtre de ses deux enfants pour cause de santé mentale²⁰⁸. Voyons un extrait de l'échange entre les élèves :

E : Il tue ses enfants pis après y'a [il a] passé un test de psychologie machin, pis ça a dit qu'il est non criminellement responsable. ... mais genre... Y tue!!! E (un autre) : Mais ce n'est pas de sa faute E : Ben c'est ça, ce n'est pas de sa faute. T'sé y'a un problème mental, mais c'est de la faute de son problème mental!!! T'sé! (...) E : Ben personne ne veut vivre avec un criminel... ben quelqu'un qui a genre... un problème mental... ben moi ça ne me tente pas d'être son voisin. Ça ne me tente pas d'habiter dans sa rue. (Cas 1)

En réponse à ces deux opinions d'élèves, en faveur et en défaveur de la décision, l'enseignante 1 tient les propos suivants :

²⁰⁸ <https://www.educaloi.qc.ca/nouvelles/la-cour-dappel-exige-un-nouveau-proces-pour-guy-turcotte>. Il est important de noter que ce jugement sera ultérieurement porté en appel, et renversé.

P : Mais c'est pour ça que je te dis... (silence lève le ton) c'est pour ça que je te dis que sûrement que pour arriver à ce verdict-là, Y'a des spécialistes qui ont été sur la chose. (...) Si la cour dit qu'il était non criminellement responsable, c'est peut-être parce qu'ils ont eu des indices que nous on n'a pas eu (...) est-ce que c'est à nous de juger? E (Plusieurs élèves ensemble) : non. E : Ben un peu là, oui. P : Est-ce que tu es un juge? Est-ce que tu es un avocat? Est-ce que tu es psychiatre? Est-ce que tu es un psychologue toi? (Cas 1)

Durant ce cours, les élèves confrontaient beaucoup l'enseignante sur cette polémique. Celle-ci était parfois tendue, agitée et émotive. À ce sujet aussi, l'entrevue individuelle qui a suivi avec l'enseignante a révélé un autre enjeu personnel. Elle a expliqué qu'une de ses amies d'enfance avait été assassinée par son ex-mari parce qu'elle l'avait quitté pour un autre homme. Cet ex-mari avait lui aussi reçu un jugement de non-responsabilité criminelle pour problème de santé mentale. Or, l'enseignante 1 a confié s'opposer personnellement à cette décision, tout autant qu'à celle concernant Guy Turcotte. Par contre, elle a précisé que son devoir professionnel lui interdit de dire son opinion en classe. Elle estime important de faire respecter les lois et les chartes québécoises par les élèves :

O : T'as pas le droit de quoi? P : De dire que je suis d'accord avec toi [avec les élèves s'y opposant]. C'est parce que s'il y a un système de justice qui a décidé, c'est parce qu'ils avaient leurs raisons... il faut que je fasse confiance à la justice. T'sé si on a une charte des droits et libertés et qu'on a une justice, quelque part il faut que m'en tienne... je ne peux pas décider moi-même de dire t'as raison. O : Que la justice n'est pas bonne P : Non parce que je me sers de la charte des droits et libertés à tour de bras, mais là... euh... dans une situation de même, je décide que oups... là ils n'ont pas raison? Non je ne peux pas faire ça. (Cas 1)

Ainsi, malgré son point de vue, elle a maintenu en classe une position de respect du verdict de non-culpabilité de Guy Turcotte émis par la Cour supérieure du Québec en juillet 2011. Elle explique que, par souci de cohérence professionnelle auprès des élèves, elle ne peut pas tout à coup s'opposer au système de justice si elle l'utilise par ailleurs pour défendre les droits des homosexuels :

O : Ha d'accord. Donc, il faut que tu sois fidèle à tous les jugements des cours qui sont donnés? P : Oui. pis à ce que je dis sinon ça défait le reste. t'sé si on parle d'homophobie. On a parlé d'homophobie là ce matin. Pis on va en parler demain. T'sé pis que la première loi je leur dis, c'est quoi la première loi pour dire que tous les humains sont égaux. Donc en fin de compte, peu importe ce qui se passe... on est tous égaux. On est des êtres de droits et de justice pis moi je vais juger que la cour a pas fait sa job? (...) P : silence... que je dois m'en remettre à une autorité que [dont] je me sers pour faire mes cours. (Cas 1)

Cette situation démontre bien la complexité de la posture professionnelle face à divers dilemmes éthiques. Dans le premier cas, l'enseignante discute d'un droit acquis très clair et

qui la concerne, la protection des droits humains, peu importe l'orientation sexuelle. Dans le deuxième cas, elle se voit interpellée par les élèves pour discuter d'une décision judiciaire ayant enflammé l'opinion publique. Son option est de prôner le respect de la décision judiciaire, sans exprimer son propre point de vue.

Le cas de cette enseignante présente plusieurs aspects intéressants. Premièrement, dans le cours sur l'homophobie, elle aborde avec justesse les enjeux du droit, rappelant que la protection des homosexuels est un droit fondamental et faisant allusion aux chartes. En effet, l'article 10 de la Charte stipule que « toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur (...) l'orientation sexuelle [...] ». Ce sujet valorise sans équivoque plusieurs finalités du programme, notamment le respect des droits et de la dignité humaine. Deuxièmement, elle exprime son opinion personnelle plusieurs fois; elle est manifestement remuée profondément à travers les échanges. À cet égard, elle paraît transgresser l'impératif de ne pas donner son opinion. Nous reviendrons sur ce cas d'une opinion personnelle d'un enseignant en concordance avec les finalités plus loin. Troisièmement, si l'adhésion aux chartes dans le cas de l'homophobie est une finalité évidente, il n'en va pas de même de l'adhésion à une décision judiciaire, deux choses que l'enseignante met pourtant sur le même pied. Elle s'interdit de discuter de la décision du jury, alors qu'elle aurait pu le faire avec les élèves, tout en se référant au texte de la décision elle-même qui déployait les arguments et les contre-arguments. Elle demande plutôt aux élèves de ne pas questionner ce jugement, ce qui contrevient à la compétence éthique d'ECR qui demande de « réfléchir sur des questions éthiques » avec les élèves. Ces interventions témoignent d'un malaise vis-à-vis de ce sujet qui la touche personnellement tel qu'il a été évoqué en entrevue. Aussi, cette situation démontre un manque de maîtrise des nuances associés aux « règles de la société québécoise », soit le fonctionnement de la société de droit et ses divers niveaux. Toutefois, elle évoque tout de même certaines valeurs comme le respect d'une décision judiciaire et une déférence à l'égard de la cour. Elle se montre inconfortable de discuter des nombreux enjeux liés à cette cause judiciaire désormais célèbre : le droit à un procès équitable, le degré de responsabilité criminelle, qui sont d'une certaine manière des enjeux concernant la dignité humaine et le bien commun.

Voyons maintenant un autre exemple. Dans un cours portant sur l'autonomie, l'enseignante 4 demande aux élèves de donner leur définition personnelle de ce terme. Elle réagit ainsi à une définition d'élève :

E : Il ne faut pas faire des choses pour plaire aux autres. Il faut être soi-même. P : Très bien aussi. C'est une belle définition. Il y a de bien belles choses. Il y a la connaissance de soi et la connaissance sur soi. Et même les influences que les autres [individus] peuvent nous amener [peuvent avoir sur nous]. Ce qu'il faut éviter de faire pour développer sa personnalité sans identité. Très bien. (Cas 4)

Dans cet exemple significatif, l'enseignante 4 associe la définition de l'autonomie de cet élève à la « connaissance de soi ». Ce faisant, elle renvoie à la première finalité du programme qui demande de favoriser la connaissance de soi des élèves. Par contre, elle répond à l'élève en amenant un contenu différent de celui qui a été émis par ce dernier. De plus, elle ne demande pas à l'élève d'établir lui-même ce lien et d'y réfléchir, ce qui contrevient à la compétence éthique d'ECR qui demande aux élèves de « réfléchir sur des questions éthiques ».

De son côté, l'un des deux cours observés du cas 5 concernait les stades de développement moral de Kohlberg²⁰⁹. Avant de présenter cette théorie, l'enseignant propose aux élèves de réfléchir sur les concepts même de morale et d'immoralité en donnant la définition qui suit :

P : Donc, immoral. Vous allez voir ce sont des définitions très bien établies : « qui agit contraire à la morale, contraire à la justice ». Et la justice ici on la prend au sens large. Donc, quand quelqu'un est immoral, c'est quelqu'un qui va à l'encontre de tout ça. Alors à l'encontre de la justice, ça serait à l'encontre de quoi? E. : Des lois. P : Merci! À l'encontre des lois. Alors, immoral, c'est là que la dernière fois la question avait surgi. En fait, c'est quelqu'un qui ignore les lois de la morale. Qui ne fait aucune distinction entre le bien et le mal. (Cas 5)

Cet extrait démontre bien la complexité de la posture professionnelle face à divers dilemmes éthiques. Premièrement, l'enseignant fait référence à la justice et aux lois. Ces concepts sont associés sans équivoque à plusieurs finalités du programme notamment aux règles de base de la société québécoise, aux principes et idéaux de société démocratique québécoise, aux valeurs, repères et principes communs, à la vie en commun et à la culture publique commune. Par contre, l'analyse et l'application de ces derniers par l'enseignant posent problème. Si les

²⁰⁹ Kohlberg (1927-1987) est un psychologue américain ayant développé un modèle du développement moral en six stades : obéissance et punition (stade 1, 2-6 ans), intérêt personnel (stade 2, 5-7 ans), relations interpersonnelles et conformité (stade 3, 7-12 ans), autorité et maintien de l'ordre social (stade 4, 10-15 ans), contrat social (stade 5, âge adulte) et principes éthiques universels (stade 6, âge adulte).

lois et la justice sont des aspects évidents des finalités, il n'en va pas de même pour l'association faite entre la désobéissance à ces dernières et l'immoralité. L'adhésion aux lois ne génère pas nécessairement la moralité chez un individu, deux choses que l'enseignant associe pourtant. Il ne discute ni du sens des lois et de la justice, ni de leur portée sociale, ni de leur rôle dans la construction du bien commun, ni de leur lien au respect de la dignité humaine. Alors qu'il aurait pu le faire avec les élèves, il leur demande plutôt de ne pas questionner cette vision de la loi et de l'immoralité, ce qui contrevient à la compétence éthique d'ECR qui demande de « réfléchir sur des questions éthiques » avec les élèves. Même si l'enseignant 5 fait explicitement référence à des concepts associés aux finalités du programme (lois et justice), il ne les utilise pas afin de favoriser la dignité humaine ou le bien commun chez les élèves. Cet extrait montre bien la tension entre le fait de devoir faire référence aux finalités et celui de favoriser le bien commun ou la dignité humaine chez les élèves.

Dans l'un des deux cours observés, l'enseignante 6 demande aux élèves de nommer des situations de leur vie personnelle ayant des enjeux éthiques afin de préparer un travail d'équipe. Dans ce contexte, un élève nomme la situation personnelle suivante : il se sent obligé de pratiquer la même religion que ses parents. Voici comment l'enseignante réagit à cette situation :

E : Le problème, c'est quand ils veulent que tu pratiques leur religion (l'élève parle ici de ses parents). P : C'est un sujet intéressant! La liberté de conscience et de religion même à l'adolescence. (Cas 6)

L'enseignante répond à cet élève en nommant explicitement un concept associé aux finalités du programme, c'est-à-dire la liberté de conscience et de religion. Sans élaborer autour de la situation personnelle de l'élève, elle nomme elle-même un enjeu éthique sans lui demander d'établir un lien entre cette situation et ce dernier. Si le respect de la liberté de conscience et de religion est une finalité évidente, elle ne discute pas de l'application de ce concept avec les élèves, alors qu'elle aurait pu le faire. Dans cet exemple, l'enseignante 6 nomme ce concept associé aux finalités du programme. Par contre, elle le fait sans analyser ces concepts avec les élèves, ni faire réfléchir ces derniers dans ce sens.

De son côté, les deux cours observés de l'enseignant 8 comportent des situations intéressantes. Le premier cours concerne la différence entre la morale et l'éthique alors que le deuxième

analyse le projet de loi intitulé *Charte des valeurs québécoises*, présenté par le Parti québécois (voir introduction et chapitre 2, section 2.2.2). Dans le premier cours observé, l'enseignant 8 demande aux élèves d'illustrer le concept de morale par des exemples concrets. Pour ce faire, il leur demande de nommer des règles présentes dans l'école et dans la société. En voici un extrait :

P : Il y a une morale scolaire. Il y a une posture à avoir dans un cours (rire des élèves.) Dans un cours, on ne dort pas. Est-ce que tu peux me donner d'autres exemples de la morale scolaire? E : Faire ses devoirs, respecter les élèves E : Lever sa main avant de parler. E : Respecter le matériel. E : Ne pas mâcher de la gomme. P : Donc, il y a une morale scolaire. À côté de cela, il y a une morale sociale. Avez-vous des exemples? E : Le respect entre pairs. Le respect entre personne. E : Le respect des profs. P : Oui, mais on est encore dans la morale scolaire. E : Ne pas jeter d'objets dans la rue. E : Ne pas tuer. E : Dire merci aux gens qui rendent service. E : Ne pas faire de vandalisme. P : Vous êtes bons! Vous comprenez ce que c'est que la morale. (Cas 8)

Un peu plus loin dans ce même cours, il explique que toute morale puise sa source dans des valeurs. Bien qu'il est possible que chaque individu ait une morale et des valeurs différentes les uns des autres, il précise que les valeurs ne sont pas toujours relatives aux individus qui y adhèrent. Selon ses dires, certaines d'entre elles sont considérées comme « non négociables » parce que elles sont nécessaires à la vie en société :

P : ... Cela ne signifie pas que tout est relatif : pourquoi? Parce qu'il semblerait... en tout cas, c'est la position que tiennent certains qui pensent ça, qu'il y ait des valeurs humaines qui soient non négociables comme le respect et la paix. Pourquoi est-ce qu'on est capable de combattre la violence? C'est par ce que l'on s'entend sur le fait qu'il y a une exigence de paix humaine. (Cas 8)

Élaborant ainsi sur la morale scolaire et sociale, il fait explicitement référence à certains concepts associés aux finalités du programme telles que les « règles communes », les « principes de la société démocratique québécoise » et les « règles de base de la sociabilité ». En plus de faire explicitement référence aux finalités du programme, il établit un lien explicite entre ces règles de moralité scolaire et sociale et la dignité humaine ou encore le bien commun. En effet, les différents exemples de morale sociale et scolaire donnés par les élèves peuvent être associés au bien commun. Par exemple, le lien entre la règle de ne pas tuer et celle de respecter les pairs (élèves et professeurs) et le respect de la dignité humaine, le vivre-ensemble, le bien commun est explicite.

De plus, il nomme certaines « valeurs humaines non négociables » comme la paix et le respect. Par le fait même, il fait explicitement référence à certains concepts associés aux finalités du programme tels que les « valeurs, repères et principes communs », la « vie en commun », le « vivre-ensemble », le « respect », la « reconnaissance de l'autre », les « principes et idéaux de la société démocratique québécoise », le « bien commun » ainsi que la « construction d'une culture publique commune ». Expliquant que les valeurs de paix et de respect sont « non négociables », cet enseignant amène les élèves à réfléchir et à adhérer au bien commun et à la dignité humaine. Ainsi, la valorisation des morales sociales et scolaires ou encore des valeurs humaines non négociables propres à la vie commune renvoie aux finalités du programme et respecte la posture professionnelle des enseignants.

Dans son deuxième cours observé, l'enseignant 8 demande aux élèves de donner leur point de vue sur le projet de loi 60 du gouvernement péquiste, *La Charte des valeurs québécoises* (voir introduction et chapitre 2, section 2.2.2)²¹⁰. Après que l'enseignant ait vérifié que tous les élèves ont bien lu et commenté cette charte en devoir, les élèves expriment un par un leur opinion en nommant une raison expliquant leur adhésion ou leur refus à cette dernière. Par ce travail, il leur demande explicitement de réfléchir et de se positionner sur un projet de loi qui suscite une véritable controverse sociale. En effet, le débat public entourant ce projet de loi démontre bien la complexité de cette question qui ne fait pas l'unanimité. Par ce travail, l'enseignant propose donc d'analyser deux visions du concept de « valeurs québécoises », concept associé aux finalités du programme dans le programme. Que ce soient les arguments des partisans ou des opposants de ce projet de loi, les arguments analysés en classe présentent différentes compréhensions du bien commun, du vivre-ensemble, des valeurs québécoises, du respect, de la vie en commun, ainsi que des principes et idéaux de la société démocratique québécoise. Tout en faisant référence aux finalités du programme, cette observation montre bien qu'ils ne font pas l'unanimité et posent différentes questions d'analyse.

Pour sa part, l'enseignante 10 présente les consignes d'un travail d'équipe aux élèves qui doivent préparer un oral dans lequel ils présenteront un échange culturel entre des Québécois et des citoyens d'un autre pays. Dans ce cours, elle fait référence à plusieurs aspects de la

²¹⁰ Rappelons que notre collecte de données a eu lieu lors du débat social entourant la *Charte des valeurs québécoises*.

culture publique commune au Québec, concepts associés aux finalités du programme. En effet, elle présente les aspects suivants : la fête de Noël, ne pas manger de chat ni de chien, les maisons de retraite pour personnes âgées et la présence des clubs de danseuses dans l'espace public. Elle nomme explicitement ces exemples comme étant des aspects de la culture commune québécoise. Par exemple, elle présente la fête de Noël comme un aspect de la vie commune qui n'est pas nécessairement liée à la croyance religieuse :

P : Admettons... moi si je disais : « La première ministre Marois, elle décide que l'on n'est pas vraiment croyant, donc il n'y a plus de Noël. Je parie que vous diriez : 'Ho là! Je vais fêter quand même Noël. Ça fait partie de nos traditions. Ça fait partie de nos valeurs.' » (Cas 10)

Plus encore, elle ajoute que ces aspects peuvent paraître étranges pour certains individus provenant d'autres milieux socioculturels. Elle les analyse donc à partir de différents points de vue qui proposent chacun différentes façons de concevoir la dignité humaine et le bien commun. Par exemple, elle explique que, pour certains citoyens, les clubs de danseuses nues vont à l'encontre de la notion de dignité humaine et de bien commun. Pour d'autres, la présence de tels clubs relève de la liberté individuelle des danseuses et de leurs clients, ce qui ne porte pas atteinte à la dignité humaine ni au bien commun. Elle fait référence aux finalités du programme par la culture publique commune, tout en présentant différentes visions sur la dignité humaine ou le bien commun. Ainsi, lors de ses interventions, l'enseignante 10 ne cherche pas à promouvoir la dignité humaine ou le bien commun, mais à présenter différentes façons de concevoir ces concepts.

Deux cours de l'enseignant 11 ont été observés. Le premier concerne l'aide humanitaire et comporte des extraits intéressants. Dans ce cours, l'enseignant introduit ce sujet comme suit :

P : Est-ce que c'est important? Oui. L'aide humanitaire. Le monde humanitaire. L'aide humanitaire. Tout ça. C'est mon tableau ici. Mon mur, qui est presque un tableau : la charte des droits, la déclaration universelle, la convention universelle des droits de l'enfant... J'en ai parlé souvent. Mais aujourd'hui on va parler spécifiquement de ça. (Cas 11)

Dans la présentation de ce cours, il associe l'aide humanitaire à différentes chartes. Il fait donc référence à différents concepts associés explicitement aux finalités du programme. S'il y fait référence, il les utilise pour développer un thème précis, l'aide humanitaire, ce qui suscite plusieurs questions. Tout d'abord, l'enseignant s'y réfère pour favoriser le bien de tous et permettre à chaque citoyen de répondre à ses besoins vitaux, donc pour favoriser le bien

commun et la dignité humaine. Par contre, bien que l'aide humanitaire soit ici interprétée en faveur du bien commun et de la dignité humaine, ce lien ne fait pas nécessairement l'unanimité. Par exemple, les partisans du néo-libéralisme considèrent que la société se porterait mieux si chaque citoyen prenait en charge ses propres besoins personnels, faisant ainsi référence au bien commun sans l'intervention de l'aide humanitaire. Cet extrait présente d'ailleurs la complexité du lien entre les concepts associés aux finalités du programme d'un côté et, de l'autre, la dignité humaine et le bien commun.

De plus, l'enseignant précise à plusieurs reprises qu'il est personnellement en faveur des organismes humanitaires dans les deux cours observés. Justifiant son opinion par son expérience personnelle, il précise que la question humanitaire le touche personnellement et lui tient à cœur. En entrevue, il ajoute lui-même qu'il ne se considère pas impartial puisqu'il valorise son opinion en faveur de « l'aide humanitaire ». Ainsi, cette observation illustre bien la tension entre les points de vue personnels des enseignants et les finalités du programme.

Dans la même ligne d'idées, l'enseignante 12 fait explicitement référence à la loi antitabac en vigueur au Québec au début de son premier cours ou lorsqu'elle aborde l'actualité avec ses élèves. Elle soutient cette loi en donnant son opinion et en recourant à plusieurs expériences personnelles, telles qu'elles sont présentées ci-haut. Plus encore, elle défend tellement cette loi auprès des élèves que certains argumentent auprès d'elle en s'y opposant. Puisque cette loi est un repère de la vie commune de la société démocratique québécoise, elle est donc associée aux finalités du programme. Ainsi, l'enseignante défend une finalité du programme tout en défendant son point de vue personnel. Cette observation illustre bien la tension dans la posture professionnelle exigée en ECR, entre l'interdiction de présenter son point de vue personnel et l'obligation d'intervenir à partir des finalités du programme.

- *Certains enseignants font indirectement référence aux finalités du programme dans leur point de vue (Cas 2, 6, 7 et 12)*

Deux cours de l'enseignante 2 sont observés. L'un porte sur des croyances religieuses et l'autre sur les groupes religieux à dérives sectaires. Dans le premier cours observé, une élève

interroge l'enseignante au sujet de l'effet d'une pratique religieuse populaire qui consiste à frotter le ventre d'une statuette du Bouddha afin d'obtenir de la chance :

E : Est-ce que c'est vrai que si on frotte le ventre de la statue jaune là... le? P : Le bouddha E : Oui. Qu'on va avoir de la chance. Parce que je l'ai frotté et ça n'a pas marché. (Rire des élèves) (...) Est-ce que vous avez déjà essayé de le frotter? P : rire. (...) Est-ce que j'ai touché à des bouddhas? Oui. Est-ce je crois qu'en lui frottant la bedaine, je vais avoir une bonne chance? Ben, je ne sais pas! E. : Moi, je l'ai frotté pis j'ai eu une bonne note là! (Rire du groupe) P : Ha, parce que toi tu penses que tes notes sont dues à la chance? Euh... non!!! (rire du groupe). (Cas 2)

En apparence banale, cet extrait présente plusieurs problèmes. D'une part, une élève interroge l'enseignante sur sa pratique religieuse personnelle. L'enseignante répond en nommant son doute personnel associé à cette croyance religieuse populaire, brisant du coup l'exigence d'impartialité en ECR (axe 1 : ne pas donner son point de vue personnel aux élèves). D'autre part, l'élève pose la question de la légitimité et l'effet de cette pratique religieuse dans sa vie personnelle. Lui répondant que sa bonne note n'est pas due à la chance, l'enseignante cherche ainsi à faire comprendre à cette élève que son effort personnel est plus important que cette pratique religieuse lorsqu'il s'agit de réussite scolaire. Bien qu'elle conteste par ricochet la croyance en cette pratique populaire, la question est de savoir si cette réponse brise l'exigence d'impartialité en ECR (axe 2 : favoriser les finalités du programme). Si la valeur de l'effort individuel dans la réussite d'un élève est une valeur du système scolaire québécois, la renforcer ne correspond-elle pas au deuxième axe de l'impartialité exigée en ECR, c'est-à-dire de favoriser les finalités du programme? Nous considérons que oui. Ainsi, l'enseignante enfreint et respecte l'exigence d'impartialité professionnelle en ECR. Cette situation est fort révélatrice des tensions qui existent dans la posture professionnelle en ECR.

Dans le deuxième autre cours observé du cas 2, cette enseignante demande aux élèves de réfléchir sur la tendance sectaire du groupe religieux dirigé par Roch Thériault (Moïse)²¹¹ après le visionnement du film *Moïse*. Les élèves analysent ce groupe religieux et tentent d'identifier sa tendance sectaire en appliquant une liste de critères de dangerosité²¹², présentée

²¹¹ Roch Thériault (1947-2011) a dirigé un petit groupe religieux au Québec et en Ontario. Appelé Moïse par ses 12 fidèles avec qui il a eu une trentaine d'enfants, il a été condamné à la prison à vie pour le meurtre de Solange Boilard.

²¹² La liste de critères utilisée afin d'identifier la tendance sectaire du groupe religieux est la suivante : l'embrigadement des enfants, la manipulation mentale et le prosélytisme, le rejet du monde extérieur, l'obéissance à l'autorité, la priorité de la religion sur la moral, la science et la santé, la vérité absolue, les

précédemment en classe. Dans un extrait de ce film, les fidèles de Moïse volent du pain à la boulangerie du village au nom de leurs croyances religieuses. Appliquant le critère de dangerosité nommé la « priorité de la religion sur la morale », les élèves doivent identifier que le vol n'est pas acceptable en société, même si une religion demande d'agir ainsi. Cet extrait constitue un exemple significatif :

P : Mais tu as parlé de la morale. Qu'est-ce qu'elle faisait Lise? E : Elle volait. P : Pis, ça ne vous a pas allumés? Es : Oui [plusieurs élèves en même temps]. P : Et en même temps, quand elle rencontre Paula [travailleuse sociale] dans le bureau. Elle vient de la voir voler le matin même. Pis elle ne l'a pas... elle n'a pas fait de délation! Pis, après quand ils lui ont refusé de l'aide pis qu'elles se sont levées... qu'est-ce qu'elle a dit? Es: Le seigneur euh... Dieu euh... pourvoira [plusieurs réponses en même temps]. P : Dieu y pourvoira! Silence. Ben, si Dieu y pourvoit, comment se fait-il qu'elle vole le matin? [rire de la classe] silence. Alors, ça, la prostitution et le vol, vous pourriez aussi le mettre dans « passer au-dessus de sa morale... ou la morale ». (Cas 2)

Dans cet exercice, l'enseignante fait référence aux règles de bases de la société québécoise associées aux finalités du programme, mais sans les nommer explicitement. Ainsi, un groupe religieux qui priorise le vol comme principe religieux ne respecte pas la loi sociale l'interdisant et contredit le bien commun, c'est-à-dire la finalité du programme. Dans un autre extrait, elle illustre le critère d'« obéissance à l'autorité » pour démontrer un abus de pouvoir de la part de Roch Thériault comme suit :

E : (...) T'sé quand la femme, son bébé y'é mort, il l'a fait travailler fort pour qu'elle ne réfléchisse pas. P : (...) Imaginez-vous là! (...) Que quelqu'un vienne vous dire : « Ha ben, pour oublier ta peine, tu vas laver le plancher à quatre pattes. Silence. C'est du passé! » Silence. Mais ça venait d'arriver! C'était déjà du passé et elle, elle devait obéir... silence. Ouf!!! Wow hein comme soumission...??? (Cas 2)

Dans cet extrait, l'enseignante affirme qu'il est inadmissible de faire laver le plancher à quatre pattes pour aider une mère à faire le deuil de son bébé. L'enseignant s'oppose à une attitude qui porte atteinte à la dignité de la personne, mais sans nommer explicitement ces concepts ou les finalités du programme. Faisant indirectement référence à la notion de dignité humaine, ce point de vue est tout de même élaboré à partir des finalités du programme, c'est pourquoi cette observation est classée comme un exemple significatif.

dérives sexuelles, la culture du secret, la dépendance financière ainsi que l'appât du pouvoir. L'enseignante a établi cette liste à partir de l'article suivant : Saroglou, Vassilis. Sectes ou religions : quelles différences? Dans *Cerveau et psycho*, no 10 (juin-août 2005), p. 46-47.

Un peu plus loin dans ce cours, elle analyse avec les élèves l'extrait du film où Roch Thériault reçoit une intervenante de la DPJ complètement nu, dans un sauna avec plusieurs femmes nues elles aussi :

P : C'était la chambre de sudation. Parce que c'est bon pour la santé, aller dans un sauna. Mais tous ceux qui ont des saunas chez eux, pensez-vous qu'ils reçoivent des gens flambette comme ça? Ess : rire OP : Bonjour! Pis même pas gêné là. Bon. Y'en a qui sont moins gênée que d'autres pis qui sont très à l'aise dans leur corps. Et que... mais... silence E : rire! P : Fait que déjà là on pourrait appeler ça comment? EssS??? P : De l'exi... de l'exhibitionnisme. T'sé y'a quand même un minimum. Hé! y'a quand même des petites zones que tu dois couvrir quand tu reçois quelqu'un chez toi. Et... qu'est-ce qui est sorti en arrière de lui Ess : Deux femmes P : Toutes nues!!! Silence... t'sé quand même! (Cas 2)

Dans cet extrait, elle explique qu'il est généralement admis qu'on ne reçoit pas des étrangers dans son sauna complètement nu, renvoyant indirectement à une règle de base de la sociabilité de la vie commune. Démontrant son désaccord vis-à-vis cette attitude, qu'elle identifie comme de l'« exhibitionnisme », elle donne son point de vue, qui renvoie indirectement aux finalités du programme, bien qu'aucun lien n'y soit établi avec le bien commun et la dignité humaine. Ainsi, bien que le point de vue de l'enseignante soit clairement illustré, il est utilisé pour amener les élèves à réfléchir sur un aspect des finalités du programme.

L'enseignante 6 présente différents points de vue en classe qui peuvent être indirectement associés aux finalités du programme. Par exemple, elle préfère que les élèves émettent un commentaire sur le doctorat de l'observatrice plutôt que sur son apparence physique. Ce point de vue de l'enseignante vise la valorisation des études dans un milieu scolaire à haut risque de décrochage, ce qui peut être associé à une valeur scolaire reliée aux finalités du programme :

P : J'arrive? ... c'est que tu t'en vas au doctorat toi aussi pour impressionner Madame Gravel?
E : Oui. P : Moi, ce que je trouve fabuleux dans votre réaction. C'est qu'avant de dire admettons : « Elle est belle », vous avez dit : « Wow! Elle est au doctorat... » La société évolue! C'est merveilleux. (Cas 6)

À un autre moment, elle est impressionnée qu'un élève ait lu tout le Coran. Elle utilise ce point de vue pour valoriser sa concentration scolaire, ce qui peut être associé à une valeur scolaire reliée aux finalités du programme :

P : Tu vois que tu m'impressionnes! Tu es capable de t'asseoir tranquillement et de me dire que tu es capable de lire tout le Coran! Alors, si tu es capable de faire ça, assieds-toi correctement et travaille! (Cas 6)

Ces deux extraits ne présentent pas de lien avec la dignité humaine ou le bien commun. L'enseignante utilise un extrait de sa vie personnelle pour valoriser l'inclusion et le respect de tous les élèves dans une école, y compris ceux qui ont des problèmes d'apprentissage :

P : Même mon fils va les identifier comme ça. Il va dire à sa maman : « C'est des classes de langage. » Ça s'appelle la classe de langage. Je trouve que c'est une drôle d'appellation et je ne la comprends pas trop. Mais ça doit être justement ceux qui ont des problèmes de dyslexies. Tout ça pour dire que les jeunes sont habitués de les mettre à part [excluent les élèves ayant des problèmes de dyslexies]. Il y avait un spectacle de musique à son école. J'ai dit : « Oui, ce spectacle-là, il est pas pareil! » Et mon fils a dit : « Oui, Maman! c'est des langages! » Donc ça, c'est un regard négatif. Comme ici, ceux qui sont dans des cheminements spéciaux, est-ce que les élèves leur portent un regard négatif selon vous? (Cas 6)

Ici, l'enseignante présente son point de vue à partir d'un extrait de sa vie personnelle qui correspond à la valeur de l'inclusion propre aux finalités du programme favorisant le bien commun et la dignité humaine.

Ces différents exemples questionnent la posture professionnelle : est-ce que les enseignants peuvent présenter leur point de vue personnel lorsque ce dernier correspond indirectement aux finalités du programme? À un autre moment, l'enseignante 6 exprime son point de vue en faveur de l'entraide professionnelle :

P : J'ai accepté. C'est une des raisons. Moi, je trouve que professionnellement, il faut s'entraider. (...) À un moment-là, il faut s'entraider dans la vie! Un moment donné, il faut s'entraider, c'est important de faire ça. C'est pas toujours facile de trouver des profs qui acceptent. (Cas 6)

Dans cet extrait, l'enseignante cherche explicitement à valoriser son point de vue auprès des élèves et donc à leur transmettre et à valoriser sa valeur personnelle d'entraide. La question est donc de savoir si l'entraide professionnelle vise les finalités du programme, le bien commun et la dignité humaine ou si elle constitue un point de vue personnel. Plusieurs réponses peuvent être valides. Pour certains, l'entraide est essentielle au bien commun et donc une valeur commune; pour d'autres, elle peut être considérée comme une valeur personnelle. L'extrait démontre bien que les finalités du programme donnent lieu à différentes interprétations du bien commun et de la dignité humaine.

De son côté, les deux cours observés du cas 7 abordent le thème obligatoire du programme « patrimoine religieux québécois ». Dans le premier cours, cette enseignante explique le lien

entre les communautés religieuses et les fondateurs de sa région, de son collègue, du premier hôpital du Québec et de la première université québécoise. Pour ce faire, elle fait indirectement référence à la notion de culture publique commune. En effet, elle se réfère à plusieurs connaissances du patrimoine religieux du Québec connues de tous, et ce, sans nommer le concept de « culture publique commune » en classe. Dans l'extrait d'entrevue qui suit, elle explique comment elle utilise la culture commune de ses élèves (Jésus n'est pas né dans un hôpital) pour faire leur comprendre que les hôpitaux n'ont pas toujours existé, et donc que les communautés religieuses ont participé à leur fondation :

P : Tout à l'heure, pour parler du fait qu'il n'y avait pas d'hôpitaux, j'ai dit : « Qui peut me dire où Jésus est né? » Je tiens pour acquis qu'il y en aura un qui va lever la main et que les autres vont dire : « ah oui! dans une étable. » Ils ont une culture commune acquise. On se comprend! Alors, si je disais : « Dans leur histoire, les chrétiens disent que leur prophète serait né dans une étable. » Les élèves vont dire : « Vous savez Madame, on le sait tous. » Ça, ça ne serait pas naturel. Donc, savoir que je m'adresse à des élèves qui savent que Jésus n'est pas né à l'hôpital. Je pars de ça pour dire qu'il n'y avait pas d'hôpitaux et qu'un moment donné les religieux et les religieuses ont été des fondateurs dans ce domaine-là. (Cas 7)

Comme expliqué dans son entrevue, l'enseignante 7 se réfère au patrimoine religieux chrétien comme un aspect de la culture publique commune à transmettre aux élèves. Elle y précise que le patrimoine religieux chrétien est un aspect de la vie commune québécoise collective, c'est-à-dire qu'il est lié aux finalités du programme.

Finalement, l'enseignante 12 présente plusieurs points de vue dans son cours portant la juste distribution des richesses. Ces derniers sont des opinions personnelles qui peuvent être associées aux finalités du programme. Par exemple, elle s'oppose personnellement aux forfaits de voyage « tout compris » dans le Sud et critique la répartition des richesses à travers le monde. Ces oppositions et critiques sont présentées au nom de l'égalité entre tous les humains et de la justice sociale, ce qui est un concept associé aux finalités du programme. De plus, ils peuvent correspondre aux concepts de bien commun propre aux finalités du programme. Ces observations démontrent que la frontière entre un point de vue strictement personnel et l'intervention à partir des finalités du programme est mince.

Aspect 6 : Encourager les finalités chez les élèves en favorisant le point de vue de l'élève et l'adoption d'attitudes de dialogue, d'ouverture à la diversité et de sens critique

Ce deuxième point présente les données faisant référence à l'aspect 6 de la posture professionnelle. Celle-ci précise que les enseignants doivent encourager les finalités chez les élèves en favorisant leur point de vue et l'adoption d'attitudes de dialogue, d'ouverture à la diversité et de sens critique. Un exemple significatif est l'intervention d'un enseignant qui le fait dans les cours observés. De son côté, un contre-exemple significatif est observé lorsqu'un enseignant ne le fait pas. Voyons donc les résultats pour chacune de ces attitudes.

- *Tous les enseignants font référence aux finalités du programme en encourageant des attitudes de dialogue chez les élèves, constituant des exemples significatifs*

Afin d'encourager les finalités du programme chez les élèves, l'axe 3 de la posture professionnelle en ECR demande aux enseignants de favoriser le dialogue entre eux. Chez tous les enseignants observés, la mise en pratique de cette exigence s'est réalisée principalement en « s'efforçant de créer un climat propice à un authentique dialogue dans la classe » et en amenant « les élèves à mettre en place des conditions favorables à l'exercice d'un tel dialogue ». Ainsi, tous exigent des élèves une attitude de dialogue en classe, particulièrement par le respect, l'écoute et « les règles au dialogue » envers les autres de la classe. Quelques exemples d'enseignants permettent d'illustrer cette donnée d'observation.

Par exemple, l'enseignant 11 félicite les élèves pour leur qualité d'écoute ou encore l'enseignante 6 demande aux élèves de faire preuve de respect entre eux :

E : Mais si vous dire que c'est de ma faute alors on a manqué de respect. P : Non honnêtement, on ne te manquera pas de respect. C'est vrai au dernier cours il y avait des choses qui mettaient les gens mal à l'aise là. Mais si vous pouvez vous développer une solidarité entre vous, si vous pouvez réaliser des choses, alléluia! E : Oui, mais ces??? P : On ne te manquera pas de respect. (Cas 6)

De son côté, l'enseignante 2 exige le respect des élèves entre eux lorsqu'ils s'expriment en classe :

E : Alors... rire... pour les bouddhistes, ils pensent que si tu as été mauvais dans ta vie humaine, tu vas te réincarner en animal car, pour eux, les animaux sont une coche en bas des humains? (rire de la classe) P : Chut les filles. Respect! (Cas 2)

Pour sa part, l'enseignante 4 présente des règles de dialogue aux élèves et les fait appliquer en classe en exigeant d'eux une attitude de respect de l'idée des autres, l'obligation de lever la

main avant de parler afin de ne pas couper les autres et leur recommande de questionner pour comprendre les opinions exprimées. L'enseignant 8 établit aussi explicitement des règles de dialogue et exige des élèves qu'ils développent ces attitudes :

P : Je m'attends à une écoute active, à une posture correcte. Alors, un non-verbal OK. Les élèves, si vous faites (mettre un fusil sur sa tête) ce n'est pas acceptable! Je m'attends à ce que vous regardiez l'autre (...). Les élèves, vous êtes 30. Donc, vous ne pouvez pas parler seul pendant 25 minutes (...) S'il y a quelqu'un qui parle, je n'entends pas de petit groupe qui parle avec des commentaires. Et je m'attends à des attitudes respectueuses. (Cas 8)

Tout au long des cours observés, l'enseignant 8 revient régulièrement sur ces règles de dialogue en intervenant directement, comme l'illustre le prochain exemple :

P : T'a terminé? Ben! Tu parles régulièrement dans mes cours et tu te caches derrière les pourparlers. Et Christian tu parles et tu es en obstacle au dialogue. Il y a YYY qui vient de parler ici. Elle mérite d'être entendue. Qu'est-ce que tu en penses? Elle mérite d'être entendue. Est-ce que tu peux répéter plus fort s'il te plaît. (Cas 8)

- *Tous les enseignants encouragent les finalités du programme en favorisant les attitudes d'ouverture à la diversité chez les élèves, mais certaines observations posent des questions d'analyse*

Afin d'encourager les finalités du programme chez les élèves, la posture professionnelle en ECR demande aux enseignants de favoriser « l'ouverture à la diversité des valeurs, des croyances et des cultures ». Pour ce faire, elle précise que l'enseignant doit aider les élèves « à maîtriser les outils nécessaires pour élaborer et interroger des points de vue dans différents contextes ». En outre, il doit manifester « à l'égard des façons de penser, d'être et d'agir de ses élèves, une attitude empreinte de curiosité, de questionnement et de discernement dans le respect de l'identité de chacun ». Tous les enseignants observés ont valorisé cette attitude. Voici quelques exemples qui illustrent ce propos.

L'enseignante 4 exige de ses élèves qu'ils développent « une attitude empreinte de curiosité, de questionnement et de discernement dans le respect de l'identité de chacun » :

P : Dans la dynamique où on se parle, ce n'est pas convaincre l'autre nécessairement. OK. J'aime que tu poses des questions d'approfondissement à Raphaël, mais pas avec l'idée de le prendre en faute par exemple. Ça, c'est bien. (Cas 4)

Dans un des cours observés de l'enseignant 5, les élèves doivent expliquer leur opinion sur différents exemples d'accommodements raisonnables. Dans l'extrait qui suit, il est question de l'accueil des élèves immigrants dans les classes régulières du Québec. L'enseignant questionne alors un élève afin de favoriser l'intégration des immigrants à la société québécoise et, par le fait même, son ouverture à la diversité :

P : OK donc on ne fait rien? Oui? E. : J'ai dit oui parce que s'ils intègrent notre classe, il va intégrer notre culture. P : Oui, ce ne serait pas une chance de l'intégrer dans notre société? E : Ben... non. P : Hein? Ça ne te fait pas broncher? Est-ce que vous n'avez l'impression que ça peut être un frein à l'intégration? Parce qu'on ne les intègre pas dans notre classe... non? E : Non. Parce que ça ne donne rien pis ils vont retarder les autres. P : Donc, pour vous, ça n'accélérerait pas l'intégration ou faciliterait pas plus? E : Non P : Non? (Cas 5)

Pour sa part, l'enseignante 7 intervient auprès d'une élève qui dénigre le métier de cultivateur afin d'ouvrir l'esprit de l'ensemble des élèves à la diversité des métiers possibles dans la société :

P : Comment ça a pu changer notre région? [le développement de l'éducation] É : Eh bien là les gens ne sont pas devenus juste cultivateurs. P : On ne dit pas juste cultivateurs! On ne dit pas juste des cultivateurs! C'est pas comme si ça n'est pas un bon métier! Tu veux dire que ça l'a donné la chance d'avoir d'autres métiers plus accessibles? OK. Ensuite, ça le changeait comment? (Cas 7)

De son côté, l'enseignant 9 précise aux élèves comment développer leur ouverture auprès d'un individu ayant vécu une expérience religieuse :

P : Pour réaliser une entrevue, pour que ça marche, on se doit faire preuve d'empathie. Il faut que Paul [un nom choisi au hasard par l'enseignant], il sente que l'on a une écoute, qu'on ne va pas se moquer de lui. Est-ce que ça de l'allure? Sinon, il se ferme. Donc, il faut que l'on pratique la suspension du jugement. Il ne faut pas que je dise... Même dans mon visage, il ne faut pas que ça le dise (visage de rejet, rire de la classe). Donc, est-ce que ça veut dire que je ne dois pas évaluer ce qu'elle raconte? Non. Pas du tout. Mais je repense à cela après. Je vais me dire : « Ha oui? Vraiment? » Dans ma tête, je me dis ça, mais je ne le montre pas. Et quand il est ravi, par la suite, je me pose des questions. Et puis, il faut faire preuve de curiosité. Ici, à la curiosité intellectuelle, on pourrait écrire ne rien prendre pour acquis. (...) Donc, vérifier la compréhension dans curiosité intellectuelle. (...) Poser une question ouverte : bonne question à développement. (...) Il faut que ça soit une question ouverte, respectueuse de ce qu'il dit. Il faut s'assurer que l'on a bien compris. (Cas 9)

Dans l'exemple suivant, il valorise explicitement l'ouverture d'esprit des élèves :

P : Personne n'a une hypothèse rebelle : « Franchement! Non? » E. : On est ouverts d'esprit!
P. : Vous êtes ouverts d'esprit. C'est bon ça! (Cas 9)

Toutefois, certains enseignants, tout en favorisant le développement d'une ouverture à la diversité chez les élèves, présentent quelques questionnements importants. Par exemple, l'enseignante 1 nomme directement l'obligation d'adopter, dans son cours, une ouverture à la diversité culturelle et religieuse dans la société québécoise en faisant appel explicitement à son opinion sur ce sujet, à partir d'un extrait tiré de sa vie personnelle :

P : En fin de semaine passée, je mangeais avec quelqu'un qui se prenait comme un vrai macho. Ok? Pis, il me dit : « Moi, je suis assez écœuré de voir entrer des importées icitte là! Y'en a partout. Des maudits importés... Pis, des réfugiés. » Il les appelle des réfugiés... ben, j'y ai dit : « Ben voyons donc! calme-toi là!.. » Pis y'a dit : « On en a partout des immigrants! Partout!! C'est fatigant. Ils font des bébés, y'en a partout. » Ben voyons. Pis là ben j'y dis : « Wow! Attends un peu là! Quel gouvernement décide de faire entrer les immigrants ici? » Puis là, il était ... [elle imite son non-verbal frustré]. Qui qui décide que l'on va avoir des immigrants au Canada? E : Ben la justice P : C'est le gouvernement. T'sé si moi je m'en vais à côté de NNN [nom d'une élève hindoue] pis je lui dis... hé! Toi mon hindou là. ho! ho! ho! C'est une blague... hein! tu le sais? E NNN : Oui oui P : T'sé si je lui dis : « Qu'est-ce que tu fais ici là... tu n'es pas blanche comme moi là! ho! Toi tu dois sentir le cumin en tabarnouche! » Silence Là, vous allez me dire : « Madame, vous êtes donc bien poche!!!... J'aime ça du cumin! » [rire de la classe] P : Mais si elle est là. Je dis : « Ben bienvenue. Moi, je suis contente qu'elle soit là. » Et lui qui vient me dire : « Ha les maudits immigrants... » Ben oui! bravo! Hein mon champion? 360 degrés. Dans toutes les situations. Tout le temps. Rien n'est blanc, rien n'est noir dans la vie. Il faut chercher le gris. (Cas 1)

Dans cet extrait, l'enseignante cherche à valoriser l'ouverture à la diversité des cultures présentes dans la société québécoise en faisant référence aux finalités du programme telles que la justice, les lois liées à l'immigration au Canada et le gouvernement. Qui plus est, elle présente différents « points de vue dans différents contextes » afin d'encourager l'ouverture aux divers points de vue possibles sur les sujets analysés, comme le demande la posture professionnelle. Or, elle favorise cette attitude en présentant son point de vue sur la question et en utilisant un extrait de sa vie personnelle. Cette observation renvoie à la tension existante dans la posture professionnelle du programme ECR entre l'interdiction adressée aux enseignants de donner leur point de vue personnel et l'obligation de favoriser des attitudes encourageant les finalités du programme.

En outre, si cette même enseignante précise qu'il ne faut pas rejeter les élèves issus de l'immigration, elle en identifie tout de même certains à partir de leurs différences culturelles et religieuses. Cette observation pourrait être vue comme une stigmatisation de leurs différences qui freine l'ouverture à la différence :

P. : Pis... la résurrection et la réincarnation c'est ça? Silence. Non? Toi mon hindou, mon hindou, aweye mon hindou dis-nous ça. E : Ben je suis catholique, mais OK. P : Ben, tu fêtes des fêtes hindoues. Ben, tu peux pas dire que t'es catholique si tu fêtes des fêtes de pujas pis ces affaires-là pis tout ça. OK. Non? OK, vas-y. E : La réincarnation, c'est pas vraiment vivre éternellement parce qu'on est pas vraiment conscient qu'on s'est réincarné, donc c'est pas vraiment la même affaire. (Cas 1)

À ce sujet, lors de l'entrevue, elle explique sa surprise lors de cette intervention; cette élève lui avait toujours expliqué qu'elle pratiquait les pujas (rituels religieux hindous) dans sa famille. De plus, elle précise qu'elle ne savait pas que certains catholiques de l'Inde pratiquent ces rituels tout en conservant leur appartenance au christianisme. Cet exemple démontre que la mise en pratique d'une « attitude empreinte de curiosité, de questionnement et de discernement dans le respect de l'identité de chacun » n'est pas facile pour les enseignants. Elle exige une connaissance pointue de cette diversité religieuse tout en adaptant ses interventions à chaque situation particulière.

L'enseignant 3 aborde la question de l'homosexualité dans un de ses cours. Il aide une élève à comprendre la diversité des opinions des membres d'une même religion et entre les religions :

E : Alors, les homosexuels, ce sont des créatures de Dieu! Alors, pourquoi ils n'ont pas le droit au respect? P : Ça, je te dirais toujours que ça dépend d'un courant à l'autre et d'une personne à l'autre. La position sur l'homosexualité dans les religions n'est pas toujours la même à l'intérieur d'une même religion. À l'intérieur du christianisme par exemple, y'a des gens qui n'auront aucun problème avec l'homosexualité. Il y en a d'autres qui vont la condamner d'une façon encore plus sévère. Ça on arrive justement dans l'interprétation des témoignages de la foi. Les gens vont interpréter les témoignages de la foi de différentes manières. (Cas 3)

En présentant différentes opinions religieuses vis-à-vis de l'homosexualité, il favorise « l'ouverture à la diversité ». De plus, cette intervention renvoie indirectement à plusieurs aspects des finalités du programme, c'est-à-dire le respect, l'égalité, la reconnaissance de l'autre, la dignité humaine, le vivre-ensemble ainsi que la liberté de conscience et de religion. Par conséquent, cet exemple démontre que la mise en application de l'attitude d'ouverture peut correspondre et faire référence aux finalités du programme.

- *La moitié des enseignants mettent explicitement en pratique le sens critique dans leurs cours (Cas 1, 2, 5, 8, 9 et 12)*

La posture professionnelle demande à l'enseignant de favoriser le sens critique des élèves, ce qui se fait de deux manières.

D'un côté, l'enseignant doit aider ses élèves « à passer de la simple expression d'opinions à la clarification de points de vue et à leur analyse afin d'en évaluer la pertinence et la cohérence » (MELS, 2008c). De l'autre, il doit aider « les élèves à comprendre que toutes les opinions n'ont pas la même valeur » (MELS, 2008c). Cette évaluation doit être réalisée à partir des finalités du programme puisque l'attitude du sens critique doit encourager ces finalités. À ce sujet, parmi les enseignants observés, six mettent explicitement en pratique cette attitude en classe, principalement la première. En voici quelques exemples.

L'enseignant 5 demande aux élèves de développer leur pensée critique en analysant la théorie du développement moral de Kohlberg à partir de situations pratiques. En effet, il questionne ouvertement leur point de vue personnel en leur demandant de « passer de la simple expression d'opinions à la clarification de leurs points de vue et à leur analyse afin d'en évaluer la pertinence et la cohérence ». Il leur demande aussi de « comprendre que toutes les opinions n'ont pas la même valeur », au nom du respect de la vie qui correspond aux finalités du programme. En voici un exemple.

E : Une fille qui se fait battre par son mari et elle décide de tuer son mari au lieu d'aller chercher de l'aide. P : Encore là... Est-ce que c'était la seule option possible et avec le fait qu'il y avait une vie humaine en jeu? E : Ben là, une femme se fait battre par son mari! P : OK. Donc, elle n'avait aucune autre solution que de liquider son mari? E : Non, mais elle est en train de se faire battre pis là... P : Selon vous? E : Admettons qu'on prend l'exemple des 3 filles de Cleveland. Pour s'échapper, elles ont tué leur gars. Donc, ça serait de la légitime défense là... P : Donc légitime défense... E : Donc ça rentre dans le respect de la loi. P : Oui respect de la loi, mais le respect de la vie? Encore là, il faut déterminer plein de facteurs. À savoir... est-ce qu'il y a une obligation à ce moment-là que je tue cette personne-là? E : Ben si c'est le seul moyen? P : OK si c'est le seul moyen... oui, mais... (Cas 5)

Dans une autre observation, il questionne un élève sur un accommodement raisonnable²¹³ dans une université québécoise voulant ouvrir une salle de prière pour les musulmans. Visant le

²¹³ Il s'agit des accommodements raisonnables de la société québécoise suivants : le port du voile musulman dans les garderies publiques subventionnées, l'établissement d'une salle de prière dans les universités publiques, givrer les vitres d'une piscine afin d'empêcher que des jeunes filles ne soient vues par des personnes de sexe masculin et l'intégration des immigrants dans les classes ordinaires.

développement de la pensée critique de l'élève, ses questions le déstabilisent aussi, au point qu'il n'est plus certain de son opinion initiale :

P : Si les conditions le permettent, désignez un local pour un lieu de prière dans une université. E : Non P : Pourquoi? E : Ben parce qu'une université, c'est un milieu d'éducation. P : OK, mais s'il y a un local de disponible, pourquoi pas? E : Ben parce qu'il pourrait servir à l'éducation. P : Oui, mais s'il est disponible, pourquoi pas? E : Mais après ça on ne peut pas le reprendre. P : OK donc on dit non à tout le monde au lieu d'accommoder? E : Ben on dit que... P : (...) Donc, ce serait ça : Comme j'ai peur que ça dégénère, je dis non au départ? E : Ben là, je suis indécise P : Indécise? Qu'est-ce qui vous rend indécise? E : Ben ça dépend de ce qui se passe. Ça dépend vraiment du concret. (Cas 5)

De son côté, l'enseignant 8 demande aux élèves leur point de vue sur l'ancien projet de loi 60 du gouvernement péquiste de madame Marois portant sur les valeurs québécoises (voir chapitre 2, section 2.2.2)²¹⁴. Il leur demande de justifier leur position, de se questionner sur leurs raisons, mais sans chercher à les faire changer d'idée. L'extrait suivant illustre bien que cette demande de « passer de la simple expression d'opinions à la clarification de points de vue », caractéristique du sens critique de la posture professionnelle en ECR :

P : Toi? Mais qu'est-ce que tu en penses? É : C'est des folies! P : C'est des folies! Bon. Elle est complétée ta phrase? Parce que je ne comprends pas. Qu'est-ce qui est folie? Quel est le sens du mot folie? Qu'est-ce qui est des folies? É : La charte! silence. P : La charte, c'est des folies. D'accord, qu'est-ce que tu entends par là? É : Le gouvernement veut trop contrôler le monde. P : Est-ce que tu peux développer un peu? É : C'est juste ça. P : Alors, il faut prendre ton argument comme ça puisque c'est comme ça. Maxime? É : silence. P : Qu'est-ce que tu en penses? Tu as sûrement y avoir une idée à un moment donné dans le monde! As-tu lu la charte? E : Oui. P : Mais quelle est ta position? É : Très contre. P : Très contre. Pourquoi? (Cas 8)

Dans un autre extrait, il cherche à faire préciser l'opinion d'un élève sur ce même sujet en l'obligeant à réfléchir à une opinion contraire à la sienne. Cet extrait démontre comment le questionnement est utilisé pour développer le sens critique des élèves, en leur donnant les aptitudes à questionner différents points de vue sur un même sujet :

P : Et toi? E : Y'a pas d'intérêt. Je suis contre. P : Tu es contre. Oui, mais encore...? E : Ça change quoi que... qu'une personne porte le voile? P : ça change quoi? Qu'est-ce que tu penses que ça peut changer? E : silence. P : essaie de te sortir de tes souliers et essaie de te mettre dans d'autres souliers. Pourquoi penses-tu qu'il y a des gens qui veulent mettre en place une charte? E : je ne sais pas. P : tu ne sais pas? Tu as aucune idée? Tu n'as pas vu à travers le texte? Tu n'as une idée? E : Ben... (Cas 8)

²¹⁴ Le projet de loi 60 du gouvernement péquiste intitulé *La Charte des valeurs québécoises* a été abandonné suite à la défaite du gouvernement péquiste.

Ainsi, les questions de cet enseignant visent le développement et la clarification de l'opinion de cet élève sur le projet de loi 60, en lui demandant d'analyser différents points de vue sur la question et « d'en évaluer la pertinence et la cohérence », ce qui correspond au sens critique selon la posture professionnelle du programme ECR.

De son côté, l'enseignant 9 rappelle aux élèves que dans les derniers cours portant sur un sujet éthique, il leur a demandé de développer leur pensée critique, c'est-à-dire qu'ils devaient justifier leur position par des arguments appuyés sur des sources valables :

P : Dans le premier module, on a beaucoup travaillé sur la pensée critique. On voulait développer la lame de la pensée critique. On l'effilait comme il faut pour qu'elle soit super tranchante. Pour que, dans un débat, on puisse dire : Hé! Ho là! Est-ce que ton argument a des sources? Et l'élève pourra répondre : Ils sont quelque part dans un de mes cahiers à la maison (rire de la classe). Mais là on a travaillé l'esprit critique. (Cas 9)

Quant à l'enseignante 12, elle demande aux élèves de nommer et d'expliquer une valeur promue dans leur école et de justifier leur opinion en précisant les arguments qui permettent de comprendre pourquoi une valeur est choisie par leur école. L'élève devait développer son sens critique, en expliquant et en justifiant son point de vue :

E : C'est quoi l'argument? Si admettons, je vais prendre le respect comme valeur?
P : Admettons que tu me prouves que c'est vraiment important. Tu me dis admettons... qu'est-ce que ça fait que cette valeur-là qui est promue dans l'école. Qu'est-ce que ça l'a comme effet? (Cas 12)

Les élèves devaient également réfléchir aux valeurs communes, principe provenant des finalités, qu'elle encourage chez les élèves en développant leur point de vue et leur sens critique sur cette question.

- *Plusieurs enseignants encouragent l'expression et l'élaboration du point de vue personnel des élèves dans les cours observés, alors que d'autres ne le font pas*

Afin d'encourager les finalités du programme, l'enseignant doit favoriser le point de vue des élèves en les encourageant « à s'exprimer librement sur les sujets abordés en classe » (MELS, 2008c), en les invitant « à chercher des éléments de réponse aux questions soulevées » (MELS, 2008c), en utilisant « l'art du questionnement pour amener les élèves à apprendre à penser par eux-mêmes » (MELS, 2008c) et en n'ayant pas le « monopole des réponses » (MELS, 2008c) (axe 3). De plus, l'équipe ministérielle d'ECR précise, dans son site, que pour

ne pas influencer l'élève par son point de vue (axe 2), l'enseignant ne doit pas empêcher l'élève à rechercher ses propres arguments, mais « offrir à l'élève un espace de liberté suffisant pour lui permettre d'organiser sa pensée, d'interagir avec les autres et d'élaborer son point de vue ». Ainsi, la posture professionnelle insiste sur le fait que l'enseignant doit favoriser l'expression du point de vue personnel des élèves par l'art du questionnement, principalement, afin d'encourager les finalités du programme.

À ce propos, les exemples significatifs sont observés lorsque les enseignants favorisent explicitement l'élaboration du point de vue des élèves dans les cours, c'est-à-dire lorsqu'ils leur demandent directement d'exprimer leur point de vue, les encourageant à s'exprimer librement sur les sujets abordés, les invitant à chercher des éléments de réponses aux questions soulevées.

En revanche, les contre-exemples significatifs sont des observations où l'enseignant interdit aux élèves d'exprimer leur point de vue, ou lorsqu'il ne questionne pas les élèves pour les amener à exprimer leur opinion, ou encore s'il n'offre pas à chacun « un espace de liberté suffisant pour lui permettre d'organiser sa pensée, d'interagir avec les autres et d'élaborer son point de vue ».

Ainsi, six enseignants présentent des situations d'observation contraires à cette exigence alors que neuf la favorisent. Voici une présentation sommaire.

Tout d'abord, six enseignants présentent des situations d'observations contraires à l'obligation de favoriser l'expression du point de vue des élèves (Cas 3, 4, 5, 7, 10 et 12). En effet, les enseignants 3, 7 et 10 ne questionnent pas ou très peu les élèves dans ce but. Sans pour autant les interdire et les empêcher d'exprimer leur point de vue, ces trois enseignants questionnent les élèves principalement sur les connaissances présentées en classe et non sur leur opinion sur ces sujets. Notons que les cours observés sont des cours magistraux, ce qui n'est pas sans avoir de conséquence sur les données. Ces observations posent la question du lien entre l'apprentissage des connaissances propres aux finalités essentielles du programme ECR et l'obligation de la posture professionnelle de favoriser l'expression du point de vue personnel

des élèves. À ce sujet, ces situations sont-elles à considérer comme des contre-exemples significatifs?

De plus, dans les observations du cours des enseignants 3, 4, 5 et 12, plusieurs interventions privilégient l'expression du point de vue de certains élèves au détriment de celui des autres. On peut donc conclure qu'elles constituent des contre-exemples significatifs, puisque ces enseignants ne permettent pas équitablement à tous les élèves d'exprimer leur point de vue. En ne créant pas un « espace de liberté suffisant » pour permettre « d'organiser sa pensée, d'interagir avec les autres et d'élaborer son point de vue » (MELS, 2008c), ils constituent des contre-exemples significatifs. Par exemple, l'enseignante 12 favorise explicitement un élève très articulé et réfléchi en lui donnant constamment la parole, de façon disproportionnée par rapport aux autres élèves. Elle lui demande tellement souvent de prendre la parole que les autres réagissent en lui coupant la parole, exprimant ainsi leur désaccord à cette situation qui ne change pas :

P : Bon. Bon. Bon. Un à la fois. Chut... O.? E-O : Ben moi... E-O : Oui, mais il a déjà parlé!
E (autres) : Ouin... y parle tout le temps! P : Chut... oui? E-O : Je pense qu'il ne faut pas essayer de... (Cas 12)

Neuf enseignants demandent aux élèves d'élaborer et d'exprimer leur point de vue (Cas 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11 et 12). En effet, ils demandent directement aux élèves leur opinion personnelle, les encouragent à l'exprimer librement sur les sujets abordés en classe, les invitent à chercher des réponses aux questions soulevées ou, encore, leur demandent de préciser les raisons de cette position. Par exemple, l'enseignante 1 interroge les élèves sur ce qu'ils pensent de la réincarnation :

P : Toi, tu penses quoi toi? À quoi tu penses? E BBB : Tu apprends des choses dans chaque vie, mais tu ne te souviens pas des vies précédentes. Donc, tu ne te souviens pas des choses que t'as apprises. P : OK, t'end un peu, OK OK, AAA. Toi, qu'est-ce que t'en penses? E AAA : Je ne suivais pas madame. P : OK merci. JJJ, toi qu'est-ce que t'en penses. EJJJ : Peut-être que ça va influencer ta personnalité, peut-être que si dans ton autre vie tu étais détestable pis tu vas être plus gentil avec les autres dans ton autre vie. P : OK (hésite) ça tu du sens dans ce qu'on a vu hindou ou pas? J'te dis pas c'pas bon. Ça tu du sens? Vas-y SSS. (Cas 1)

Dans cet extrait, l'accent est mis ici sur l'opinion des élèves plutôt que sur le questionnement de leur apprentissage du contenu et des connaissances théoriques présentées dans le cours. Cette situation soulève une question importante entre l'opinion de l'élève et son apprentissage

d'un contenu culturel du religieux propre au programme ECR, comme le demande la compétence en culture religieuse de « manifester une compréhension du phénomène religieux ». Cette question sera élaborée dans la conclusion-synthèse.

De son côté, l'enseignant 5 demande aux élèves d'exprimer leur point de vue sur les accommodements raisonnables de la société québécoise et précise qu'il ne cherche pas une « bonne réponse », mais qu'il veut connaître leur opinion :

P : OK c'est bon. Une autre intervention... Est-ce qu'il y a des bonnes réponses? Non. On s'entend que l'on explore vos options et vos opinions. OK? Oui? (Cas 5)

De son côté, l'entièreté des deux cours observés de l'enseignante 6 privilégie l'expression du point de vue des élèves. En effet, elle demande aux élèves de choisir des sujets éthiques qui les intéressent et les touchent en présentant leur opinion sur ces sujets. Par un vote, les élèves choisiront les sujets qui seront abordés dans les prochains cours. Ainsi, l'approche pédagogique sélectionnée par l'enseignante est complètement orientée vers l'expression du point de vue des élèves, allant jusqu'au choix des sujets abordés. Pendant les deux cours observés, l'enseignant 8 demande et recherche expressément l'opinion des élèves sur l'ancien projet de loi 60 du gouvernement Marois portant sur les valeurs québécoises (voir chapitre 2, section 2.2.2) :

P : Toi? Mais qu'est-ce que tu en penses? É : C'est des folies! P : C'est des folies! Bon. Elle est complétée ta phrase? Parce que je ne comprends pas. Qu'est-ce qui est folie? (...)
P : Maxime? É : silence. P : Qu'est-ce que tu en penses? Tu as sûrement y avoir une idée à un moment donné dans le monde! As-tu lu la charte? É : Oui. P : Mais quelle est ta position?
É : Très contre. P : Très contre? (Cas 8)

Dans un cours portant sur l'obéissance, l'enseignant 11 laisse les élèves exprimer leur point de vue sur les manifestations étudiantes contre la hausse des frais de scolarité²¹⁵. Par contre, il ne les questionne pas plus ou n'élabore pas sur ce sujet, puisqu'il ne s'agit pas du contenu du cours :

E : Vous avez dit que ceux qui font des manifestations, c'est qu'ils croient qu'il y a des choses qui ne sont pas correctes. C'est vrai! C'est pas correct quand ils ont voulu lever pour augmenter les frais de scolarité pour les universités! P : Ça, c'est un point de vue. William c'est bien, mais c'est un commentaire. On n'élabore pas là-dessus. Je te dis que ça, c'est un

²¹⁵ Proposées par le gouvernement libéral du Québec sous Jean Charest, ces hausses de frais de scolarité furent vivement contestées par la majorité des mouvements étudiants de l'époque, engendrant un véritable débat social et une vive controverse ayant mobilisé tout le Québec.

point de vue. (...) É : oui, mais si on augmente presque tout là, les pays vont avoir moins d'élèves et il va avoir moins de monde. Et là, les Québécois vont s'appauvrir. P : Il a bien expliqué son idée. C'est intéressant. Le travail dans les débats, on peut aller là-dedans. Mais là on n'en fera pas. C'est intéressant. Tu expliques bien ton idée. On arrête là. (Cas 11)

De son côté, l'enseignante 12 demande aux élèves d'exprimer leur opinion sur des sujets d'actualité :

P : rires. Donc, ceci étant dit, nous avons un mois d'actualité à rattraper. Est-ce qu'il y a des sujets qui vous embarqueraient et qui méritent que l'on en discute? E : Je sais pas moi... l'éducatrice avec le voile intégral en garderie. P : Et qu'est-ce que tu en penses? E : Bien moi je pense qu'à l'intérieur, elle pourrait mettre le voile intégral. Moi, je pense que ce n'est pas nécessairement une mauvaise chose qu'elle porte le voile intégral parce que ça ne leur enlève pas la créativité d'éducatrice et c'est une question de choix. Je pense que pour les enfants, ça ne fait pas une grande différence. Ça va juste leur montrer qu'il y a des gens différents. P : Donc ça ouvre l'esprit selon toi. E : Oui. De toute façon les enfants ils sont trop jeunes. Il ne doit pas comprendre ce que c'est. C'est juste qu'elle a une cagoule comme quand tu vas faire du ski. P : rires. Est-ce que tu veux réagir à ça? E : Oui, mais j'aimerais préciser que ce n'est pas une garderie musulmane. (...) P : On regardait juste toutes les options. OK. Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui veulent réagir? C'est beau? OK. Donc, ça reste assez difficile à se positionner. On va voir ce qui va se passer peut-être avec le gouvernement. Où est-ce que ça s'en va? (Cas 12)

Dans cet extrait, il est à remarquer que l'enseignante favorise l'expression du point de vue des élèves en utilisant le questionnement.

De plus, les enseignants 2 et 8 favorisent directement l'expression du point de vue de tous les élèves de façon équitable. L'enseignant 8 clarifie les consignes du travail réalisé en classe en expliquant que tous les élèves doivent s'exprimer un par un. De son côté, l'enseignante 2 demande à ceux qui s'expriment moins souvent de prendre la parole :

P : Oui. Oui. Y'a pas d'autres points de vue que le leur? Oui. Excellent. Je voudrais entendre des filles qui n'ont pas parlé. Je vais revenir avec vous aussi. Oui? (Cas 2)

Maintenant que ces données sont présentées, il est temps de voir comment les éléments visibles distinctifs dans la classe ou chez les enseignants sont liés à cette posture professionnelle.

6.2 ANALYSE DES ÉLÉMENTS VISIBLES DISTINCTIFS

Dans cette section, les manifestations observables d'« éléments visibles distinctifs » sont analysées. Par éléments visibles distinctifs, nous entendons tout élément observé en classe ou

sur les enseignants qui n'est pas habituel, usuel ou pratique. Premièrement, les éléments visibles distinctifs renvoient à la présence d'affiches, d'objets décoratifs, de documents (livres ou revues) ainsi qu'au contenu du tableau ou d'une projection PowerPoint. Deuxièmement, ceux sur les enseignants renvoient à la présence d'éléments visibles distinctifs sur leurs objets personnels, c'est-à-dire bijoux, vêtements, sac ou tout autre objet personnel. Ainsi, tous ces éléments sont classés sous quatre catégories afin d'en faciliter l'analyse :

1. Éléments visibles distinctifs religieux, c'est-à-dire ceux qui représentent un aspect d'une ou de plusieurs religions;
2. Éléments visibles distinctifs politiques, soit ceux qui représentent un parti, un pays, un État ainsi que tout texte législatif national ou international (charte, lois, droits...);
3. Éléments visibles distinctifs pédagogiques, c'est-à-dire ceux qui représentent un aspect pédagogique de l'enseignement en général ou de l'enseignement d'ECR;
4. Éléments visibles distinctifs « autres », ceux qui ne correspondent pas aux catégories précédentes.

Compte tenu des spécificités de l'analyse des éléments visibles distinctifs sur les enseignants et de ceux présents en classe, les critères permettant d'établir les exemples et les contre-exemples significatifs seront présentés distinctement. Nos résultats d'observation débiteront par les éléments visibles distinctifs, pour ensuite présenter ceux de l'enseignant.

6.2.1 Éléments visibles distinctifs dans la classe

Afin de voir si les éléments visibles distinctifs observés sont des exemples significatifs ou des contre-exemples significatifs, les critères suivants ont été établis puisqu'il n'existe aucune règle scolaire à ce sujet. Les exemples significatifs sont des éléments visibles distinctifs présents dans une classe qui respectent la posture professionnelle et le programme ECR, c'est-à-dire qu'ils doivent correspondre aux critères suivants :

- 1) Respecter la posture professionnelle en ECR
 - a) ne représentent pas le point de vue personnel de l'enseignant (axe 1)
 - b) respectent et représentent les finalités du programme (axe 2)
- 2) Représenter et respecter le programme ECR, c'est-à-dire correspondre

- a) aux compétences du programme (éthique, culture religieuse et dialogue)
- b) à l'équité entre les deux volets du programme (éthique et culture religieuse)
- c) aux thèmes en éthique et en culture religieuse
- d) aux éléments de contenu obligatoires au dialogue
- e) aux prescriptions de contenu en culture religieuse
- f) à l'approche non confessionnelle et culturelle du programme : aucun élément religieux ne doit viser la transmission d'une foi religieuse définie, mais plutôt permettre la connaissance culturelle du religieux uniquement

En conséquence, les contre-exemples significatifs sont des éléments visibles distinctifs dans la classe opposés aux critères précédents. Enfin, l'absence ou la présence d'éléments visibles distinctifs ne concernant pas les critères élaborés précédemment conduit à les considérer comme des observations non significatives. Voici donc un résumé.

- Quatre classes présentent des observations non significatives (Cas 1, 4, 7 et 8)

Il faut tout d'abord noter que deux classes ne présentent aucun élément visible distinctif (cas 4 et 8), constituant ainsi des observations non significatives. De plus, la classe de l'enseignante 1 dispose d'un calendrier dont l'image du mois était celle d'Anne Frank. Cependant, comme ce local ne lui est pas réservé, puisqu'il s'agit d'un local de classe de français qu'elle avait exceptionnellement emprunté. Pour cette raison, elle est classée comme non significative.

Quant à la classe de l'enseignante 7, elle ne présente aucun élément distinctif politique ou pédagogique. De plus, elle comporte quelques « autres » éléments distinctifs non significatifs ne correspondant ni à l'enseignement en général ni au programme ECR²¹⁶. Mais cette classe dispose d'une croix au-dessus du tableau (élément distinctif religieux chrétien). Lors de notre passage, nous avons observé une croix identique dans toutes les autres pièces de ce collège privé confessionnel catholique. Pour cette raison, celle-ci ne relève pas de la croyance religieuse personnelle de l'enseignante ni du programme ECR, mais plutôt du projet éducatif

²¹⁶ La classe de l'enseignant 7 dispose des éléments visibles « autres » non significatifs suivants : des décorations d'Halloween (trois tombes, des squelettes et des petites lumières de couleur orange) ainsi que des affiches « Consignes de son iPad », « Droits du lecteur », Félix Leclerc, mesures d'urgence, espagnol.

catholique de cette école. Notons que cette pratique est permise par la loi de l'enseignement privé. Ainsi, cet élément est considéré comme non significatif dans l'observation du cours ECR, puisqu'il ne concerne pas les critères élaborés ci-haut. Compte tenu de ces données, les observations de la classe de l'enseignante 7 ont été classées comme non significatives.

- Six classes présentent un ou quelques éléments visibles distinctifs constituant un exemple significatif (Cas 3, 5, 6, 9, 10 et 12)

Les éléments visibles distinctifs dans les classes des enseignants 3, 5, 6, 10 et 12 sont des exemples significatifs, puisqu'ils respectent la posture professionnelle et le programme ECR. D'abord, on constate que les classes des enseignants 3 et 5 disposent uniquement d'une affiche représentant les compétences et les composantes du programme ECR. La présence de cet élément respecte explicitement le programme ECR et ne contredit pas sa posture professionnelle d'impartialité. Ces éléments constituent donc des exemples significatifs de la posture professionnelle des enseignants d'ECR.

Les éléments visibles distinctifs présents dans les classes des enseignants 6, 10 et 12 ont été classés comme des exemples significatifs, puisqu'aucun ne présente le point de vue personnel de ces enseignants, mais ils correspondent tous au programme ECR. En effet, la classe de l'enseignante 6 dispose d'éléments visibles qui respectent le programme ECR, soit deux affiches religieuses présentant équitablement les grandes religions du monde (ce qui est prévu dans la compétence en culture religieuse du programme), une affiche politique présentant la Déclaration universelle des droits de l'homme de l'UNESCO, correspondant aux finalités du programme et deux affiches pédagogiques²¹⁷ qui concernent l'enseignement d'ECR. De plus ont été observés six éléments visibles « autres », considérés comme non significatifs, puisqu'ils représentent des éléments de la nature, des élèves adultes et une affiche d'un spectacle de théâtre (Cas 6).

Pour ce qui est de la classe de l'enseignante 10, elle ne présente aucun élément distinctif religieux ou politique. Nous y retrouvons uniquement une affiche pédagogique illustrant les valeurs de l'école secondaire (l'effort, le respect et la rigueur), ce qui correspond aux finalités

²¹⁷ Ces deux affiches pédagogiques non significatives représentent « ECR-TIC » et « Éthique Show ».

du programme. Finalement, les trois affiches « autres » sont non significatives puisqu'elles représentent une carte du monde, des photos d'élèves et la journée des portes ouvertes au cégep.

Dans la classe de l'enseignant 9, on retrouve cinq affiches politiques illustrant différentes chartes des droits humains ainsi que 22 éléments religieux représentant différentes religions²¹⁸. De plus, il n'y a aucun élément pédagogique, mais de nombreux éléments « autres » non significatifs (12 images culturelles, six affiches de nature « autres »²¹⁹, un globe terrestre ainsi que quatre drapeaux au plafond représentant l'alpha, l'oméga et le béta). Puisque les éléments visibles distinctifs significatifs de cette classe correspondent au programme, ces observations constituent un exemple significatif. Enfin, l'enseignante 12 ne présente aucun élément distinctif pédagogique. On y retrouve une affiche de la règle d'or des grandes religions du monde ainsi qu'une affiche politique présentant la Charte canadienne des droits et libertés, ce qui correspond au programme. Quelques « autres » éléments non significatifs, comme une carte du monde, une image de bédouins dans le désert, une image du désert, une image du Tibet (pas religieux) ainsi que les revues *Québec science* et *Journalisme québécois*.

- Deux des classes présentent des éléments visibles distinctifs qui constituent des contre-exemples significatifs (Cas 2 et 11)

L'enseignante 2 travaille dans une école confessionnelle catholique et donne un cours maison d'enseignement religieux catholique dans le local observé, en plus d'ECR. Sa classe ne présente aucun élément visible distinctif politique, mais de nombreux éléments religieux sur quatre religions, dont une à prédominance marquée pour le christianisme. En effet, elle présente les objets des religions suivantes : 15 objets chrétiens, deux bouddhistes, deux

²¹⁸ Les images culturelles suivantes : Toronto-Vancouver-Montréal, le film *Across the Univers*, John Lennon *bed-in*, un professeur en Afrique, *All you need is Love*, deux peintures d'élèves, une image d'une BD japonaise, un collage d'élève, le temps était conçu comme un unique poulx cosmique, une affiche de la Chine et du Moyen-Orient et deux lanternes sans éléments visibles religieux.

²¹⁹ Dans la classe de l'enseignant 9, nous retrouvons les sept « autres » affiches suivantes : des découpages de journaux sur la Charte des valeurs québécoises, le Jour de la Terre, 22 avril, Chaque jour on fait la guerre à la planète, la statue de la Liberté 1886-1996, Mer et monde (journée porte ouverte), une affiche objective du millénaire et une pour chaque objectif du millénaire (réduire l'extrême pauvreté et la faim, assurer l'éducation primaire pour tous, promouvoir l'égalité et l'autonomie des femmes, réduire la mortalité des femmes et des enfants, améliorer la santé maternelle, combattre le VIH, le sida et le paludisme, préserver la nature et mettre en place des partenariats mondiaux).

autochtones et un musulman et, également, 10 affiches chrétiennes, une musulmane, une amérindienne ainsi que trois présentant plusieurs religions à la fois. Finalement, elle dispose aussi d'une affiche pédagogique présentant l'ancien programme d'enseignement religieux catholique. Analysons ces données classées dans la catégorie des contre-exemples significatifs.

Tout d'abord, les prescriptions du programme ECR demandent d'accorder une prépondérance aux religions patrimoniales, particulièrement au christianisme. Par contre, la proportion d'éléments visibles chrétiens par rapport à ceux des autres religions ne respecte pas cette prescription; la différence est vraiment trop manquée et disproportionnée. Puis, le déséquilibre important entre les nombreux éléments visibles distinctifs religieux, principalement chrétiens, et ceux représentant le volet éthique, ne représentent pas le programme ECR. De plus, cette enseignante s'est identifiée comme « catholique-protestante-synchrétiste » dans son questionnaire socioculturel. Lors de notre journée d'observation, elle a indiqué qu'elle avait installé sa collection personnelle de crucifix. Ainsi, la présence de plusieurs éléments visibles chrétiens représente son point de vue religieux personnel.

Toutefois, cette situation doit être étudiée à la lumière du projet éducatif confessionnel de ce collège privé catholique. En effet, l'enseignante donne un « programme maison » d'enseignement religieux confessionnel catholique, en plus du programme ECR, dans la même classe où nous avons observé le cours d'ECR. Cette classe est à la fois utilisée pour le programme ECR et un cours confessionnel catholique maison. En conséquence, la présence de plusieurs éléments visibles chrétiens représente également ce cours confessionnel catholique. Puisque le cadre législatif des écoles privées du Québec n'interdit pas ces pratiques, nous ne pouvons déclarer que nos observations sont entièrement des contre-exemples significatifs. En effet, il est impossible de différencier les observations relevant du cours ECR de celles du projet confessionnel catholique, puisqu'il s'agit d'un local partagé par les deux programmes. En conclusion, l'on peut rapprocher ces éléments visibles distinctifs à un contre-exemple significatif du programme ECR, mais le projet éducatif confessionnel de cette école privée rend cette situation particulière complexe, délicate et difficilement classable.

De son côté, la classe de l'enseignant 11 est composée d'une affiche religieuse chrétienne (la toile de Léonard de Vinci : *Jésus au Temple qui parle avec ses disciples*), d'une affiche pédagogique représentant les thèmes du programme ECR, d'une affiche politique présentant la Fête nationale du Québec ainsi que de cinq affiches politiques présentant diverses chartes liées aux droits humains²²⁰. Finalement, elle dispose des photos du musicien Neil Peart Paragon et du film *Agora* ainsi que 24 affiches représentant des organismes d'aide humanitaire²²¹. Analysons maintenant ces données.

Le déséquilibre important entre les nombreux éléments visibles représentant le volet éthique du programme et l'unique élément visible religieux chrétien ne respecte pas le programme ECR et les 24 affiches représentant des organismes d'aide humanitaire ne respectent pas directement les thèmes ou les finalités du programme ECR. En effet, il est possible d'établir un lien entre l'aide humanitaire et les finalités du programme, tout comme il est possible de prouver le contraire. Ainsi, sans y être complètement opposée, l'aide humanitaire ne peut être associée aux finalités à l'unanimité et avec certitude. Compte tenu de l'importante proportion de ces éléments dans la classe, ces affiches ont été classées comme représentant plutôt le point de vue personnel de l'enseignant. À ce sujet, cet enseignant établit lui-même une opposition entre son impartialité et ces éléments qui présentent son point de vue personnel sur les « droits humains » :

P. : Je me disais : Oh la la! Je ne dois pas être neutre. O : Comme quoi? P. : Quand je disais : Ha! c'est bien ça. Je me disais... oups, je disais que les droits humains c'est bien, j'ai un parti pris. C'est sûr que là il y a une affiche, la photo du Che Guevara... rire... (Cas 11)

En conclusion, les éléments visibles distinctifs de la classe de l'enseignant 11 sont plus proches d'un contre-exemple significatif. Toutefois, la possible association entre les finalités du programme et l'aide humanitaire rend impossible toute tentative de trancher cette question

²²⁰ Dans la classe de l'enseignant 11, nous trouvons les 6 affiches politiques suivantes : la Charte des droits et libertés de la personne, la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Convention relative aux droits des enfants, les droits des peuples autochtones et une affiche représentant le drapeau des États-Unis avec monsieur Obama ainsi qu'une affiche de la Fête nationale du Québec.

²²¹ Dans la classe de l'enseignant 11, nous trouvons les 24 affiches politiques suivantes : sept affiches d'Amnistie internationale, trois de lutte contre l'homophobie, deux de lutte contre le tabac, deux contre la dépendance à la drogue et à l'alcool, une de prévention contre les VIH, deux de la Marche 2/3, une du Che Guevara, une contre la peine de mort, une sur la lutte contre l'expulsion forcée en Haïti, une sur les droits des locataires, une contre les abus sexuels et le droit de dire non, une pour la tolérance (affiche de la Caravane de la Tolérance « sans couleurs, sans intérêt ») et une pour faire du bénévolat au Centre de la Nature.

avec une certitude absolue. D'ailleurs, la conclusion de l'analyse de cette situation révèle plutôt la polysémie et la complexité des finalités du programme.

Examinons maintenant les données d'observation des éléments visibles distinctifs sur l'enseignant.

6.2.2 Éléments visibles distinctifs sur l'enseignant

L'observation d'éléments visibles distinctifs chez les enseignants est confrontée à de nombreuses difficultés. Bien que la posture professionnelle du programme ECR leur interdise de présenter leur point de vue personnel en classe afin de ne pas influencer les élèves, cette posture ne mentionne rien à propos du port d'éléments visibles distinctifs personnels. À ce sujet, le cadre légal du système scolaire québécois n'interdit pas aux enseignants de porter de tels éléments. En revanche, tous les enseignants doivent respecter les compétences professionnelles, dont l'une leur demande de développer un « agir éthique dans l'exercice de leur fonction » (MEQ, 2001a : 61-63-128) et une autre de maintenir « une distance critique vis-à-vis de leurs valeurs et leurs convictions » (MEQ, 2001a : 61-63-128). À cet égard, ces compétences professionnelles ne précisent rien sur le port d'éléments visuels distinctifs sur les enseignants. De plus, telle qu'elle est présentée dans le cadre conceptuel, cette question ne fait pas l'unanimité dans la littérature scientifique²²².

Puisque les notions « d'impartialité », de « distance critique » et « d'agir éthique » sont des concepts théoriques et polysémiques, il est impossible d'observer comment elles se mettent en pratique dans l'enseignement secondaire. Par voie de conséquence, il est tout aussi impossible de déterminer avec certitude si le port d'un élément visible constitue un exemple ou un contre-exemple significatif.

²²² À titre d'exemple, rappelons le collectif, *Laïcité et signes religieux à l'école*, qui illustre diverses positions de cette délicate question. Dans la conclusion de ce livre, Denis Jeffrey (2015), professeur en éducation de l'Université de Sherbrooke, résume les arguments des auteurs prohibitionnistes qui sont en faveur de l'interdiction de tout signe religieux chez les enseignants afin de garantir leur neutralité et ceux des auteurs antiprohibitionnistes qui considèrent que les enseignants peuvent porter ces derniers tout en maintenant leur éthique professionnelle (Jeffrey, 2015).

Compte tenu de ces difficultés analytiques et de la diversité des opinions sur cette question, une analyse fine de chaque élément visible distinctif présent chez les enseignants sera présentée afin d'en comprendre leurs enjeux, à partir :

1. de l'utilisation explicite de cet élément visible distinctif en classe par l'enseignant, soit par un geste ou propos verbal dans les cours observés,
2. du sens personnel donné à ces éléments visibles par les enseignants eux-mêmes dans les cours observés ou dans les entrevues (s'il y a lieu),
3. du lien entre cet élément visible distinctif et les informations personnelles de l'enseignant présentées dans son questionnaire socioculturel²²³ et dans l'entrevue.

Ainsi, l'absence d'un tel élément sera classé comme un exemple significatif, puisqu'il ne contredit en aucun cas la posture professionnelle ni le programme ECR. C'est le cas de neuf enseignants qui ne portent aucun élément visible distinctif (cas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 et 10). Conséquemment, on en retrouve trois qui portent un élément visible distinctif (cas 7, 11 et 12).

En effet, l'enseignant 11 porte un « carré rouge » sur son sac; les enseignantes 7 et 12, une petite croix chrétienne en forme de pendentif. Voici maintenant notre analyse détaillée de ces trois cas, débutant par les analyses individuelles des deux enseignants portant un bijou religieux similaire.

Travaillant dans une école privée confessionnelle catholique, l'enseignante 7 s'identifie comme une catholique croyante et pratiquante dans le questionnaire socioculturel. Elle porte un petit pendentif en forme de petite croix chrétienne en or. Tout au long des observations, elle n'y a fait référence d'aucune manière, ne le mentionne pas et n'y touche pas. Comme cette croix était cachée par son costume d'Halloween, nous ne l'avions pas remarquée lors de nos observations. Par contre, dans son entrevue, elle précise la signification personnelle de ce bijou reçu lors de sa première communion, donc c'est sa croyance personnelle. À ce sujet, elle s'identifie, à la fois dans l'entrevue et dans le questionnaire, comme croyante catholique pratiquante. Selon elle, même si elle ne le met pas en évidence en classe, ce bijou permet aux élèves de reconnaître qu'elle est chrétienne :

²²³ Comme mentionné dans la section 4.4.1 de la méthodologie, les enseignants ont rempli un questionnaire socioculturel (annexe 4) à partir duquel les variables personnelles et professionnelles ont été déterminées.

P : Regarde. J'ai eu ça à ma première communion (elle montre son crucifix dans le cou). J'avais sept ans. Et je ne l'enlève pas. Elle est là. Je ne la mets pas en évidence, mais elle est là. Je n'y pense même pas. Si un jour le gouvernement me dit que je dois... on n'est pas rendu là. Mais si un jour on me demande de l'enlever, OK, mais ce n'est pas ça qui fait que... Dès fois, j'en parle du sens. (...). Si un catholique, si un chrétien porte une croix, vous allez le reconnaître. Mais est-ce que tous les chrétiens portent une croix? Ils voient bien que j'en ai une quand je parle de ça. Tous les chrétiens portent une croix? Non. (Cas 7)

À la lumière de ces données, on peut voir que cet élément est à la frontière entre un contre-exemple significatif et un exemple significatif. D'un côté, aucune observation ne démontre que cette enseignante l'utilise pour présenter sa croyance religieuse chrétienne aux élèves ou les amener à y adhérer; elle ne le met pas en évidence dans son enseignement et elle affirme être prête à l'enlever, si sa fonction le lui imposait. Ces données pourraient être analysées comme exemple significatif, selon certaines interprétations de la posture professionnelle, puisque le port de cette croix ne sert pas à influencer le point de vue de l'élève.

En revanche, il permet aux élèves de reconnaître son identité chrétienne. Bien que l'enseignante en soit consciente, elle conserve ce bijou lors de son enseignement. À la lumière de ces données, le port de cette petite croix pourrait être compris comme un contre-exemple significatif puisqu'il fait connaître son point de vue personnel aux élèves. Il peut ainsi être interprété de diverses façons selon l'angle d'analyse adopté. Nous nous limiterons à la présentation des nuances analytiques afin de comprendre les enjeux du port de cet élément religieux. À ce sujet, voici comment le même élément religieux peut amener à une autre conclusion.

En effet, l'enseignante 12 porte un petit pendentif or en forme de croix, similaire à celui de la situation précédente. S'identifiant comme athée et humaniste lors de son entrevue et dans le questionnaire, elle ne parle jamais de ce bijou dans l'entrevue. Par contre, à la fin du deuxième cours observé, un élève lui a posé une question à ce sujet (précédemment cité) :

E : Est-ce que c'est vraiment en or (pendentif en or)? P : Oui. E : Alors vous êtes vraiment riche! P : Non. C'est ma grand-mère qui me l'a donné avant qu'elle soit morte. E : C'est quoi votre religion? P : C'est quoi ma religion? J'ai pas de religion. E : C'est comme moi! Moi, je ne suis pas baptisé! P : Non? Tu n'es pas baptisé toi? Ha! J'aurais pensé que oui. E : Est-ce que c'est ton père qui a décidé que tu ne serais pas baptisé? P : Non. (Cas 12)

Donc cette enseignante indique explicitement plusieurs points de vue personnels dans la discussion autour de son bijou pendentif : elle n'est pas riche, sa grand-mère lui a donné une petite croix en or qu'elle porte, elle n'a pas de religion, ce n'est pas son père qui a décidé qu'elle ne serait pas baptisée et elle est étonnée que cet élève ne soit pas baptisé. Ainsi, elle utilise cet élément visible distinctif pour donner son point de vue personnel sur la religion aux élèves. Plus encore, elle leur révèle ne pas avoir de religion. L'utilisation de ce bijou en forme de croix est contraire à la posture professionnelle d'impartialité en ECR, qui demande de ne pas donner son point de vue personnel. Compte tenu de cette observation, l'utilisation de cet élément visible distinctif est plus proche d'un contre-exemple significatif, même s'il ne représente pas explicitement l'athéisme de l'enseignante mentionné dans son entrevue et son questionnaire.

Finalement, l'enseignant 11 affiche un « carré rouge »²²⁴ sur son sac, élément que nous n'avions pas remarqué lors de nos observations où il n'y a jamais fait référence, ne le mentionnait pas et n'y touchait pas. Par contre, lors de l'entrevue, il affirme avoir été surpris et même soulagé que nous ne l'ayons pas remarqué. En effet, il considère que cet élément visible politique est contraire à l'impartialité. De plus, il précise que le port de ce carré rouge représente ses valeurs personnelles de solidarité sociale et d'entraide, qu'il oppose à l'impartialité :

O : Le carré rouge c'est peut-être un exemple de ne pas être neutre? P : Tout à fait. C'est assumé. J'ai porté mon carré rouge toute l'année passée. Ça fait que c'est carrément assumé.
O. : C'est assumé que ce n'est pas neutre. Et tu es d'accord avec ça? P : Tout à fait. [...] J'étais prêt à l'assumer. Je me serais battu jusqu'au bout pour porter mon carré rouge. Il y avait des écoles qui ont interdit aux enseignants de porter le carré rouge. Ici non. O. : Vous seriez prêt à le porter quand même? P. : Je me serais fait tatouer un carré rouge sur le bras. Rire. À ce point-là. Oui oui oui. O. : Oui. Donc, à ce moment-là, vous avez dit jamais. Je m'affiche. Je ne suis plus neutre. P : Oui. C'est un exemple. Ça m'appartient. C'est une position que je prends et je l'assumais. Je ne suis pas neutre. (Cas 11)

Cet enseignant reconnaît sa partialité.. En effet, il affiche le « carré rouge » dans le but explicite de faire connaître son appui à la grève étudiante. Selon lui, le respect de sa conviction personnelle et de la cause poursuivie est plus important que celui de sa posture

²²⁴ Au Québec, le « carré rouge » est un symbole politique représentant un appui au mouvement étudiant et à la grève étudiante de 2012 qui s'opposait à la hausse des frais de scolarité et, plus largement, à l'augmentation des tarifs des services publics.

professionnelle. Compte tenu de ces données, cet élément fut classé dans la catégorie des contre-exemples significatifs. En effet, l'élément d'analyse qui a permis de le classer ainsi est l'intention de l'enseignant d'afficher son point de vue personnel sur une question sociale controversée par le port de ce carré rouge, et ce, contre la posture professionnelle exigée des enseignants. Toutefois, il est important de rappeler que nous n'avons aucune observation à ce sujet, ce qui impose une certaine nuance à cette conclusion.

En conclusion, ces trois analyses démontrent que le port d'un élément visible distinctif par un enseignant est une question délicate. Pour une enseignante, un pendentif croix peut représenter sa croyance religieuse personnelle, sans être utilisé pour la faire valoir. Pour une autre, ce même bijou représentant un lien familial est contraire à sa croyance religieuse, mais il est utilisé pour présenter son point de vue personnel « non religieux » à un élève. Ainsi, le port d'un bijou religieux quasi identique engendre des significations, des utilisations et des données d'analyse différentes. De son côté, l'enseignant 11 porte délibérément un « carré rouge » pour afficher et faire valoir son point de vue aux élèves. Ainsi, compte tenu de l'absence d'indication pédagogique à ce sujet, l'analyse de ces différentes données d'observation est complexe et demande de considérer l'ensemble de la situation pour en comprendre le sens et les nuances. Elle illustre aussi les différentes interprétations possibles dans la littérature scientifique sur cette délicate question.

Maintenant que nos données d'observations furent présentées, les principaux enjeux qui ressortent de ces analyses seront résumés.

6.3 ANALYSE-SYNTÈSE DES DONNÉES D'OBSERVATION

Avant de présenter l'analyse-synthèse de nos données d'observation, rappelons que pour analyser la mise en pratique du « jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité » des enseignants d'ECR, les principes « impartialité », « objectivité » ou « jugement professionnel » n'ont pas été observés, puisqu'ils nous semblent trop théoriques. De plus, l'utilisation des termes impartialité, objectivité et neutralité dans l'observation des cours ne présentait aucune donnée significative pour notre recherche. Nous avons plutôt observé et analysé les différents aspects de la posture professionnelle en ECR servant à définir

ce principe fondateur. Puisque ces aspects constituent un tout et sont interreliés, notre synthèse les présentera en lien les uns avec les autres, et non séparément. Seul l'aspect de l'influence des points de vue personnels des enseignants sur ceux des élèves n'a pas pu être analysé, puisque nous n'avons pas accès aux réflexions des élèves. Cette notion d'influence étant au cœur de la posture professionnelle d'impartialité, elle constitue une limite importante de nos analyses-synthèses qu'il faut garder en mémoire.

De plus, nos données d'observation démontrent qu'aucun enseignant, tout en ne s'y opposant pas complètement, ne met en pratique parfaitement tous les aspects de la posture professionnelle d'impartialité en ECR. Ainsi, l'analyse des observations en classe permet de conclure que la posture professionnelle, telle qu'elle est interprétée dans la prescription du programme, est un idéal qui ne peut être totalement atteint en classe. La synthèse qui suit illustre plusieurs enjeux, nuances et questions présents dans l'enseignement non confessionnel du programme ECR.

6.3.1 Tous les enseignants, dans la plupart des cas, s'abstiennent de donner leur point de vue

Dans tous les cours observés, tous les enseignants s'abstiennent de donner leur point de vue. Ces observations correspondent à l'exigence de la posture professionnelle du programme ECR et sont donc classées comme des exemples significatifs. De plus, il importe de comprendre dans quelles situations ils le font pour relever les enjeux principaux.

Certaines situations semblent plus propices à l'abstention du point de vue personnel en classe. En effet, aucun enseignant ne donne son opinion lors de situations pédagogiques d'évaluation, de fonctionnement, de gestion de groupe et au moment des consignes de travail. Ces situations pédagogiques semblent moins propices au fait de donner son point de vue. Ainsi, les situations pédagogiques où les enseignants ne transmettent pas de contenu en ECR semblent plus propices à ne pas donner son point de vue. Par contre, les enseignants ne le donnent pas automatiquement lors de la présentation du contenu prévue en ECR.

Nous avons observé qu'ils ne donnent pas nécessairement leur point de vue lorsqu'ils présentent le contenu d'enseignement en ECR. C'est le cas d'une enseignante qui aborde le

thème du « patrimoine religieux québécois », sans donner son point de vue sur la question. Elle informe les élèves de la présence amérindienne en Amérique avant l'arrivée des Européens, venus pour construire un nouveau pays. Elle nomme brièvement une controverse associée à la délicate question des bâtisseurs du Québec, mais ne donne pas son point de vue sur cette question : elle se limite à nommer certains faits et débats l'entourant. Comme l'illustre cet exemple, la caractéristique principale des extraits d'observation où les enseignants ne donnent pas leur point de vue lors de la présentation du contenu en ECR est la transmission d'informations, de connaissances et de faits.

Une autre caractéristique importante est la présentation de plusieurs points de vue sur ces sujets sans identifier le leur. En effet, lorsque les enseignants mentionnent plusieurs options, opinions ou points de vue sur une même question, ils ne donnent pas leur opinion personnelle. Finalement, certains ne disent pas leur opinion personnelle en classe, même lorsque les élèves la leur demandent directement. Par exemple, un enseignant explique clairement aux élèves qu'il ne dira pas ses croyances religieuses (ou non religieuses), même s'ils lui demandent. Notons, par contre, que cet enseignant donne indirectement son point de vue sur le religieux tout au long de son cours.

En résumé, les enseignants observés ne donnent pas leur opinion personnelle en utilisant les stratégies suivantes : ils nomment différents points de vue sur une question, transmettent de l'information, de la connaissance et des faits sur les sujets enseignés, ne répondent pas aux questions personnelles des élèves et ne disent pas directement leur opinion en classe. Si ces stratégies pédagogiques semblent favoriser le fait que tous les enseignants ne donnent pas leur point de vue personnel dans certains extraits d'observation, ils le mentionnent tout de même dans d'autres extraits.

6.3.2 Tous les enseignants donnent occasionnellement des points de vue personnels en classe, soit directement, soit indirectement

Bien que le programme soit sans nuance dans l'interdiction qu'il adresse aux enseignants de ne donner aucun point de vue personnel en classe, dans les cours, nous avons observé des points de vue personnels chez tous les enseignants. Ainsi, il importe de comprendre comment

les enseignants donnent leur point de vue personnel en classe pour en relever les enjeux principaux. Le point de vue personnel des enseignants est donné soit directement, soit indirectement.

Tout d'abord, certains points de vue sont clairement identifiables et sans équivoque, principalement lorsqu'ils sont exprimés verbalement et directement. Certains enseignants expriment verbalement leur point de vue, soit par des commentaires explicites et des propos verbaux, soit par des réponses aux questions personnelles des étudiants ou encore par des récits de vie personnels. Notons que nous n'en avons pas observé l'expression verbale et directe chez tous les enseignants, certains ne donnant jamais explicitement leur opinion personnelle aux élèves.

Toutefois, plusieurs points de vue personnels sont exprimés indirectement dans les cours observés. En effet, certains sont exprimés par le non-verbal des enseignants, c'est-à-dire par les interactions avec les élèves, l'adoption d'une position physique particulière, la présence d'une émotion personnelle exprimée par le ton de la voix ou encore par le type de questions posées aux élèves sur un sujet donné. Sans exprimer leur opinion personnelle, les enseignants peuvent donc introduire leur point de vue personnel par ces moyens indirects. D'autres donnent indirectement leur point de vue par la façon dont ils présentent les sujets et les thèmes en ECR ou encore en ne présentant qu'un seul point de vue sur un sujet.

Par conséquent, « ne pas donner son point de vue personnel » ne se résume pas à ne pas l'exprimer verbalement. Plus encore, le fait de ne pas vouloir l'exprimer en classe ne garantit pas le respect de cette exigence de la posture professionnelle en ECR. À cet égard, d'autres facteurs entrent en jeu. Il est donc clair qu'à la lumière de ces données, l'interdiction ferme de ne jamais donner un point de vue personnel en classe semble impossible à respecter.

Prise dans son sens le plus strict, cette prescription ministérielle semble presque vouloir dire que les enseignants devraient faire fi des caractéristiques mêmes de l'enseignement, l'acte d'enseigner engendrant inévitablement une implication personnelle et subjective, puisqu'elle se base sur une relation humaine. Est-ce possible alors de demander à un enseignant de ne jamais avoir d'émotion dans sa voix ou encore d'avoir un comportement sans aucune

subjectivité dans toute situation pédagogique? Nos observations amènent à affirmer que non. Une certaine part de subjectivité relationnelle est implicite à tout acte d'enseigner. Puisque la subjectivité inhérente à toute relation humaine permet d'induire certains points de vue personnels des enseignants, il importe de revisiter notre compréhension et le sens accordé à la prescription ministérielle en ECR « ne pas donner un point de vue personnel en classe ». Cet élément de réflexion sera approfondi dans la discussion de cette thèse.

En revanche, si le programme semble radical dans son interdiction de présenter tout point de vue personnel en classe, notre analyse impose quelques nuances. À cet effet, il importe d'analyser plus en profondeur la nature des points de vue personnels observés en classe et leur lien avec la posture professionnelle en ECR. Ainsi, si l'interdiction de ne jamais donner de point de vue personnel en classe ne semble pas possible, est-ce que tous les points de vue personnels observés en classe s'opposent à la posture professionnelle en ECR? Notre réponse est non. En voici l'analyse.

6.3.3 Certains enseignants donnent des points de vue personnels sur des sujets qui ne sont pas directement associés au contenu du programme ECR

Certains points de vue personnels sont plus ou moins significatifs par rapport à la posture professionnelle en ECR, selon leur lien avec les finalités du programme et avec les compétences en ECR. Certains ont par ailleurs une plus grande importance que d'autres. En effet, selon notre analyse, ceux-ci pourraient être présentés en classe, sans nécessairement entrer en contradiction avec la posture professionnelle, alors que d'autres soulèvent des enjeux plus importants. La différence réside dans leur lien avec les compétences et les thèmes du programme ECR ainsi que dans la façon dont les enseignants les abordent en classe avec les élèves.

Si le programme semble radical dans son opposition de tout point de vue personnel en classe, notre analyse apporte encore une fois certaines nuances sur cette question. En effet, une minorité des points de vue personnels donnés en classe ne correspondent ni aux finalités, ni aux compétences, ni aux thèmes du programme ECR. Ces extraits demandent une analyse serrée pour comprendre les enjeux qu'ils représentent.

Par exemple, une enseignante précise qu'il est difficile de laisser sa classe à un autre enseignant. Elle donne un point de vue personnel qui n'entre pas nécessairement, ou très peu, en contradiction avec la posture professionnelle. En effet, cette opinion ne concerne pas le contenu abordé en ECR. De son côté, préciser que son manteau ne sent pas la fumée de cigarette, puisqu'on n'est pas fumeur, ne révèle pas nécessairement un point de vue personnel sur un sujet du cours ECR, ni sur le développement des compétences du programme. En fait, comme ce sujet ne concerne pas le programme ECR, cette observation est de moindre importance dans l'analyse de la posture professionnelle en ECR.

Selon notre analyse, les points de vue personnels qui ne concernent aucunement le programme ECR, un thème religieux, éthique ou social ni une finalité du programme pourraient être présentés en classe, sans nécessairement entrer en contradiction avec la posture professionnelle. L'idée ici est de valider si le point de vue personnel de l'enseignant peut influencer l'élève dans l'élaboration d'un point de vue associé au contenu du programme ECR d'une façon quelconque. Si la réponse à cette interrogation est négative, alors nous considérons que ce type de point de vue est de moindre importance, puisqu'il n'entre pas en contradiction avec la posture professionnelle en ECR. Selon nous, il faut comprendre le premier axe de la posture professionnelle d'impartialité en ECR dans la lignée de ce principe central, sans quoi l'interdiction de ne donner quelque point de vue personnel que ce soit en classe devient désincarnée. Comme démontré précédemment, l'enseignement d'ECR s'inscrit dans la nature même d'une relation humaine et doit rester sensible à la réalité de l'enseignement. Précédemment classées comme des contre-exemples significatifs, ces observations peuvent être presque classées comme des extraits non significatifs pour notre analyse.

Par contre, d'autres points de vue personnels donnés en classe ne concernent pas directement le contenu en ECR, mais comportent des enjeux plus significatifs. Par exemple, une enseignante affirme qu'il est impossible de réellement connaître une culture en voyageant dans un hôtel cinq étoiles. Même si ce point de vue personnel ne concerne pas directement le développement des compétences du programme ECR ni les thèmes abordés dans ce programme, selon nous, il garde tout de même une importance relative en ECR. Si cette

opinion concerne indirectement le contenu du programme, il peut tout de même influencer le point de vue des élèves en leur indiquant la meilleure façon de voyager afin de connaître une culture. Selon la posture professionnelle dans le programme ECR, l'enseignant devrait se garder une réserve sur ce type d'opinion. Cet extrait rappelle que certains points de vue ne concernent pas directement le contenu obligatoire en ECR, mais comportent tout de même des enjeux éducatifs qui justifient la posture professionnelle, dite d'impartialité, en ECR.

Enfin, d'autres points de vue personnels donnés en classe concernent directement le programme ECR et comportent des enjeux encore plus importants dans l'enseignement non confessionnel de l'éthique et de la culture religieuse en contexte pluraliste. En effet, certaines opinions personnelles des enseignants sont directement liées aux thèmes du programme ECR, que ce soit le volet religieux ou le volet éthique, ou encore les finalités du programme. Un à un, examinons leurs enjeux respectifs.

6.3.4 Quelques enseignants donnent parfois leur point de vue sur des sujets associés au volet éthique du programme

Quelques enseignants donnent des points de vue en classe qui correspondent au volet éthique du programme. Ces opinions en « éthique » constituent une minorité de points de vue personnels, mais soulèvent des questions et présentent des enjeux qu'il importe de relever ici.

Dans certains extraits, des enseignants présentent ouvertement leur point de vue personnel sur des sujets relevant de la compétence « éthique », en argumentant avec les élèves pour défendre leur point de vue. Par exemple, un enseignant explique à de nombreuses reprises pourquoi il est végétarien et en quoi il est favorable au fait d'avoir des enfants. Sur ces sujets, il défend son opinion personnelle en argumentant avec les élèves qui ont des opinions contraires à la sienne. Une autre enseignante explique pourquoi elle est en faveur de la loi québécoise interdisant de fumer dans les lieux publics et argumente avec les élèves sur cette question à partir de son expérience personnelle.

Tout comme cette enseignante, d'autres présentent leur opinion sur des sujets « éthiques » en nommant des expériences de leur vie personnelle, en parlant de leur opposition à l'homophobie, en répondant à une question personnelle d'un élève, en utilisant son opinion

personnelle comme étant « la loi de la vie » ou en donnant directement son opinion personnelle sur l'aide humanitaire et en la présentant comme étant la bonne à adopter.

Dans ces situations, non seulement les points de vue personnels des enseignants sur des sujets « éthiques » sont directement exprimés en classe, mais la façon dont certains interagissent avec les élèves révèle un enjeu important pour notre analyse. En effet, certains enseignants argumentent avec les élèves qui ont des opinions différentes de la leur. D'autres les présentent comme étant *la* réponse à ces questions. Fait intéressant : ces attitudes ont été observées uniquement lors de la présentation de sujets portant sur la compétence « éthique » du programme. Qui plus est, elles correspondent aux propos des enseignants qui affirment qu'il est plus important de ne pas donner son point de vue sur des questions religieuses que sur d'autres sujets car, en éthique, la partialité a moins d'impact sur les élèves.

Tout comme ils le mentionnent dans leurs entrevues, il semble que les enseignants ont plus tendance à argumenter avec les élèves sur des sujets éthiques que sur des sujets religieux. De plus, leurs prises de position personnelles sont exprimées plus directement et explicitement que celles relevant de la compétence religieuse. Pourtant, leurs opinions sur des sujets « éthiques » sont moins nombreuses que celles touchant leurs croyances religieuses ou des sujets « religieux » en général. En effet, la très grande majorité de leurs opinions personnelles concerne le volet religieux du programme. Puisqu'elles comportent d'importants enjeux pour notre recherche, ces données seront analysées dans la section suivante.

6.3.5 Lien important entre les points de vue personnels des enseignants exprimés en classe et le volet religieux du programme

Le lien entre les points de vue personnels des enseignants et le volet religieux du programme revêt une importance capitale dans notre analyse. Tout d'abord, certains points de vue personnels exprimés en classe font référence aux finalités du programme et abordent des sujets religieux prescrits en ECR²²⁵. Toutefois, ils ne présentent pas nécessairement l'opinion

²²⁵ Les sujets religieux faisant référence aux finalités du programme nommés dans les cours observés sont les suivants : les accommodements raisonnables (5), l'interdiction du port d'un signe religieux ostentatoire présenté dans le projet de charte des valeurs québécoises (8), la référence culturelle à Noël (10), le patrimoine religieux québécois chrétien (7), la liberté de religion (6) les différentes opinions religieuses possibles sur

religieuse personnelle de ces enseignants. Par exemple, une enseignante affirme clairement qu'elle considère intéressant d'analyser la place réservée à la liberté de religion chez les adolescents. Bien que ce point de vue personnel corresponde aux finalités du programme et concerne un sujet religieux, il ne présente ni les croyances religieuses de cette enseignante ni son opinion personnelle sur les religions en soi. Or, la majorité des points de vue personnels exprimés en classe par les enseignants qui ne correspondent pas aux finalités concerne le volet religieux du programme. Qu'est-ce que ces données indiquent? Examinons-les de plus près.

Une seule enseignante dit ouvertement et directement aux élèves qu'elle n'a pas de religion, au moment d'une question portant sur son bijou en forme de croix. Outre cette observation, aucun autre enseignant n'affirme ouvertement et par lui-même son allégeance religieuse ou philosophique. Par contre, six présentent indirectement leur allégeance religieuse et philosophique. Par exemple, une enseignante catholique croyante pratiquante affirme que le message de Jésus est beau, mais pas facile à suivre, en utilisant le « nous » et le « tu », ce qui induit son appartenance confessionnelle chrétienne. D'autres donnent leur opinion générale sur le religieux qui correspond à leurs croyances personnelles. Par exemple, un enseignant exprime son opinion défavorable envers l'islam et le christianisme, deux religions qu'il trouve exigeantes. En entrevue, il s'identifie comme athée, n'ayant pas apprécié son éducation religieuse chrétienne contraignante. Pour sa part, un autre enseignant s'identifie comme croyant chrétien et explique qu'il n'est pas d'accord avec l'opinion défavorable de Janette Bertrand²²⁶ sur les religions.

De plus, la façon dont certains enseignants traitent un sujet religieux laisse transparaître leur croyance ou leur non-croyance religieuse. C'est le cas de l'enseignant qui s'identifie comme athée et qui présente un déséquilibre important entre ses nombreuses explications sur l'athéisme et ses brèves réponses sur les différentes croyances religieuses ou encore l'enseignant qui présente le thème « expérience religieuse » en utilisant le « nous » et le « on ».

l'homosexualité (3), l'analyse d'un nouveau mouvement religieux (2) et le lien entre la croyance religieuse et la réussite scolaire (2).

²²⁶ Janette Bertrand est une journaliste, comédienne, écrivaine et féministe québécoise nonagénaire. En 2013, elle cosigne, avec d'autres femmes, une lettre d'opinion intitulée *Une charte pour les femmes*. Approuvant le projet de *Charte des valeurs québécoises*, elle émet des propos qui sont contestés par certains et appuyés par d'autres, ces derniers s'identifiant comme des « Janette ».

laissant sous-entendre une certaine implication personnelle dans ces sujets, ce qui révèle indirectement son point de vue personnel. Ceci est confirmé par les propos de cet enseignant qui explique, en entrevue, qu'il est athée bouddhiste et chrétien pratiquant régulièrement la méditation.

Par contre, certains points de vue personnels sur le religieux ne correspondent pas à leur appartenance religieuse personnelle. Par exemple, un enseignant athée affirme que la morale religieuse chrétienne (l'amour et le pardon des ennemis) est positivement surprenante. Aussi, un enseignant athée bouddhiste pratiquant précise qu'il est beau de se sentir aimé par Dieu, bien que personne ne puisse vraiment en être certain. Ces exemples démontrent que le point de vue personnel d'un enseignant sur le religieux ne révèle pas nécessairement sa croyance ni sa pratique religieuse.

Ainsi, la constatation qui s'impose est que les opinions religieuses exprimées par les enseignants ne concordent pas nécessairement toutes avec leurs croyances religieuses ou philosophiques. De plus, il n'est pas nécessaire d'exprimer verbalement son allégeance religieuse et philosophique pour présenter son point de vue sur le religieux en général.

Regardons maintenant le lien entre les points de vue personnels exprimés par les enseignants en classe et les finalités du programme.

6.3.6 Plusieurs points de vue personnels correspondent aux finalités du programme

La posture professionnelle demande aux enseignants de ne pas donner leur point de vue personnel, tout en leur demandant d'encourager les finalités du programme et d'intervenir à partir de ces derniers. Ainsi, le lien entre les points de vue personnels des enseignants et les finalités du programme revêt une importance capitale dans notre analyse. Tel qu'il est présenté dans notre cadre d'analyse, ce lien représente une tension dans la posture professionnelle d'impartialité en ECR, tension qu'il faut analyser. En effet, presque tous les enseignants présentent des points de vue personnels qui correspondent aux finalités du programme. Certains présentent une finalité du programme par leur point de vue personnel. En voici les analyses.

Tout d'abord, presque tous les enseignants présentent des points de vue personnels qui correspondent aux finalités du programme. Ce type d'intervention renvoie directement à la tension présente entre les axes 1 et 2 de la posture professionnelle. En effet, la question est de savoir si le fait de donner son opinion personnelle en classe peut être accepté si cette dernière est en accord avec les finalités. Théoriquement, les enseignants devraient présenter les finalités du programme sans donner leur point de vue personnel. Or, plusieurs situations d'observation démontrent le contraire. En effet, dans quelques situations, certains enseignants expriment clairement leur opinion personnelle pour appuyer explicitement les finalités du programme, et vice-versa. Dans d'autres, l'opinion personnelle de l'enseignant prend même parfois le dessus sur la finalité du programme, comme c'est le cas de l'enseignante qui argumente en faveur de la loi québécoise interdisant la fumée de cigarette dans les endroits publics à partir de son expérience personnelle. Bien que son opinion concorde avec la loi québécoise (finalités du programme), l'enseignante met de l'avant son point de vue personnel plutôt que de favoriser l'élaboration de celui des élèves sur cette loi. Ainsi, l'interdiction de présenter son point de vue personnel, tout en présentant les finalités du programme, ne semble pas facile à respecter, même lorsque l'opinion personnelle de l'enseignant est clairement identifiable et correspond aux finalités du programme.

Dans d'autres situations, la limite entre les finalités du programme et les points de vue personnels des enseignants n'est pas aisée à établir. En effet, il est souvent impossible d'établir avec certitude si l'enseignant fait valoir son point de vue personnel ou s'il intervient pour favoriser les finalités du programme. Par exemple, l'enseignante qui précise, en entrevue, que son orientation sexuelle personnelle a un impact sur ses interventions contre l'homophobie en classe, quoique son opinion personnelle ne soit pas explicitement nommée, elle influence inévitablement sa pratique professionnelle et ses interventions au nom des finalités du programme. Dans certaines situations, il est donc difficile de séparer l'apport d'un point de vue personnel de celui des finalités du programme. Leur inter-influence ne pouvant être complètement séparée dans toutes les situations, leur opposition dans la posture professionnelle en ECR pose problème.

6.3.7 Concepts associés aux finalités du programme qui posent plusieurs enjeux et problèmes dans leur mise en application en classe

Revenons maintenant à l'exigence de la posture professionnelle de faire référence aux finalités du programme lorsque les propos contredisent la dignité humaine et le bien commun. Ces références présentent des enjeux importants.

- Certaines notions associées aux finalités du programme sont plus utilisées que d'autres dans les cours observés, soit en les nommant explicitement soit en y faisant référence indirectement.

Pour commencer, certaines notions associées aux finalités du programme sont plus utilisées que d'autres dans les cours observés et de différentes façons. En effet, neuf des enseignants observés y font référence explicitement en les nommant verbalement, tandis que six le font implicitement en ne les nommant pas directement.

Parmi les finalités nommées verbalement, une référence prépondérante aux règles de base de la sociabilité, à la Charte des droits et libertés de la personne, à la société de droit ainsi qu'à la liberté de conscience et de religion se retrouve dans les cours observés. Les enseignants nomment directement les chartes des droits et liberté, les droits des homosexuels, la loi contre l'intimidation, la liberté de religion, le jugement de la Cour dans le procès de Guy Turcotte, les lois et la justice, le projet de loi portant sur la *Charte des valeurs québécoises*²²⁷ ainsi que la loi antitabac dans les espaces publics au Québec.

Dans la même lignée, les notions de « culture publique commune », de « valeurs, repères et principes de la vie commune », de « principes et idéaux de la société démocratique québécoise » associées aux finalités du programme sont présentées explicitement ou implicitement dans les cours observés. Tout d'abord, elles sont nommées par les enseignants à travers les situations et les sujets suivants : accommodements raisonnables, morale scolaire et sociale, valeurs sociales non négociables de paix et de non-violence ainsi que culture publique commune, tels la fête de Noël, les clubs de danseuses nues, les maisons de retraite et

²²⁷ Rappelons que notre collecte de données a eu lieu lors du débat social entourant la *Charte des valeurs québécoises* (Voir introduction et chapitre 2, section 2.2.2)

l'interdiction de manger du chat et du chien. De plus, ces notions sont aussi implicitement présentées en classe à partir de la valeur scolaire de l'effort pour la réussite, des valeurs scolaires de concentration, de scolarité, d'inclusion et de respect des différences, de l'interdiction sociale de voler, de l'importance d'accorder un bon traitement aux personnes en deuil et de l'interdiction d'exhibitionnisme en société, l'entraide, le patrimoine religieux chrétien comme aspect de la vie commune, la désobéissance civile et le partage des richesses.

Par contre, aucune référence à l'« égalité des sexes » dans les cours n'a été observée. De même, les concepts de dignité humaine, de bien commun et de vivre-ensemble ne sont pas directement nommés, mais les enseignants y font référence indirectement. Ils suscitent d'ailleurs une analyse plus serrée qui sera présentée plus loin. De plus, les concepts de reconnaissance de l'autre, de respect, d'égalité et d'écoute sont associés davantage aux attitudes de dialogue et d'ouverture à la diversité favorisant les finalités en classe (aspect 6). Finalement, les références indirectes aux concepts associés aux finalités posent la question de leur interprétation, dont voici l'analyse.

- La référence aux finalités du programme et leur mise en pratique sont sujettes à une interprétation subjective.

Toutes les références indirectes aux finalités du programme posent la question même de l'interprétation de leurs concepts et de leur mise en application en classe. En effet, ces concepts donnent lieu à plusieurs interprétations subjectives.

Par exemple, on peut se demander si la désobéissance civile et l'aide humanitaire, l'entraide ou encore le partage des richesses correspondent aux finalités du programme. Dans ces exemples, la limite est mince entre les finalités et le point de vue personnel de l'enseignant. Comme démontré dans la présentation des données, plusieurs réponses peuvent être fournies à cette même question. Ainsi, certains concepts sont larges et ne sont pas assez précis pour être sans équivoque dans toutes les observations. Contrairement à ce que présuppose le programme, ils laissent place à une importante interprétation subjective et personnelle. Il existe donc une difficulté à les reconnaître sans aucun doute dans la mise en pratique d'une finalité du programme dans les classes observées.

De plus, certains concepts associés aux finalités du programme sont sujets à plusieurs interprétations, particulièrement lorsqu'ils sont appliqués à des situations pratiques suscitant une polémique sociale. Puisque la nature même d'un concept est théorique, leur mise en application dans de telles situations pratiques révèle qu'ils ne sont pas immuables. Étant à l'origine de plusieurs débats sociaux, ils peuvent être interprétés différemment selon les situations. Leur mise en application ne suscite pas nécessairement un consensus social, mais révèle plutôt des débats sociaux à leur égard. Par exemple, une enseignante présente le jugement de non-responsabilité criminelle de Guy Turcotte auprès des élèves comme une règle sociale québécoise qu'il ne faut pas contester. Par contre, ce jugement a engendré un immense débat social et a été infirmé en 2015. Il ne constitue pas une « règle de la société québécoise ». Cette situation démontre un manque de nuances associé aux « règles de la société québécoise », soit le fonctionnement de la société de droit et ses divers niveaux. Il en est de même pour la notion de « valeurs communes ». Sa mise en application dans l'analyse du projet de loi de la *Charte des valeurs québécoises* démontre bien la polémique et la controverse autour des notions de « valeurs québécoises ». Si ce projet de loi n'a pas été

adopté à l'Assemblée nationale, il a tout de même suscité des débats sociaux importants autour de l'interprétation et de la mise en application du concept de « valeurs québécoises ». Dans un autre registre, un enseignant établit une liste de règles morales, sociales et scolaires. Ces dernières sont sujettes à changement dans le temps et selon l'évolution de la société. Elles pourraient aussi être contestées dans certains cas. Qui plus est, un enseignant aborde les accommodements raisonnables en classe, sujet profondément polémique et qui peut varier d'une situation à l'autre. De son côté, une enseignante fait référence à plusieurs aspects de la société, notamment la culture publique commune et les clubs de danseuses nues. Ces aspects sont appelés à changer selon l'évolution des mœurs de la société, et certains suscitent des débats dans la société. Ainsi, nos observations démontrent que la mise en application des concepts de culture publique commune, de valeurs, de repères et de principes de vie commune, de principes et d'idéaux de la société démocratique québécoise et de règles de base de la sociabilité est sujette à plusieurs interprétations, particulièrement dans des situations pratiques suscitant une polémique sociale. Cette constatation questionne l'exigence de la posture professionnelle d'intervenir à partir des finalités du programme. Si ces dernières sont sujettes à diverses interprétations, on peut alors se demander comment elle peut garantir l'impartialité d'un tel enseignement.

En outre, la posture professionnelle en ECR demande aux enseignants de se référer aux finalités du programme, si les opinions sont contraires à la dignité humaine et au bien commun. Ces deux concepts aussi posent de nombreuses questions d'analyse, dont en voici quelques-unes.

6.3.8 Exigence de promouvoir la dignité humaine et le bien commun référant aux finalités du programme

Toutes les références aux finalités dans les cours observés ne valorisent pas nécessairement le bien commun ni la dignité humaine. En effet, certaines sont nommées explicitement en classe, mais ne renvoient pas nécessairement au respect de la dignité humaine ou du bien commun, contrairement à ce que leur demande la posture professionnelle. Par exemple, une enseignante nomme explicitement que la liberté de religion des élèves du secondaire est un sujet intéressant, mais elle n'élabore pas davantage sur cette question. Donc, le fait de nommer

explicitement les finalités ne suffit pas pour permettre aux élèves des opinions favorisant la dignité humaine et le bien commun. Ces situations illustrent la tension de la posture professionnelle entre le fait de faire référence aux finalités du programme et l'obligation de les utiliser pour favoriser le bien commun et la dignité humaine. De plus, il n'y a aucune référence explicite ni verbale aux concepts de dignité humaine ou de bien commun dans les cours observés. L'association entre la référence aux finalités du programme et la promotion de ces concepts demande une interprétation personnelle.

Finalement, les observations démontrent que les notions de dignité humaine et de bien commun sont polysémiques et suscitent des polémiques. En effet, il n'existe pas de consensus d'interprétation à leur sujet (Jobin, 2011 : 506). La majorité des observations posent la question des interprétations possibles des concepts de bien commun et de dignité humaine. Ils présentent donc explicitement une ambivalence d'interprétation.

Par exemple, l'analyse des différents accommodements raisonnables dans la société québécoise démontre la complexité de cette notion de bien commun. D'un côté, les élèves considèrent qu'il est préférable de refuser un local de prière aux musulmans à l'université afin de privilégier le bien de tous en ce qui a trait à l'accès aux locaux éducatifs. De l'autre, l'enseignant questionne ces différents arguments au nom de l'intégration de tous les citoyens à la société. Ces deux arguments renvoient, à leur façon, au bien commun. Il en est de même de l'analyse des arguments sur le projet de loi de la *Charte des valeurs québécoises* qui révèle une polémique entourant les notions de bien commun et de dignité humaine ou encore de l'analyse du procès contre Guy Turcotte qui suscite une controverse sociale autour du jugement de la Cour à partir des notions de bien commun et de dignité de la personne. Ainsi, certains sujets, qui ne font pas l'unanimité dans la société québécoise, illustrent la manière dont les concepts de bien commun et de dignité humaine peuvent être justifiés à partir de points de vue contraires, démontrant ainsi que l'exigence professionnelle de les favoriser en classe n'est pas chose facile.

6.3.9 Certaines attitudes favorisant les finalités du programme semblent être unanimement adoptées contrairement à d'autres

L'axe 3 de la posture professionnelle précise comment les enseignants doivent encourager les finalités du programme chez les élèves, en favorisant des attitudes de dialogue, d'ouverture à la diversité, de sens critique et d'expression de leur point de vue personnel.

À ce sujet, les attitudes de dialogue et d'ouverture à la diversité sont unanimement mises en application dans les classes observées. Par contre, les attitudes de « sens critique » et de « favoriser le point de vue des élèves » ne sont pas unanimement répandues. En effet, seulement la moitié des enseignants observés mettent en pratique l'attitude de sens critique, principalement en demandant aux élèves de préciser et de clarifier leur opinion et de la justifier par des arguments pertinents et cohérents²²⁸.

De plus, l'attitude « favoriser le point de vue des élèves » n'a pas été observée chez tous les enseignants. En revanche, aucun enseignant n'empêche directement les élèves d'exprimer leur opinion personnelle. Cette donnée renvoie à un premier enjeu majeur : le fait de favoriser ou non le point de vue personnel des élèves lié au type d'enseignement choisi. Dans les cours magistraux²²⁹, les enseignants favorisent plus la connaissance sur les sujets présentés et non le développement de leur opinion personnelle sur ces sujets, alors que dans les cours non magistraux, les enseignants demandent directement aux élèves d'exprimer et d'élaborer leur point de vue personnel.

Qui plus est, la mise en pratique de l'attitude « favoriser le point de vue des élèves » est liée à un deuxième enjeu majeur : l'établissement de relations équitables en classe. En effet, certains enseignants mettent en place des conditions qui favorisent l'expression équitable du point de vue personnel de tous les élèves. D'autres favorisent le point de vue personnel de certains au détriment des autres.

²²⁸ Sur ce point, rappelons ici la limite de nos observations, soit deux cours observés par enseignant. Si elles ne permettent pas de faire une généralisation, elles permettent d'illustrer les défis que représentent les enjeux associés à l'impartialité.

²²⁹ Sur ce point, voir l'annexe 7 qui présente le détail de chaque cours observé, et qui distingue les cours magistraux des autres formes pédagogiques utilisées par les enseignants.

6.3.10 Existence de contradictions dans la mise en pratique des attitudes favorisant les finalités

La posture professionnelle demande aux enseignants d'encourager les élèves en favorisant l'expression de leur point de vue individuel ainsi que des attitudes de dialogue, de sens critique et d'ouverture à la diversité. Dans cette posture professionnelle, ces attitudes sont présentées comme complémentaires, visant toutes le développement des finalités du programme chez les élèves. Toutefois, nos observations démontrent certaines contradictions et certains problèmes. En voici une présentation synthèse.

Contrairement à la posture professionnelle, certaines observations présentent des situations où l'enseignant favorise l'expression du point de vue personnel de l'élève, sans valoriser le sens critique ou l'ouverture à la diversité. Ainsi, l'enseignante 12 demande aux élèves d'exprimer leur opinion personnelle sur des sujets d'actualité en utilisant le questionnement. Par contre, elle ne favorise pas leur sens critique, puisqu'elle ne leur demande pas de « passer de la simple expression d'opinions à la clarification de points de vue ni à leur analyse afin d'en évaluer la pertinence et la cohérence » (MELS, 2008c). Elle ne favorise pas non plus « l'ouverture à la diversité des valeurs, des croyances et des cultures » (MELS, 2008c), car elle n'aide pas les élèves « à maîtriser les outils nécessaires pour élaborer et interroger des points de vue dans différents contextes » (MELS, 2008c). Enfin, elle n'intervient pas à partir des finalités du programme, comme demandé par la posture professionnelle qui stipule que « l'art du questionnement pour amener les élèves à apprendre à penser par eux-mêmes » (MELS, 2008c) en n'ayant pas le « monopole des réponses » doit permettre à l'élève de développer les finalités du programme. Cette situation présente donc une opposition entre ces attitudes.

Par ailleurs, deux enseignants opposent deux attitudes dans leurs cours. Selon l'un d'eux, les élèves doivent développer la pensée critique dans les sujets éthiques et l'ouverture d'esprit en culture religieuse, opposant ces deux attitudes. Or, la posture professionnelle précise bien que les attitudes de sens critique et celles de l'ouverture à la diversité doivent permettre aux élèves de développer les finalités du programme. En outre, certaines façons d'interroger et de favoriser l'expression du point de vue des élèves ne permettent pas à l'enseignant de donner la connaissance exacte sur un sujet d'apprentissage. Par exemple, une enseignante demande aux

élèves de dire leur opinion sur la réincarnation. Elle leur demande leur opinion plutôt que leur compréhension d'un concept théorique qui ne relève pas de l'opinion. Or, leur demander ce qu'ils pensent sur la réincarnation est différent de leur demander ce qu'est la réincarnation selon leur point de vue personnel. Par cette attitude, l'enseignante manifeste une contradiction. Ainsi, l'exigence de « favoriser le point de vue personnel de l'élève » peut entraîner des situations pédagogiques où l'opinion de l'élève prime sur la connaissance à acquérir.

Finalement, on retrouve une contradiction entre le fait de favoriser le point de vue de l'élève et celui de l'encourager dans les finalités du programme par l'adoption d'attitudes de dialogue, d'ouverture à la diversité et de sens critique. Le meilleur exemple de cette tension est présent dans une observation où l'enseignant demande aux élèves de donner leur point de vue personnel sur certains accommodements raisonnables de la société québécoise²³⁰. Après leur avoir demandé d'exprimer leur point de vue personnel et de préciser qu'il ne cherche pas une « bonne réponse », l'enseignant questionne un élève sur une façon de favoriser l'intégration des immigrants à la société québécoise.

L'ensemble de ce cours vise l'ouverture à la diversité des cultures dans la société québécoise par la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse au Québec. Par le fait même, il n'utilise pas uniquement « l'art du questionnement pour amener les élèves à apprendre à penser par eux-mêmes ». Cet extrait présente une contradiction entre la prescription d'encourager l'ouverture des élèves et celle de favoriser leur point de vue. En effet, l'enseignant plaide clairement en faveur de l'intégration des immigrants dans les classes ordinaires, ce qui est contraire au point de vue personnel des élèves. Il cherche à modifier leur point de vue afin d'encourager les finalités, comme le demande la posture professionnelle du programme. Ainsi, il existe une contradiction entre l'exigence d'encourager le point de vue des élèves et le fait de favoriser les finalités du programme par le biais de leur ouverture à la diversité.

²³⁰ Il s'agit des accommodements raisonnables de la société québécoise portant sur le port du voile musulman dans les garderies publiques subventionnées, l'établissement d'une salle de prière dans les universités publiques, givrer les vitres d'une piscine afin d'empêcher que des jeunes filles ne soient vues par des personnes de sexe masculin et l'intégration des immigrants dans les classes ordinaires.

De plus, un peu plus tard dans ce cours, ce même enseignant questionne un élève au sujet d'un accommodement raisonnable dans une université québécoise voulant ouvrir une salle de prière pour les musulmans. Il utilise constamment l'art du questionnement afin de permettre aux élèves de développer leur pensée critique sur ces questions, leur demandant de « passer de la simple expression d'opinions à la clarification de leur point de vue et de leur analyse afin d'évaluer la pertinence et la cohérence ». Or, ses questions ne permettent pas uniquement de présenter leur opinion personnelle, elles déstabilisent aussi l'élève, au point de n'être plus certain de son opinion initiale.

Cet extrait illustre ainsi une autre tension présente dans la posture professionnelle. D'un côté, l'enseignant doit questionner le point de vue des élèves en favorisant l'expression de leur opinion sans la changer ni l'influencer et, de l'autre, il doit présenter différents points de vue afin de déstabiliser leur opinion (axe 1) et de développer leur sens critique à partir des finalités du programme (axe 2). Ces deux exigences sont contradictoires et engendrent des questions dans leur mise en pratique en classe.

6.3.11 Éléments visibles distinctifs de deux enseignants indiquant des questionnements sur la posture professionnelle en ECR

En guise de synthèse, que ce soit chez les enseignants ou qu'ils soient affichés dans les classes observées, les éléments visibles distinctifs sont classés sous quatre catégories.

Tableau VI
Quatre catégories d'éléments visibles distinctifs

Nom	Définition	Cas
Abstention d'élément visible	Trois enseignants ne présentent aucun élément significatif, ni dans la classe ni sur eux	1, 4 et 5
Éléments visibles « ECR »	Cinq enseignants présentent des éléments visibles significatifs en concordance avec le programme ECR dans la classe et aucun élément personnel sur eux révélant leur point de vue personnel aux élèves	3, 6, 8, 9 et 10
Éléments visibles religieux	Trois enseignants présentent des éléments visibles significatifs sur eux ou dans leur classe révélant leur point de vue personnel religieux	2, 7 et 12

Nom	Définition	Cas
Éléments visibles « politiques »	Un enseignant présente des éléments significatifs sur lui et dans sa classe révélant son point de vue personnel, dit « politique »	11

Premièrement, les éléments visibles « d'abstention » et d'« ECR » respectent le programme et la posture professionnelle d'impartialité en ECR puisque, dans la grande majorité des situations d'observation, elles constituent des exemples significatifs. Ce sont surtout les éléments visibles classés dans la catégorie « religieux » et « politiques » qui méritent notre attention.

Deuxièmement, les trois enseignants qui présentent des éléments visibles distinctifs « religieux » révèlent des résultats très différents. D'un côté, deux enseignantes disposent d'éléments visibles religieux dans leur classe, qui doivent être analysés en concordance avec leur école confessionnelle catholique. La présence d'une croix dans la classe de l'enseignante 7 a été considérée comme une observation non significative, puisque nous avons vu une croix identique à celle-ci dans toutes les autres pièces de ce collège privé confessionnel catholique. De leur côté, les nombreux éléments significatifs religieux chrétiens dans la classe de l'enseignante 2 sont difficilement classables, puisque ce local est utilisé pour le cours ECR et pour un « programme maison » d'enseignement confessionnel catholique. Il est donc impossible de différencier les observations relevant du cours ECR et celles du projet confessionnel catholique. Ainsi, les projets éducatifs confessionnels de ces écoles privées rendent ces observations particulières et difficilement classables.

De même, le port d'un pendentif en forme de croix chez les enseignantes 7 et 12 renvoie à des analyses très différentes. Si, pour l'enseignante 7, ce bijou correspond à sa croyance personnelle, elle n'y fait jamais référence dans les cours observés. De son côté, l'enseignante 12 utilise son pendentif en forme de croix pour expliquer aux élèves qu'elle n'a pas de religion. Comme elle le précise, ce bijou ne correspond pas à sa croyance personnelle, mais plutôt à un attachement familial. Ainsi, le port d'un élément visible religieux sur un enseignant ne correspond pas nécessairement à sa croyance et est utilisé différemment selon les enseignants.

Finalement, un seul enseignant affiche des éléments visibles distinctifs « politiques ». Il s'agit de l'enseignant 11, qui porte un carré rouge et qui possède plusieurs affiches faisant la promotion de l'aide humanitaire dans sa classe. Ces derniers éléments révèlent son point de vue personnel sur des sujets « politiques ». Comme nos analyses le démontrent et comme il l'affirme lui-même en entrevue, il ne respecte pas la posture professionnelle d'ECR. En effet, il utilise ces éléments pour présenter son point de vue personnel aux élèves et il les garde consciemment pour afficher ses opinions personnelles en classe.

Ainsi, qu'ils soient religieux ou politiques, les différents éléments visibles distinctifs des enseignants ou dans les classes observées ne sont pas automatiquement contraires à la posture professionnelle. Toutefois, ils demandent à être analysés un à un et selon leur contexte d'utilisation, renvoyant à la complexité même de toute la posture professionnelle d'impartialité en ECR. Nos analyses de ces éléments visibles distinctifs démontrent qu'elles comportent plus de nuances et de questionnements que de certitudes.

6.4 Conclusion

Dans ce chapitre, les données d'observation (observations des enseignants en classe et éléments visibles distinctifs) ont été analysées à partir des aspects de la posture professionnelle d'impartialité du programme ECR présentés dans le cadre d'analyse (Partie I).

À cet égard, notons que les principes d'« impartialité », d'« objectivité » ou de « jugement professionnel » n'ont pas été observés en soi puisqu'ils semblaient trop théoriques. De plus, l'utilisation des termes impartialité, objectivité et neutralité dans l'observation des cours ne présentait aucune donnée significative pour notre recherche. Nous avons plutôt observé et analysé les différents aspects de la posture professionnelle en ECR servant à définir ce principe fondateur. Aussi, l'aspect « influence des points de vue personnels des enseignants sur ceux des élèves » n'a pas pu être analysé puisque nous n'avons pas accès aux réflexions des élèves.

Par contre, l'analyse des aspects de l'axe 1 de la posture professionnelle démontre que tous les enseignants s'abstiennent de donner leur point de vue dans différentes situations pédagogiques : lorsque l'enseignant ne présente pas directement un contenu d'enseignement

en ECR, lorsque le contenu y est directement lié, lorsqu'ils répondent aux questions personnelles des élèves et lorsqu'ils présentent plusieurs points de vue sur un sujet, et non le leur uniquement. De plus, dans d'autres extraits d'observation, les enseignants donnent tous des points de vue personnels en classe soit par des propos directs (verbalement), par leur non-verbal, par le récit de leur expérience personnelle, par des réponses aux questions personnelles des élèves, par la manière dont ils présentent les thèmes du programme ECR ou par l'expression d'un seul point de vue sur un sujet. À cet égard, les opinions personnelles émises en classe concernent des sujets associés au volet « culture religieuse » ou « éthique » du programme, à ses finalités ainsi qu'à des sujets qui ne concernent pas les thèmes du programme ECR.

De plus, l'analyse de l'axe 2 de la posture professionnelle démontre que l'exigence d'intervenir à partir de finalités du programme pose plusieurs enjeux et problèmes dans leur mise en application en classe. Certaines notions associées aux finalités du programme sont plus utilisées que d'autres dans les cours observés, soit en les nommant explicitement ou en y faisant référence indirectement. De plus, la référence aux finalités du programme et leur mise en pratique sont sujettes à une interprétation subjective. Qui plus est, certains concepts associés aux finalités du programme sont changeants et engendrent une polémique sociale. Aussi, bien que la posture professionnelle d'impartialité en ECR demande aux enseignants d'intervenir en se référant aux finalités du programme si les propos d'élèves contredisent la dignité humaine et le bien commun, toutes les références aux finalités ne valorisent pas nécessairement ces deux concepts centraux. De leur côté, certaines attitudes favorisant les finalités du programme semblent être unanimement adoptées dans les cours observés, contrairement à d'autres. De plus, il existe des contradictions dans la mise en pratique des attitudes favorisant les finalités. Finalement, les éléments visibles distinctifs de deux enseignants indiquent des questionnements sur la posture professionnelle en ECR, les autres ne sont pas significatifs pour notre recherche puisqu'ils respectent les prescriptions du programme ECR.

En guise de synthèse, un résumé des principales données qui ressortent des analyses d'observations a été présenté. Voici donc maintenant le dernier chapitre de cette thèse qui discute des résultats tant empiriques que théoriques émis dans cette dernière.

CHAPITRE 7

DISCUSSION

7.1 DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Les résultats de recherche ayant été présentés de façon très détaillée et exhaustive, cette discussion tentera maintenant d'en illustrer les enjeux les plus significatifs, les plus saillants et les plus marquants²³¹. Au terme de cette recherche approfondie, voici quelques surprises, découvertes, constatations et recommandations sur la question de l'impartialité des enseignants d'ECR. Cette discussion cherche à faire ressortir les principaux résultats tirés des propos et observations, de l'analyse théorique ainsi que de notre réflexion personnelle²³². La posture professionnelle en ECR se met-elle ou non en pratique dans leur enseignement et quels sont les enjeux qui en ressortent?

Quant à la représentativité, elle repose sur le pari de la profondeur caractérisant la recherche qualitative. Néanmoins, il convient de clarifier dès maintenant un des biais important de la recherche : les observations ne concernaient que deux périodes d'enseignement et les 12 enseignants savaient que la thèse portait sur l'impartialité. Les entrevues permettaient de discuter franchement des questions soulevées. Le but n'est donc pas de généraliser ces résultats à l'ensemble de la population enseignante puisqu'il est impossible d'en assurer l'exhaustivité (Savoie-Zajc, 2007). Compte tenu du critère de saturation appliqué lors de cet échantillonnage, il est par contre possible d'affirmer que ces données illustrent la situation pédagogique de plusieurs enseignants du Québec ayant vécu dans un environnement familial catholique plus ou moins croyant ou pratiquant (Huberman et Miles, 1991 : 349; Bertaux, 1980 : 205). En effet, cet échantillon provient de différents milieux sociaux culturels et

²³¹ Il est intéressant de relever la tension existante entre notre subjectivité personnelle vis-à-vis de l'objet de recherche et notre recherche sur l'objectivité dans le travail d'analyse. En effet, la présentation des données cherche à maintenir une certaine objectivité, peut-être parce que nous sommes particulièrement proches de l'objet de recherche et des enseignants interviewés. Par exemple, l'utilisation du nous ou encore de chiffres pour qualifier les enseignants révèle cette préoccupation d'objectivation et de distance personnelle vis-à-vis des enseignants interrogés. À ce sujet, les données ont été présentées avec le plus de précision possible, en résumant les paroles de chacun des enseignants dans les observations et en détaillant chacune des caractéristiques associées à l'impartialité.

²³² Comme dans les chapitres 5 et 6, les expressions suivantes ont été privilégiées dans la présentation des résultats afin de ne pas alourdir ce chapitre, chacune renvoyant à un nombre exact d'enseignants : « tous » correspond à 12 enseignants; « majorité » correspond à 10 ou 11 enseignants; « plusieurs » correspond de 7 à 9 enseignants; « la moitié » correspond à 6 enseignants; « certains » correspond à 4 ou 5 enseignants; « quelques » correspond à environ 2 ou 3 enseignants.

éducatifs présents au Québec, mais inclut uniquement des enseignants d'origine canadienne-française et aucun enseignant d'origine immigrante. Bien qu'une réserve quant à la représentativité de cet échantillon s'impose, la sélection d'enseignants « typiques » ou « exemplaires » permet d'assurer la transférabilité de ces résultats (Patton, 2002 : 239-241). Ces résultats sont donc indicateurs de tendances, sans pouvoir généraliser.

7.2 RÉSULTAT 1 : PEU D'INFLUENCE DES VARIABLES PROFESSIONNELLES OU PERSONNELLES

Bien que l'échantillon soit restreint, le type de méthodologie choisie fait en sorte qu'il jouit d'une certaine représentativité. Constituant la trame de fond sur laquelle toute cette discussion se rattache, le premier résultat majeur est le peu d'influence des variables professionnelles et personnelles sur les données. Cette constatation est surprenante et contredit une des hypothèses de cette recherche. En effet, nous nous demandions si la formation, l'expérience professionnelle, les croyances, l'âge, le milieu multiculturel ou homogène ainsi que l'aspect confessionnel ou non confessionnel du projet éducatif des écoles influent sur la compréhension et la mise en pratique de l'impartialité exigée de ces enseignants d'ECR. C'est d'ailleurs pour vérifier ces questionnements et hypothèses que nous avons pris le soin d'élaborer un échantillon détaillé illustrant ces différents cas de figure. Il était important de valider si cette posture professionnelle pouvait être vécue chez des enseignants de tous horizons et contextes pédagogiques et, si oui, de quelle manière.

À notre grand étonnement, les enseignants typiques et exemplaires²³³ ne présentaient pas de différence majeure dans leurs réflexions ni dans leurs pratiques d'impartialité professionnelle. Leur formation initiale et continue, leurs tâches d'enseignement en ECR (1^{er} ou 2^e matière) ainsi que leur expérience professionnelle ne semblent pas influencer sur les résultats de cette recherche. Contrairement à ce résultat, nous intuitionnions qu'une plus grande acuité professionnelle dans la mise en pratique et la réflexion de/sur l'impartialité se retrouverait chez les enseignants exemplaires. Ce résultat ne traverse pas tous les résultats de cette recherche. Si certains enseignants exemplaires mettent en pratique et conceptualisent

²³³ Voir section 4.3.3.

l'impartialité avec une grande expertise et réflexivité, certains enseignants typiques disposent également des mêmes capacités réflexives et pratiques. Ainsi, aucune tendance ne permet de distinguer les enseignants typiques des enseignants exemplaires sur cette question.

Un résultat similaire se retrouve pour la variable « milieu d'enseignement »²³⁴. Selon les analyses, les enseignants d'un milieu multiculturel ne sont pas plus enclins à mettre en pratique l'impartialité exigée en ECR que ceux provenant des régions plus homogènes du Québec. Contrairement à ce résultat, nous croyions que la diversité culturelle et religieuse présente dans leur milieu scolaire multiculturel nécessiterait une plus grande retenue et réserve et donc une plus grande aptitude à l'impartialité exigée en ECR. Qui plus est, certains enseignants des milieux multiculturels tout autant que certains de milieux homogènes étaient moins favorables au silence verbal sur leur opinion personnelle exigée par cette impartialité professionnelle. Ainsi, les enseignants des milieux multiculturels et des milieux homogènes présentent les mêmes difficultés conceptuelles et les mêmes défis pratiques associés à la posture professionnelle d'impartialité en ECR.

Un autre résultat fort étonnant est l'absence de lien entre l'impartialité et la confessionnalité du projet éducatif des écoles. Avant cette recherche, nous nous demandions si les enseignants d'écoles privées confessionnelles catholiques mettaient en pratique cette exigence d'impartialité professionnelle en ECR avec autant d'acuité que ceux des écoles publiques non confessionnelles. À notre grand étonnement, qu'ils proviennent de l'un ou l'autre de ces milieux scolaires, les enseignants interrogés et observés présentent les mêmes défis et questions face à l'impartialité professionnelle. Ce résultat tend à indiquer qu'il n'existerait pas, dans les écoles privées confessionnelles catholiques observées, une tendance à utiliser le programme ECR pour présenter un enseignement de nature confessionnelle sans impartialité. Qui plus est, une enseignante d'une école privée confessionnelle catholique présente un cas de figure particulier et atypique sur cette question. Enseignant le programme non confessionnel ECR ainsi qu'un programme d'enseignement religieux catholique dans cette école, elle respecte non seulement la posture professionnelle d'impartialité en ECR, mais y adhère et la met en pratique avec conformité, tant dans le programme que dans le cours confessionnel.

²³⁴ Voir section 4.3 de cette thèse.

D'un autre côté, une enseignante d'une école publique non confessionnelle affirme verbalement ses croyances areligieuses aux élèves, ne respectant pas ainsi l'impartialité exigée en ECR. Ces deux situations présentent des contre-exemples à notre hypothèse de départ. Ainsi, nos résultats de recherche sont révélateurs sur ce point : la nature confessionnelle du projet éducatif des écoles ne semble pas influencer le rapport des enseignants observés à l'impartialité exigée en ECR.

Qu'en est-il des variables personnelles des enseignants, c'est-à-dire leur âge, leur sexe, leur provenance géographique, leurs croyances et leur éducation religieuse ou areligieuse? Nos résultats ne démontrent pas d'influence particulière de ces variables personnelles sur leur réflexion et leur mise en pratique de l'impartialité. Contrairement à ces résultats, nous présupposions qu'elles influenceraient nos résultats, particulièrement les croyances et l'éducation religieuse des enseignants. Notre hypothèse était que les enseignants non croyants seraient plus favorables à l'impartialité exigée en ECR que les enseignants croyants. Encore une fois, notre intuition était erronée. Les croyances religieuses ou areligieuses des enseignants ne présentent pas de tendance majeure dans leur mise en pratique ni dans leur compréhension de l'impartialité, tous les cas de figure existent à cet égard.

En résumé, contrairement à nos questionnements et hypothèses, ces différentes variables professionnelles et personnelles ne présentent aucune tendance révélatrice de l'« impartialité » des enseignants. Nous retrouvons les mêmes réalités, les mêmes enjeux, les mêmes questionnements et les mêmes problèmes conceptuels chez les enseignants typiques ou exemplaires, et ce, peu importe le projet éducatif confessionnel ou non confessionnel de leur école ou leur milieu multiculturel ou homogène. Cette donnée est fort surprenante et très révélatrice quant à notre question d'étude²³⁵ : elle indique que la question d'impartialité soulève d'autres enjeux. Nos hypothèses et explications sur ces enjeux se trouvent dans les résultats majeurs conservés pour cette discussion.

²³⁵ Pour plus de détails sur ce point, voir les sections « Analyse-synthèse » de nos résultats d'entrevues (chapitre V) et « Analyse d'observation » (chapitre VI).

7.3 RÉSULTAT 2 : IL EXISTE UNE POLYSÉMIE ET UNE CONFUSION CONCEPTUELLE ENTRE LES TERMES NEUTRALITÉ, IMPARTIALITÉ ET OBJECTIVITÉ CHEZ TOUS LES ENSEIGNANTS

Un autre enjeu majeur de nos résultats concerne l'utilisation des termes servant à qualifier la posture professionnelle en ECR : neutralité, objectivité et impartialité.

7.3.1 Polysémie et confusion conceptuelle dans l'utilisation de ces trois termes chez tous les enseignants

Il existe une polysémie et une confusion conceptuelle entre les termes neutralité, impartialité et objectivité dans les propos de tous les enseignants. En effet, ils utilisent ces trois termes comme étant interchangeable, précisant souvent qu'ils sont identiques²³⁶. En plus de les présenter comme quasi équivalents, sans distinguer de différences conceptuelles entre eux, ils y font référence en utilisant divers sens et domaines d'application. Se contredisant à plusieurs reprises au cours des entrevues, une confusion évidente émerge de leurs propos sur le sens apporté à ces termes, ce qui rend ardue leur compréhension. Une grande partie de notre travail d'analyse a donc été d'éclairer cette confusion dans leurs propos. Pour ce faire ont été dégagés différentes définitions d'impartialité auxquelles ils se réfèrent²³⁷, domaines d'application ainsi que les caractéristiques qui y sont associées, selon eux²³⁸.

²³⁶ La seule différence établie entre ces termes par les enseignants réside dans leur contexte d'utilisation. Si ces trois termes servent à définir la posture professionnelle, seule l'objectivité est utilisée pour qualifier un contenu scientifique (2 enseignants seulement) et l'évaluation des apprentissages (5 enseignants seulement), à une exception près pour l'évaluation qui renvoie à l'impartialité uniquement pour le cas 12.

²³⁷ Notre travail d'analyse a permis de dégager plusieurs définitions d'impartialité : l'impartialité absolue, l'impartialité pédagogique, l'impartialité critique, l'impartialité d'abstention et l'impartialité religieuse. À ce sujet, notons que nous procédons exactement comme tous les auteurs analysés de notre cadre conceptuel qui s'imposent de préciser de quoi ils parlent lorsqu'ils mentionnent une analyse de l'impartialité, de l'objectivité ou de la neutralité. La nécessité de préciser les définitions d'impartialité présente dans les entrevues illustre la confusion conceptuelle qui entoure ce concept.

²³⁸ Nous avons classé les propos des enseignants en cinq catégories : développer un point de vue impartial, développer des attitudes impartiales, développer des relations impartiales avec les élèves, présenter un contenu d'enseignement impartial et une comparaison dans l'application de l'impartialité. Chacune de ces catégories possède plusieurs caractéristiques associées à l'impartialité.

7.3.2 Explications et discussions

Cette confusion conceptuelle dans le discours des enseignants n'est pas étonnante, puisque les définitions des auteurs de la littérature scientifique étudiée et même le programme ECR sont marqués par cette même polysémie et confusion conceptuelle.

- Le programme ECR

La posture professionnelle du programme ECR est résumée par l'expression « jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité » (MELS, 2008a : 510); l'impartialité et l'objectivité sont présentées comme étant similaires. Le sens des termes impartialité et objectivité y est précisé : « Ainsi, pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien. 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, 2008a : 510).

Ces explications ne semblent pas suffire aux enseignants puisque, à la demande de ces derniers, l'équipe ministérielle a dû apporter plus amples précisions sur le site *ECR Ressources*²³⁹. Dans ce dernier, il est précisé que les enseignants ne doivent pas développer une neutralité, terme opposé à l'impartialité et à l'objectivité, parce qu'ils doivent faire la promotion des finalités du programme en classe sans donner leur point de vue personnel (MELS, 2008a). La nécessité d'apporter des précisions conceptuelles et pédagogiques supplémentaires à ces principes fondateurs démontre que les concepts d'impartialité et d'objectivité ne vont pas de soi.

Malgré ces nombreuses précisions apportées par le programme ECR et son équipe ministérielle, les enseignants utilisent toujours ces trois termes comme étant interchangeables pour nommer la posture professionnelle en ECR, l'objectivité étant un peu moins utilisée dans leurs entrevues. Pourquoi en est-il ainsi?

²³⁹ Voir nos précisions dans le deuxième chapitre de la thèse.

- Confusion et polysémie dans les définitions et la littérature scientifique

Cette confusion conceptuelle et polysémique entourant ces concepts reflète un problème associé aux termes eux-mêmes. Comme le démontre le chapitre 3, les définitions des termes neutralité, objectivité et impartialité sont utilisées comme étant interchangeables et polysémiques dans la littérature scientifique, ce qui engendre une confusion conceptuelle. Lors de l'analyse-synthèse de ces derniers, sept traits communs ont été retenus pour les définir (voir section 3.4). Un terme peut qualifier un autre dans les définitions consultées; ces termes peuvent aussi être utilisés comme des antonymes. Peu importe leur utilisation et leur domaine d'application, ces termes peuvent être associés à plusieurs définitions quelques fois interchangeables ou équivalentes.

La neutralité peut définir soit une chose ne détenant ni l'une ni l'autre des caractéristiques de sa catégorie, soit un individu ou une institution qui ne prend position ni pour l'une ni pour l'autre des options dans une situation donnée. Le terme neutralité renvoie donc généralement à une absence totale d'influence et de parti pris dans une situation (Montefiore, 1976), faisant référence à la « neutralité absolue » (Larousse, 2014). De son côté, deux définitions se dégagent du terme impartialité. Alors que la première définit l'impartialité par une absence totale de valeurs et est synonyme de neutralité (Legendre, 2005a : 755), la deuxième renvoie plutôt à la présence de valeurs communes et à l'absence de valeurs personnelles (Ogien, 2004; Audi, 1995). Quant à elle, l'objectivité est principalement utilisée comme synonyme de l'une ou l'autre des définitions de l'impartialité (Elliott, 1982; Estivalèzes, 2005; Lebuis, 2008; Legendre, 2005b). Elle fait référence tantôt à l'objet de connaissance lui-même, tantôt au jugement du chercheur et les influences de ses orientations axiologiques.

Lors de l'analyse des propos associés aux concepts d'impartialité, de neutralité et d'objectivité dans différents domaines de recherche, cette même confusion s'installe²⁴⁰. Peu importe leur utilisation, ces termes peuvent être associés à plusieurs définitions, selon les auteurs et les contextes dans lesquels ils sont utilisés. Si un terme peut qualifier un autre dans les textes consultés, il peut aussi être utilisé comme un antonyme.

²⁴⁰ Les auteurs illustrant cette polysémie et confusion conceptuelle sont si nombreux que nous ne pouvons pas les citer ici. Voir plutôt le chapitre 3 de cette thèse.

Par exemple, certains auteurs considèrent l'impartialité comme un synonyme de neutralité, l'impartialité étant alors une caractéristique secondaire de la neutralité (Dortu, 2008; Estivalèzes, 2015; l'Anson, 2010 : 105-118; Singh, 1989 : 121). D'autres présentent ces deux termes comme des antonymes dans leurs argumentaires contre l'impartialité (Kolakowski, 1976; Ashton et Watson, 1998; Elliott, 1973; Montefiore, 1976; Lebuis, 2008). Sauf exception, la majorité des auteurs n'utilise pas l'impartialité en soi, mais y fait plutôt référence à partir de la neutralité. Il en est de même pour leur lien à l'objectivité. Certains auteurs présentent l'objectivité comme un synonyme de la neutralité (Moore, 1995 : 221; Estivalèzes, 2005 : 254) ou comme un antonyme de ce concept (Engel, 1976), alors que d'autres le présentent comme un synonyme d'impartialité (Kay, 2006; Lebuis, 2008), rarement comme un antonyme.

Ainsi, aucun consensus ne se retrouve dans la définition associée à ces concepts chez ces auteurs. Plus encore, d'autres auteurs utilisent souvent les mêmes définitions et les mêmes arguments, malgré leur apparente contradiction et opposition.

7.3.3 Apports conceptuels de la thèse

Palliant ce problème important, la première partie de la thèse permet d'apporter un éclairage théorique sur cette question alors que la deuxième y apporte un éclairage empirique. Exposés sous forme de typologie, ces résultats fondamentaux pour la recherche permettent de résoudre le problème de la confusion conceptuelle entourant les concepts de neutralité, d'objectivité et d'impartialité.

Sur le plan théorique, la première partie de la thèse a *clarifié* quelques *enjeux* conceptuels et contextuels entourant l'impartialité, l'objectivité et la neutralité afin d'en éclairer le sens et l'utilisation dans le contexte scolaire québécois, plus particulièrement, dans le programme ECR. Puisqu'aucun auteur n'a comparé ni clarifié le sens de ces trois concepts dans le contexte éducatif et pédagogique auparavant, cette clarification conceptuelle se situe vraiment au cœur de l'originalité de cette thèse. En plus d'analyser ces termes dans le contexte du programme ECR, cet essai de typologie contribue aussi à éclairer la question dans les domaines préoccupés par des défis professionnels similaires.

Ainsi, si le terme neutralité semble dominer la littérature, particulièrement en politique, les abondantes références relevées dans la littérature servent souvent à qualifier tant l'objectivité que l'impartialité. Quant à elle, l'objectivité est principalement utilisée dans le domaine de la recherche scientifique pour définir la posture du chercheur et le savoir qu'il produit, peu importe le domaine d'application. De son côté, l'impartialité est un parent pauvre de la littérature, particulièrement en éducation. Le concept s'avère fécond dans le domaine de la justice et du droit, qualifiant surtout l'impartialité du juge. Ainsi, un domaine dominant qualifie chaque terme : la neutralité concerne en particulier la sphère politique; l'impartialité, l'attitude personnelle, professionnelle et équitable; l'objectivité, un rapport au savoir.

Par-delà les recoupements nombreux et les différences, tous les auteurs élaborent leur réflexion autour de deux aspects principaux : leur rapport aux valeurs et l'influence des caractéristiques axiologiques individuelles. Ces deux aspects seront repris en profondeur dans le résultat 3 de cette discussion. Pour l'instant, rappelons sept aspects principaux dégagés des concepts d'objectivité, d'impartialité et de neutralité utilisés par les auteurs étudiés. Le premier concerne l'abstention de toute prise de position en faveur de l'un ou l'autre parti. Le deuxième a trait à l'absence volontaire d'influence sur des interlocuteurs ou des partis. Le troisième constitue une attitude dite scientifique, qui se garde d'endosser un point de vue particulier, mais s'assure de présenter plusieurs possibilités selon les règles d'une argumentation solide. Un quatrième concerne le détachement à l'égard de ses convictions, valeurs, horizons culturels propres et une attitude réflexive. Le cinquième renvoie à des règles et normes communes sur lesquelles s'appuie un discours ou une décision pour éviter la promotion de ses propres normes et convictions. Un sixième concerne la nature volontaire de ces attitudes, sciemment recherchées et empruntées. Un septième renvoie au rapport aux valeurs. Selon les dictionnaires et les auteurs, on utilisera l'un ou l'autre concept pour faire allusion à ces divers aspects.

Sur le plan empirique, l'analyse des propos d'enseignants permettent aussi d'éclairer cette confusion entourant la neutralité, l'impartialité et l'objectivité. Par l'*analyse* des propos d'enseignants du secondaire vis-à-vis l'exigence d'impartialité en ECR ont été dégagées et identifiées les caractéristiques qu'ils associent à cette impartialité, classées ici sous cinq

catégories : adopter un point de vue impartial, adopter des attitudes impartiales, adopter des relations impartiales avec les élèves, présenter un contenu d'enseignement impartial et comparer l'application de l'impartialité. Malgré l'absence d'une définition claire de l'impartialité dans leurs propos, l'analyse des caractéristiques de ces quatre catégories a permis de classer les propos des enseignants en quatre types d'impartialité : l'impartialité absolue, l'impartialité pédagogique, l'impartialité pédagogique d'abstention ou critique et l'impartialité religieuse. Cette typologie de l'impartialité permet d'éclairer les différents problèmes conceptuels qu'occasionne cette exigence professionnelle chez les enseignants et dans la littérature en éducation. Elle constitue un apport fondamental de cette thèse et se situe au cœur de son originalité.

7.3.4 Résumé

En résumé, même si les définitions de ces termes proposent une certaine polysémie et une confusion conceptuelle, pouvons-nous nous attendre à autre chose des enseignants? Par ces résultats, les enseignants soulèvent un enjeu majeur : les termes neutralité, objectivité et impartialité portent à confusion, sont interchangeables et polysémiques. Cette confusion, les enseignants ne sont pas les seuls à l'exprimer. Elle se retrouve dans les définitions spécialisées ainsi que dans les différents domaines d'études approfondies. Peut-être ce fait renvoie-t-il au caractère récent des débats à ce sujet.

La confusion conceptuelle entre la neutralité, l'impartialité et l'objectivité est si importante qu'elle amène à questionner leur utilisation pour définir la posture professionnelle exigée aux enseignants d'ECR. Une première réflexion amène à nous demander s'il n'existe pas des termes plus précis et plus clairs pour nommer la posture professionnelle en ECR : n'existe-t-il pas des termes suscitant un plus grand consensus conceptuel et qui faciliteraient leur utilisation en classe et leur compréhension chez les enseignants? Nous élaborerons une recommandation sur ce point au résultat 4.

Maintenant, il importe de comprendre ce à quoi ces termes renvoient pour les enseignants dans le contexte de la posture professionnelle d'impartialité en ECR. En effet, il n'est pas clair pour les enseignants de savoir ce que signifie cette exigence d'impartialité professionnelle en ECR

et son application en classe, et ce, peu importe comment ils la nomment. Une constante traverse malgré tout les résultats entourant le sens donné à l'exigence d'impartialité par les enseignants, dont voici l'analyse.

7.4 RÉSULTAT 3 : TOUS CONTRE L'IMPARTIALITÉ ABSOLUE ET AXIOLOGIQUE

Un autre grand résultat concerne le sens donné à cette impartialité professionnelle en ECR par les enseignants. Tous les enseignants s'opposent à l'impartialité dite « absolue » (voir chapitre 5, section 5.3.1). Ils sont unanimement contre le fait « d'être impartial » (voir chapitre 5, section 5.3.1). Sur ce point, tous les enseignants considèrent que leur point de vue est décelable par les élèves par *ce qu'ils sont*, même s'ils ne l'expriment pas verbalement en classe.

7.4.1 Tous les enseignants sont unanimes contre l'impartialité absolue ou axiologique

Dans le discours des enseignants, cette opposition traverse toutes leurs réflexions entourant l'impartialité. Tous s'opposent à une certaine vision axiologique de l'impartialité, définie dans nos résultats comme « l'impartialité absolue » (voir chapitre 5, section 5.3.1). Tous les enseignants interrogés considèrent qu'il est humainement impossible qu'ils ne donnent aucun point de vue en classe, qu'ils n'adoptent aucune attitude spécifique dans leurs interventions, qu'ils n'interviennent à partir d'aucune valeur, que leurs caractéristiques personnelles n'aient aucune influence auprès des élèves, qu'ils ne valorisent ou n'interdisent aucune attitude chez leurs élèves ou encore qu'ils ne connaissent ou n'enseignent aucun contenu plus qu'un autre. Plusieurs affirment que le programme ECR leur demande de mettre en œuvre ce type d'impartialité absolue et axiologique, auquel ils sont tous opposés. Même les enseignants affirmant clairement leur adhésion à l'impartialité exigée en ECR précisent qu'il leur est impossible d'atteindre cette impartialité absolue et axiologique.

Conséquemment, tous les enseignants s'opposent unanimement au fait « d'être impartial » dans les entrevues; ils s'opposent à l'impartialité dite absolue ou axiologique en précisant qu'il est impossible d'« être impartial » (voir chapitre 5, section 5.3.1). Tous les enseignants s'y opposent parce qu'ils considèrent que leur point de vue est décelable par les élèves par *ce qu'ils sont*, même s'ils ne l'expriment pas verbalement en classe. Ils opèrent une différence

entre le fait de dire et celui de donner accès à leur point de vue personnel en classe. Ils considèrent qu'ils peuvent donner leur point de vue personnel, sans nécessairement le nommer verbalement. Selon eux, *ce qu'ils sont* entre inévitablement en jeu dans leur enseignement.

L'impartialité pose donc problème pour les enseignants lorsqu'elle est conçue et comprise comme un absolu pédagogique sans nuance qui concerne tout leur être ou toute leur personne, puisque contraire à leur nature humaine. Par contre, plusieurs affirment que, si l'impartialité absolue et axiologique est impossible, il est tout de même envisageable d'y tendre et qu'ils comprennent ces visées. Tous affirment qu'ils doivent développer à cet égard un certain professionnalisme dans leur enseignement. Certains dissocient ce professionnalisme de l'impartialité comme telle en évoquant d'autres attitudes, comme par exemple « éviter des glissements » ou encore « ne pas déraiper ». Par contre, tous affirment qu'ils sont en accord avec le fait de « tendre vers une certaine forme » de professionnalisme associée ou non au concept d'impartialité. Aucun n'utilise explicitement l'expression « jugement professionnel impartial » dans les entrevues, expression privilégiée par le programme ECR. Certains enseignants opposent plutôt ces deux concepts dans leur réflexion, se disant en faveur d'un jugement professionnel en enseignement, mais précisant que ce dernier ne peut être impartial.

Ces résultats d'entrevues correspondent aux observations qui révèlent qu'aucun enseignant ne met en pratique pleinement et parfaitement tous les aspects de la posture professionnelle d'impartialité. Le type d'impartialité absolue ou axiologique n'a en effet été observé chez aucun enseignant dans sa pratique professionnelle. Il paraît impossible de demander à un enseignant de n'avoir aucun non-verbal en classe et de faire fi de ce qu'il est comme personne dans sa relation aux élèves et dans son enseignement. Les observations démontrent que les caractéristiques individuelles entrent inévitablement en jeu dans l'enseignement. Plusieurs points de vue des enseignants ont été observés en classe, sans que ces derniers ne les expriment explicitement.

Au sujet de l'opposition à l'impartialité absolue et axiologique chez les enseignants, que disent la littérature scientifique et le programme ECR?

7.4.2 Hypothèses d'explications

- Le programme ECR

Est-ce que l'impartialité exigée en ECR concerne la totalité de la personne des enseignants ou uniquement leur jugement professionnel? Est-ce un idéal absolu à appliquer ou s'agit-il plutôt d'une orientation pour les pratiques pédagogiques des enseignants? L'impartialité est-elle conçue comme un idéal absolu ou comme une visée professionnelle dans le programme? Ces différences sont majeures et constituent une nuance fondamentale à apporter à la réflexion. Il est possible de comprendre le programme ECR comme rejetant aussi la vision axiologique et absolue de l'impartialité nommée ci-haut. Elle amène à aborder la question de l'idéal et de l'absolu que peut représenter le concept d'impartialité dans le programme ECR, dont voici l'analyse.

Tout d'abord, le premier axe de la posture professionnelle du programme demande aux enseignants de ne pas donner leur point de vue personnel en classe afin de ne pas influencer les élèves, ce à quoi les interrogés s'opposent tous dans son sens absolu. Selon les enseignants, les caractéristiques individuelles entrent inévitablement en jeu dans l'enseignement, même s'ils ne disent pas leur point de vue. Ainsi, ils considèrent qu'ils peuvent donner leur point de vue même s'ils ne les disent pas, puisque qu'ils peuvent induire leur point de vue aux élèves. Ils comprennent l'expression « ne pas donner son point de vue » (voir chapitre 1, section 1.2.1). dans son sens absolu et axiologique, être impartial, auquel ils s'opposent.

À cet égard, la posture professionnelle en ECR précise très clairement que les enseignants doivent développer un jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité. Selon les termes du programme, l'impartialité et l'objectivité doivent s'appliquer à leur jugement professionnel, et non à toute leur personne. Cette expression se comprend comme le fait qu'ils ne doivent pas être totalement impartiaux ou objectifs, mais que leur jugement professionnel doit en être imprégné. Dès le début de l'énoncé de cette posture professionnelle, l'impartialité semble représenter un idéal, dont le jugement professionnel des enseignants doit s'imprégner. Tout porte à croire que les concepteurs de ce programme ont voulu, dès la première phrase précisant la posture professionnelle, indiquer les contours et les nuances de la pleine et entière

réalisation de cette impartialité en classe. Si l'enseignant ne doit pas développer parfaitement et entièrement l'impartialité, c'est son jugement professionnel uniquement qui doit en être imprégné. Le programme ne mentionne pas l'exigence d'« être impartial », l'impartialité exigée en ECR n'est donc pas absolue.

La différence entre l'utilisation par les enseignants des expressions « être impartial » ou avoir un « jugement professionnel impartial » est majeure. Si les enseignants privilégient et s'opposent à la première, c'est pour s'opposer à l'impartialité absolue et axiologique. Par contre, l'impartialité professionnelle, telle qu'elle est exigée dans le programme, ne semble pas commander ce type d'impartialité absolue. À ce propos, rappelons que l'impartialité pose moins problème aux enseignants lorsqu'elle est présentée comme un idéal pédagogique vers lequel ils considèrent qu'ils peuvent tendre.

Le libellé d'un programme est cependant concis et général. Le site *ECR Ressources* utilise en plus les expressions « attitudes d'objectivité et d'impartialité » (MELS, 2008a) ainsi que le fait « d'être impartial et objectif dans sa relation avec les élèves » (MELS, 2008a). Ainsi, même l'équipe ministérielle en ECR utilise des expressions qui rejoignent les propos des enseignants lorsqu'ils cherchent à éclairer la signification de l'exigence d'impartialité dans ce programme.

Il semble que, pour les enseignants, l'expression la plus utilisée spontanément est « être impartial » et non de développer un jugement professionnel. La notion de jugement professionnel et de professionnalisme est pour ainsi dire absente. Si le programme ECR ne parle pas d'être impartial, le site *ECR Ressources* est plus proche des propos des enseignants puisqu'il utilise explicitement l'expression « être impartial et objectif ». À ce propos, la compréhension des enseignants n'est-elle pas cohérente avec la confusion présente entre les propos du programme et ceux du site *ECR Ressources*? De plus, le choix du programme d'utiliser le verbe « donner » son point de vue induit une certaine confusion, à notre avis. Finalement, la confusion présente dans les propos des enseignants rejoint la grande majorité des réflexions d'auteurs de notre littérature scientifique.

- Les auteurs de la littérature scientifique

Cette opposition à la conception axiologique et absolue de l'impartialité traverse la réflexion des auteurs analysés au chapitre du cadre conceptuel, peu importe le domaine d'application et le terme utilisé. Par exemple, les opposants à la vision positiviste de l'objectivité précisent que les caractéristiques axiologiques des chercheurs influencent inévitablement leurs données de recherche, la connaissance ne pouvant être complètement et entièrement séparée de ceux qui l'émettent (Agazzi, 1988; Merleau-Ponty, 1987; Busine, 1988; Bernardo, 1988; Harding, 1986; Longino, 1990; Weber, 1904). De son côté, la neutralité privilégiée dans la théorie de John Rawls ne signifie pas une absence absolue de toute valeur. Cet auteur s'oppose à une neutralité dite radicale et procédurale (Desmons, 2014; Rawls, 1995) et privilégie une neutralité qui promeut les valeurs d'égalité, de justice et de liberté de religion. Qui plus est, l'impartialité exigée de la magistrature s'oppose à une impartialité axiologique. Les juges ne pouvant complètement faire fi de leurs caractéristiques personnelles, ils doivent plutôt émettre un jugement à partir des lois et de la jurisprudence (Bégin, 1997; Jouannet, 2010; Fricero, 2013; Garant, 1997). Aussi, les visions de l'impartialité dans les études féministes du care jumellent l'impartialité à l'engagement émotionnel de ses acteurs (Bonin, 1997; Guillaume, 2009; Paperman, 2000). L'impartialité axiologique serait contraire à la nature humaine, selon tous ces auteurs.

En éducation, les auteurs en faveur ou en défaveur de la neutralité, de l'impartialité ou de l'objectivité précisent tous, unanimement, qu'il est impossible pour un enseignant d'être entièrement et complètement dénué de valeurs et de caractéristiques individuelles (voir chapitre 3)²⁴¹. Selon plusieurs auteurs, le professeur étant toujours situé dans un univers social et pédagogique, il privilégie inévitablement certaines valeurs issues de la vision de l'éducation en vigueur à cette époque; ses caractéristiques individuelles influent inévitablement sur ses interventions pédagogiques. Ainsi, les notions d'enseignant neutre, objectif ou impartial s'opposent unanimement à celles d'absence absolue de valeurs en éducation ou encore d'absence d'influence des données axiologiques dans un jugement pédagogique ou une pratique professionnelle enseignante. La littérature analysée dans le chapitre 3 démontre que

²⁴¹ Les auteurs illustrant cette confusion et polysémie conceptuelles sont si nombreux que nous ne pouvons pas les citer ici.

les réflexions en éducation s'opposent à une conception axiologique de l'impartialité des enseignants. Ainsi, les réflexions et pratiques des enseignants observés s'inscrivent donc dans la suite logique et directe de la littérature scientifique sur la neutralité, l'objectivité et l'impartialité. De ce fait, les enseignants analysés rejoignent plusieurs des traits communs associés à ces concepts, soit « l'abstention, l'absence d'influence, le détachement de sa vision propre et la nature volontaire de ces attitudes » (voir section 3.4).

7.4.3 En résumé

En résumé, l'impartialité pose problème pour les enseignants lorsqu'elle est conçue et comprise comme un absolu pédagogique sans nuance qui concerne toute leur personne, puisqu'ils considèrent cela comme étant contraire à leur nature humaine. Si les enseignants s'opposent à la conception axiologique et absolue de l'impartialité dans leurs entrevues, il en est de même dans la littérature scientifique et dans le programme ECR.

Cette opposition unanime à la vision axiologique et absolue de l'impartialité amène à aborder cette question sous l'angle du premier axe de la posture professionnelle d'impartialité en ECR. En effet, les enseignants comprennent l'expression « ne pas donner son point de vue » dans son sens absolu et axiologique, à laquelle ils s'opposent tout en présentant plusieurs options et solutions. En voici l'analyse.

7.5 RÉSULTAT 4 : DISTANCE CRITIQUE OU IMPARTIALITÉ? DONNER OU DIRE UN POINT DE VUE PERSONNEL? IMPARTIALITÉ CRITIQUE OU D'ABSTENTION? UN CHOIX S'IMPOSE!

7.5.1 Les enseignants sont partagés entre deux choix : une impartialité critique ou d'abstention

Après avoir unanimement établi qu'il est impossible pour un enseignant de faire complètement fi de ses caractéristiques personnelles dans son enseignement, de ne donner aucun point de vue personnel, d'aucune façon, ni d'intervenir à partir d'aucune valeur, d'incarner l'impartialité absolue, axiologique et totale dans sa pratique, les enseignants présentent plusieurs solutions, options et nuances sur la question de l'impartialité.

Comme présenté dans le résultat 3, les enseignants sont en faveur d'un certain professionnalisme à adopter dans l'enseignement d'ECR, défini dans nos résultats comme l'« impartialité pédagogique »²⁴². Cette dernière illustre les principales solutions aux dilemmes que renferme la posture professionnelle d'impartialité selon les enseignants. Certaines de ces solutions concernent la délicate question des points de vue personnels exprimés en classe. Sur cette question, l'impartialité pédagogique se décline en impartialité pédagogique critique ou d'abstention pour les enseignants.

D'un côté, certains enseignants considèrent qu'ils peuvent dire leur point de vue personnel en classe, tout en maintenant une distance critique personnelle face à leurs opinions, c'est-à-dire en affirmant les nuances, les critiques et les doutes qui y sont associés. Telle qu'elle est définie dans nos analyses d'entrevues, cette distance critique personnelle renvoie à l'« impartialité pédagogique critique » (voir chapitre 5, section 5.3.3), c'est-à-dire de « développer une distance critique envers ses points de vue personnels présentés verbalement ou par son non-verbal en classe » (voir chapitre 5, section 5.3.3). D'autres choisissent de taire leur opinion sur tous les sujets afin de favoriser l'élaboration du point de vue de l'élève. Cette dernière option renvoie à la définition de l'« impartialité pédagogique d'abstention » (voir chapitre 5, section 5.3.3), présentée dans nos analyses, qui consiste à « ne pas dire, présenter, transmettre ou valoriser son point de vue personnel en classe... ni verbalement ni par son non-verbal » (voir chapitre 5, section 5.3.3). Si la deuxième option pose problème pour les enseignants sous l'aspect du non-verbal, la première, quant à elle, semble être un socle commun entre tous les interrogés.

Si les enseignants sont partagés entre ces deux options en entrevue, celles-ci ont été tout autant observées dans les cours. En effet, quelques enseignants ne disent pas leurs opinions en classe sur certains sujets. D'autres affirment verbalement leur point de vue personnel, quelques fois

²⁴² Voir la section 5.3.2. La définition de l'impartialité pédagogique est la suivante : « Ne pas présenter son point de vue personnel ou le faire avec distance critique, que ce soit verbalement ou par son non-verbal, c'est-à-dire ses opinions, ses prises de position, ses valeurs, ses partis pris, ses jugements ou ses préférences personnelles, mais privilégier plutôt l'expression de plusieurs points de vue sur un même sujet, intervenir et influencer les élèves à partir des valeurs sociales communes, favoriser l'élaboration et l'expression de leur point de vue personnel par le développement de la pensée critique, l'ouverture, le respect, l'égalité, l'écoute, le dialogue, le questionnement et une approche culturelle de la connaissance et d'un savoir factuel, afin d'éviter le relativisme et l'exclusion. »

avec distance critique, quelques fois sans distance critique. Les analyses amènent à conclure que les enseignants exprimant ouvertement leurs opinions personnelles aux élèves en classe ont davantage de difficulté à développer cette distance critique exigée en ECR. De plus, une plus grande difficulté a été observée en classe chez les enseignants exprimant leurs opinions sans distance critique, les élèves cherchant à convaincre et à argumenter avec l'enseignant plutôt qu'à apprendre le contenu enseigné. Pour illustrer notre idée, reprenons l'observation où une enseignante livre son opinion en faveur de la loi contre la fumée de cigarette dans l'espace public. Au lieu d'élaborer leurs propres arguments et leur opinion sur cette question, les élèves questionnent plutôt l'expérience personnelle de cette enseignante et se situent par rapport à son opinion; certains s'y opposant, d'autres l'approuvant. Ces résultats sont plus que fondamentaux. Ils montrent un enjeu capital dans la posture professionnelle en ECR. Analysons-le à la lumière de la littérature scientifique, puis à partir des aspects du programme.

7.5.2 Qu'en dit la littérature scientifique?

Une auteure attire l'attention sur ce sujet. Estivalèzes rappelle que la déontologie professionnelle demande à l'enseignant de développer une distance critique par rapport à son opinion personnelle, distance qui peut se déployer selon deux postures (2005 : 248-261). Ces dernières correspondent exactement à celles des enseignants dans nos résultats. La première demande une discrétion sur ses convictions personnelles, ce qui correspond à notre résultat d'impartialité pédagogique d'abstention. Cette posture rappelle l'un des sept traits communs des termes neutralité, impartialité et objectivité, soit le détachement à l'égard de ses convictions (voir section 3.4). Quant à l'auteure, la deuxième posture permet à l'enseignant d'afficher ses croyances religieuses et philosophiques tout en maintenant cette distance critique, ce qui correspond à notre résultat d'impartialité pédagogique critique. Estivalèzes privilégie la première attitude qui renvoie à l'impartialité pédagogique d'abstention de nos analyses. De son côté, Lebus appuie la posture du programme en insistant sur la notion de distance critique propre aux enseignants d'ECR et sur leur impartialité (2008). Qu'en est-il du programme ECR?

7.5.3 Et le programme?

Contrairement aux enseignants, le texte concernant la posture professionnelle du programme ECR ne présente aucune nuance entre une impartialité de type critique ou d'abstention. Il mentionne tout simplement que « pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il [le professeur] s'abstient de donner le sien » (MELS, 2008c).

À la lumière des résultats, le choix du verbe « donner » par le programme ECR n'est pas clair et pose problème. Le choix de ce verbe inclut toutes les façons de présenter un point de vue en classe. Là réside l'une de nos critiques de la posture professionnelle du programme. Donner paraît indiquer qu'il ne doit pas le dire certes, mais tout autant ne pas le faire valoir, le présenter indirectement, le laisser deviner par son non-verbal ni le donner avec distance critique. Sur ce point précis, l'analyse permet d'attirer l'attention sur un manque de clarté dans l'énoncé du programme.

En positif cependant, tous les enseignants sont contre le fait de dire leur opinion en classe sans aucune distance critique personnelle. Cet aspect, faisant l'unanimité dans les entrevues, concorde cette fois avec l'énoncé concernant la posture professionnelle et le rôle des enseignants en ECR. En effet, le rôle de l'enseignant présenté dans le programme ECR rejoint ce résultat : l'enseignant 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, 2008b, section rôle de l'enseignant).

À ce sujet, rappelons que la notion de distance critique est exigée de tous les enseignants par la première compétence professionnelle²⁴³ (MEQ, 2001a : 61-67). Plus spécifiquement, cette compétence exige de « prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée » (MEQ, 2001a : 61-67). En tant que critique, l'enseignant doit prendre une distance par rapport à sa culture première et seconde ainsi qu'à son monde immédiat. Par cette distance critique, il doit débusquer ses *a priori* et ses préjugés personnels envers les différents aspects du monde qui l'entourent.

²⁴³ « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001 :61-67).

De plus, l'impartialité est une exigence toute particulière du programme ECR puisqu'aucune autre matière du PFEQ ne l'exige (Gravel et Lefebvre, 2012). Ainsi, si l'impartialité pose de nombreux problèmes pour les enseignants, tels qu'ils sont présentés dans nos résultats 2 et 3, la notion de distance critique génère un consensus chez ces derniers. La distance critique semble donc être le socle fondateur sur lequel s'ancre la posture professionnelle d'impartialité en ECR.

Dans leurs entrevues, les enseignants nomment deux façons de concevoir la posture professionnelle imposée. Certains l'associent explicitement au concept d'impartialité, et d'autres non. Du côté de nos analyses, ces deux options sont nommées soit par l'expression « impartialité pédagogique d'abstention » ou « impartialité pédagogique critique » (voir chapitre 5, section 5.3.3), que nous avons forgées. Ces deux façons de concevoir la posture professionnelle imposée renvoient à la notion de distance critique exigée dans le rôle de l'enseignant du programme ECR. En effet, ceux qui optent pour l'impartialité pédagogique d'abstention s'assurent de leur distance critique en classe. De leur côté, les enseignants qui sont en faveur de l'impartialité pédagogique critique s'imposent une rigueur et une distance critique lorsqu'ils émettent leur opinion en classe. Dans toutes ces options se retrouve une constante : ils considèrent tous qu'ils doivent être prudents dans cet aspect de leur enseignement et qu'ils doivent tous développer une certaine critique professionnelle vis-à-vis de leurs opinions personnelles. Ainsi, ces résultats semblent indiquer qu'une des solutions à leur questionnement réside dans l'exigence de « distance critique ». Si le concept d'impartialité génère et engendre de nombreux problèmes conceptuels, l'aspect de distance critique fait l'objet d'une unanimité chez les enseignants.

En résumé, l'observation des enseignants et l'analyse de leur discours sur l'impartialité conduisent à remettre en question l'obligation de ne jamais donner aucun point de vue personnel en classe d'aucune façon afin de ne pas influencer les élèves. Ceci constitue un problème dans la mise en pratique de la posture professionnelle d'impartialité. Par conséquent, le verbe « donner » devrait être changé, expliqué ou précisé. Nous suggérons la formulation suivante : « Non seulement les enseignants ne doivent pas dire leurs points de vue en classe, mais ils doivent les révéler le moins possible. Pour ce faire, ils doivent maintenir le plus de

distance critique possible en classe. » Quant à la mise en pratique de cette exigence de distance critique, notre définition d'« impartialité pédagogique critique » (voir chapitre 5, section 5.3.3) propose des attitudes pédagogiques précises et accessibles aux enseignants.

De plus, il paraît préférable de tendre le plus possible vers « l'impartialité d'abstention ». Par contre, ne pas dire son opinion aux élèves ne constitue pas une fin en soi, mais doit permettre de développer une distance critique professionnelle en classe. Ce questionnement rejoint notre hypothèse de départ : nous considérons que le fait de ne pas dire son point de vue personnel ne suffisait pas pour garantir cette impartialité.

Néanmoins, lorsque les situations et les sujets rendent impossible aux enseignants de taire leur point de vue personnel, soit verbalement ou de manière non verbale, nous considérons que « l'impartialité critique » (voir chapitre 5, section 5.3.3) permet d'atteindre le professionnalisme visé en ECR. À notre avis, la distance critique semble être le socle sur lequel s'appuie et se fonde l'impartialité professionnelle exigée en ECR, particulièrement dans son premier axe qui demande aux enseignants de ne pas dire leur point de vue en classe. Le terme « distance critique » semble recueillir une plus grande unanimité que celui d'impartialité. En conséquence, l'exigence de distance critique constitue une exigence professionnelle plus réaliste et englobe davantage la nature même de l'enseignement. Elle fait plus appel au jugement professionnel exigé de la posture professionnelle en ECR. Cette dernière aurait avantage à exiger de ses enseignants de développer « un jugement professionnel empreint d'une distance critique ayant la plus grande abstention possible ». De plus, elle aurait avantage à préciser ce qu'elle entend par distance critique. Notre définition d'« impartialité pédagogique critique »²⁴⁴ propose des pistes à cet égard. Cette réflexion rejoint les propos et pratiques des enseignants.

²⁴⁴ Voir section 5.3.3. La définition de l'impartialité pédagogique critique se décline ainsi : « Présenter son point de vue personnel avec distance critique, que ce soit verbalement ou par son non-verbal, c'est-à-dire ses opinions, ses prises de position, ses valeurs, ses partis pris, ses jugements ou ses préférences personnelles et privilégier l'expression de plusieurs points de vue sur un même sujet, intervenir et influencer les élèves à partir des valeurs sociales communes, favoriser l'élaboration et l'expression de leur point de vue personnel par le développement de la pensée critique, l'ouverture, le respect, l'égalité, l'écoute, le dialogue, le questionnement et une approche culturelle de la connaissance et d'un savoir factuel, afin d'éviter l'exclusion. »

Sur ce point, une différence d'attitude a été observée chez les enseignants entre leurs opinions religieuses et celles ne concernant pas la question religieuse. La majorité des enseignants adopte une « impartialité d'abstention » (voir chapitre 5, section 5.3.3) sur ses croyances religieuses, alors que les sujets du volet « éthique » du programme engendrent diverses attitudes. Voici la discussion de ce résultat fondamental.

7.6 RÉSULTAT 5 : UNE IMPARTIALITÉ « RELIGIEUSE » OU « ÉTHIQUE » ?

7.6.1 L'impartialité « religieuse » ou l'impartialité « éthique » n'ont pas le même statut pour les enseignants

Si le programme affirme que l'impartialité doit s'appliquer à ses dimensions autant religieuses qu'éthiques²⁴⁵ (MELS, 2008a), ces divers enjeux ne disposent pas du même statut pour les enseignants, tant dans leurs propos d'entrevues que dans les observations. En effet, les enseignants associent l'impartialité au fait de ne pas donner leur point de vue en « culture religieuse », principalement en ne révélant pas leurs croyances religieuses ou areligieuses en classe, le volet « éthique » étant moins associé à cette exigence de leur point de vue. Ces deux volets du programme ne semblent pas être compris de la même manière dans leur enseignement et dans leur compréhension de la posture professionnelle d'impartialité. Tant dans leurs entrevues que dans les observations, ils tiennent à la non-expression des croyances religieuses ou areligieuses, alors que certains se permettent de donner leur avis sur des sujets religieux en général.

Premièrement, les enseignants observés sont tous en faveur de l'impartialité religieuse, plus précisément l'« impartialité religieuse d'abstention »²⁴⁶ telle qu'elle est présentée dans nos analyses. Tous affirment qu'ils ne doivent pas dire leurs croyances ou non-croyances religieuses personnelles en classe afin de ne pas influencer les élèves sur ce sujet délicat. Ce propos est unanime dans toutes les entrevues, tant chez les enseignants croyants que chez les

²⁴⁵ Rappelons la première phrase de la posture professionnelle d'ECR à cet égard qui est très révélatrice : « 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 » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008).

²⁴⁶ Voir la section 5.3.3. La définition de l'impartialité religieuse d'abstention est la suivante : « Ne jamais dire, présenter, transmettre, endoctriner ou valoriser aucun point de vue religieux personnel, expérience religieuse personnelle, ni aucune croyance religieuse personnelle en classe ».

non-croyants²⁴⁷ ainsi que chez les enseignants provenant d'écoles privées confessionnelles ou d'écoles publiques non confessionnelles. Même les enseignants s'opposant farouchement à l'impartialité émettent une exception en affirmant qu'ils sont pour l'impartialité religieuse d'abstention.

Cette donnée a été confirmée par nos observations. À une exception près, les enseignants ne disent pas aux élèves leurs croyances ou leurs non-croyances religieuses. Certains affirment même aux élèves qu'ils ne diront pas leur croyance en classe puisque ceci « est un sujet personnel ». Plus encore, nos observations décèlent aucun indice permettant de découvrir la présence ou l'absence de croyances religieuses chez les enseignants, à une exception près. Nous nous attendions pourtant à pouvoir retracer leurs croyances en classe, surtout chez les enseignants dont nous connaissions déjà les positions religieuses personnelles. Or, même ces enseignants ne nous ont fourni aucune trace évidente ni explicite nous permettant d'observer leur allégeance religieuse en classe. Plus encore, un enseignant nous a laissée perplexe vis-à-vis de ses croyances religieuses; nous n'arrivions pas à savoir s'il était athée ou croyant. Par ses réponses au questionnaire socioculturel, il a révélé qu'il était bouddhiste pratiquant et croyant. Aucune information, aucune observation, aucune donnée n'ont permis d'observer ou de deviner cette croyance. Au contraire, certaines données d'observation laissaient croire qu'il était plutôt athée. Par contre, une seule enseignante affirme verbalement aux élèves qu'elle n'a pas de religion personnelle.

À ce sujet, quelques enseignants associent le fait d'éviter l'endoctrinement religieux à l'interdiction d'afficher leurs croyances religieuses. Ils associent l'endoctrinement religieux aux expressions suivantes : « faire adhérer les élèves à une doctrine religieuse », à « faire des nouveaux adeptes » et « convertir » (voir chapitre 5, section 5.2.2, aspect 8). Ils l'associent aux dangers des sectes religieuses. Définissant l'endoctrinement comme un enseignement « fondé sur autre chose que des faits », l'enseignant endoctrinant, pour eux, ne présenterait que

²⁴⁷ Ces données mettent en perspective l'étude Bryan et Revell (2011), qui a analysé les propos de 184 étudiants en éducation de trois universités différentes. Ils font ressortir que la conception de l'enseignant neutre et objectif est problématique et ambiguë, particulièrement pour les futurs enseignants chrétiens qui l'identifient à une « valeur schizophrénique » puisqu'ils doivent transmettre les valeurs du programme et non pas leurs valeurs personnelles. La situation est différente pour les enseignants athées et agnostiques qui ont plus tendance à partager leurs identités religieuses avec leurs élèves parce que, disent-ils, ce qui les aide à considérer la matière plus sérieusement.

son opinion personnelle sans esprit critique, il présenterait une croyance comme si c'était une vérité et chercherait à faire croire et non à informer. Selon eux, l'endoctrinement concerne davantage l'enseignement religieux confessionnel (Gravel, 2015a). Que ce soit dans les milieux multiculturels ou non, dans les écoles privées confessionnelles ou dans les écoles publiques non confessionnelles, les enseignants observés ne cherchent ni à convaincre, ni à convertir, ni à endoctriner, ni à dire, transmettre ou révéler leurs croyances religieuses en classe au nom de l'impartialité. Du moins en est-il ainsi durant les situations observées.

Toutefois, nos observations ont fait ressortir que si les enseignants ne disent pas leurs croyances religieuses ou leurs non-croyances religieuses personnelles en classe, ils laissent plus souvent paraître leur opinion personnelle sur les religions en général. À cet effet, plusieurs opinions personnelles sur les religions sont présentées par les enseignants en classe comme si elles étaient des faits, presque des évidences. Par exemple, un enseignant affirme que l'islam est actuellement une religion contraignante et que les pères musulmans sont plus sévères. Ses propos révèlent son opinion personnelle sur l'islam comme s'il s'agissait d'une donnée et d'un fait socialement vérifiable. Ainsi, le fait d'exprimer leur point de vue personnel sur les religions en général semble poser moins de problèmes pour les enseignants que celui de révéler leur allégeance religieuse ou philosophique personnelle.

Par ailleurs, les enseignants tiennent des propos divergents et ont des attitudes totalement différentes vis-à-vis de l'expression de leurs opinions personnelles concernant le volet « éthique » du programme. Dans les entrevues, certains ne parlent pas du tout de leur opinion personnelle sur les sujets « éthiques » du programme, comme si ces derniers étaient moins ou pas du tout importants dans leur réflexion sur l'impartialité. D'autres encore vont même jusqu'à dire qu'ils ne voient aucun problème à émettre leur opinion personnelle en classe sur un sujet qui n'est pas religieux. Ils considèrent qu'il n'est pas aussi important d'être impartial en éthique qu'en religion. Selon eux, cette exigence de ne pas influencer les élèves concerne uniquement le volet religieux du programme. Selon les propos de plusieurs, il n'est pas important de faire attention à leur point de vue personnel non religieux dans le programme ECR, considérant que les sujets « éthiques » sont moins importants que la religion. La majorité des enseignants distingue donc très clairement l'expression de leurs opinions

« éthiques » de celle de leurs opinions « religieuses » dans leur enseignement qui doit rester impartial.

Plus encore, les points de vue sur les sujets « éthiques » sont parfois présentés en classe avec beaucoup de vigueur et d'implication personnelle. En effet, des enseignants argumentaient ouvertement en faveur de leurs opinions personnelles auprès des élèves sur des sujets en lien avec le volet éthique du programme (ex. : la loi contre l'usage du tabac dans l'espace public, le végétarisme, l'aide humanitaire, le jugement de Guy Turcotte...). Par exemple, un enseignant végétarien argumente régulièrement avec ses élèves pour promouvoir ses valeurs et sa philosophie végétarienne. Une autre cherche à les convaincre de son point de vue en faveur de la loi contre la fumée de cigarette dans l'espace public. Ces observations corroborent leurs propos en entrevue, à l'effet qu'il est moins problématique d'influencer les élèves sur des sujets éthiques. À ce sujet, certains enseignants distinguent très clairement en classe dans leur enseignement l'éthique de la religion. Par exemple, un enseignant demande aux élèves de développer une pensée critique en éthique, mais pas en religion. Face aux croyances religieuses, il leur demande d'avoir une attitude d'ouverture, sans émettre aucun jugement. Par contre, face à la question éthique, il leur demande d'être critique.

En résumé, la comparaison des points de vue personnels « éthiques » ou « religieux » des enseignants est fort intéressante pour cette étude : ils ne détiennent pas le même statut vis-à-vis de l'impartialité selon les enseignants. Plusieurs enseignants disent leur opinion sur les thèmes « éthiques » du programme, argumentent sur ces thèmes et affirment qu'il n'est pas important de rester impartial sur ces sujets. Par contre, ils considèrent tous qu'il est fondamental de maintenir un silence verbal en « culture religieuse ». Les enseignants dissimulent généralement leurs croyances religieuses ou areligieuses tout en se permettant de présenter leurs opinions personnelles sur les « sujets religieux » et « non religieux » sans retenue et même en argumentant en leur faveur. Que révèlent ces résultats?

7.6.2 Explications et discussions

- Impartialité religieuse ou éthique : pourquoi une telle différence?

L'enjeu religieux domine de loin la question de la posture professionnelle d'impartialité en ECR pour les enseignants, que ce soit dans leurs réflexions ou dans leurs pratiques, et ce, même si le programme associe cette impartialité tant à son volet éthique que religieux. Le programme affirme que l'impartialité doit « favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux » (MELS, 2008a). Si la compétence en éthique demande aux élèves de développer leur pensée critique en analysant des situations éthiques, la compétence en culture religieuse porte une attention particulière à la connaissance et à la compréhension de la diversité religieuse présente au Québec. Bien que ces deux compétences sont enseignées conjointement avec la compétence au dialogue, leurs approches pédagogiques diffèrent : l'une privilégie la réflexion de situations éthiques, alors que l'autre se concentre sur la compréhension de connaissances et d'apprentissages de contenu religieux. Pourtant, le programme affirme que l'impartialité professionnelle doit favoriser ces deux compétences chez les élèves. Alors, pourquoi ces divers aspects ne disposent-ils pas du même statut dans les propos des enseignants et dans leurs pratiques observées? La neutralité scolaire, la déconfessionnalisation du système scolaire québécois ainsi que le contexte social entourant le programme ECR permettent de comprendre et d'éclairer ce résultat.

Dès ses débuts, la neutralité scolaire en France distinguait sa dimension religieuse de sa dimension morale ou philosophique. Dans la loi de 1882, l'école française devait respecter la neutralité confessionnelle, mais elle n'était pas tenue à la neutralité philosophique (Daled, 2006 : 39). Dans ce contexte, l'enseignant ne devait prendre parti pour aucun culte ou religion, « se montrer impartial à l'égard des diverses croyances » (Baubérot, 2007 : 51), mais devait prendre parti pour le bien et le mal (Daled, 2006 : 39) en transmettant une morale laïque respectant deux principes fondamentaux : la dignité humaine et la solidarité sociale (Baubérot, 2007 : 51-56). Les enseignants devaient porter une attention particulière à leur impartialité « religieuse » et non à leur impartialité morale.

Il en est de même pour d'innombrables traités, écrits, ouvrages et lois portant sur la neutralité scolaire dans différents contextes internationaux et nationaux : la question religieuse y est fondamentale et prédominante. Que ce soit les Nations Unies (ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, 2007), l'Union européenne (Recommandation

1720, 2005), l'American Academy of Religion (AAR, 2010 : 18) ou encore plusieurs organismes nationaux, ils précisent l'importance de l'impartialité religieuse de l'enseignant en contexte de neutralité scolaire. De plus, certains auteurs élaborent une réflexion générale en faveur de la neutralité de l'enseignant (John Elliott et Charles Taylor) alors que d'autres élaborent leurs arguments pour l'enseignement non confessionnel des religions, et ce, selon leurs contextes nationaux québécois (Mireille Estivalèzes et Georges Leroux), belge (Véronique Dortu), américain (Robert Audi et Bruce Grelle) et français (Mireille Estivalèzes); la question religieuse est toujours au cœur de leur argumentaire. Tous ces ouvrages, lois et recommandations visent la dimension religieuse de l'enseignement et l'impartialité de l'enseignant, la question morale étant reléguée à un second ordre. L'enjeu fondamental est ici le respect de la liberté de conscience et de religion (Taylor et Maclure, 2010).

Le contexte québécois n'échappe pas à cette tendance, bien au contraire. Étant au cœur de la question de la neutralité scolaire au Québec, la question religieuse traverse tout le processus de déconfessionnalisation du système scolaire québécois, de la réflexion sur la laïcisation de l'État ainsi que de la séparation des pouvoirs religieux des pouvoirs civils étatiques. Le programme non confessionnel ECR représente l'ultime aboutissement du processus de déconfessionnalisation du système scolaire québécois. Dans ce contexte, le passage d'un enseignement confessionnel au programme non confessionnel ECR est garanti par la posture professionnelle d'impartialité de ses enseignants. La dimension religieuse d'un enseignement non confessionnel est donc capitale; l'impartialité religieuse des enseignants en justifie l'existence.

Qui plus est, les débats sociaux entourant le programme et son implantation concernent presque unanimement la dimension religieuse. Comme présenté dans le chapitre 2 de la thèse, c'est principalement la question religieuse, surtout la transmission d'une croyance religieuse, qui pose problème dans les débats sociaux entourant ce programme et cette posture professionnelle.

En effet, lors de l'implantation du programme, le Québec a été secoué par un débat social communément appelé la « crise des accommodements raisonnables » entourant la gestion de la diversité religieuse dans l'espace public (Bouchard et Taylor, 2008). Dans ce débat, seuls

les accommodements raisonnables de nature religieuse attiraient l'attention. Comme le démontrent les analyses de Giasson (2010), certains voyaient le programme comme une solution aux nombreux problèmes d'intégration des nouveaux immigrants, d'autres un danger pour l'identité des Québécois canadiens-français, très peu y étaient indifférents (Giasson, 2010). Dans ces diverses réactions, une place prépondérante était accordée à l'exigence d'impartialité religieuse des enseignants, la place de l'héritage chrétien et l'enseignement d'une diversité religieuse en classe.

De plus, les poursuites judiciaires contre ECR ne concernent que sa dimension religieuse, renvoyant toutes à la neutralité ou à l'impartialité religieuse des enseignants (*S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2012, CSC 7; *École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*, 2015, CSC 12 : 8). De leur côté, les opposants au programme protestent contre la possible influence religieuse des enseignants sur les enfants, peu élaborent des critiques vis-à-vis du volet « éthique » du programme²⁴⁸. La grande majorité des opposants semble avoir peur de l'influence du contenu religieux sur les jeunes et surtout de l'influence des croyances religieuses ou non religieuses des enseignants sur les élèves, comme le décrit Estivalèzes dans son analyse des contestations du programme ECR (2012).

Finalement, la prédominance de la question religieuse de l'impartialité s'inscrit dans les débats sociaux entourant l'éducation au Québec. En effet, le débat social entourant la *Charte des valeurs québécoises* s'est principalement cristallisé autour du port de signes religieux ostentatoires par les enseignants. Elle n'aborde jamais la question du port d'un signe distinctif non religieux par les enseignants, comme si l'influence possible des enseignants sur les élèves ne concernait que la question religieuse.

Ainsi, le déséquilibre entre la dimension religieuse et éthique de l'impartialité en ECR, constaté tant dans les entrevues que dans les observations, n'est donc pas fortuit. Il s'explique par la continuité directe du contexte social et juridique du programme ECR, de la déconfessionnalisation du système scolaire québécois, de la nature non confessionnelle du

²⁴⁸ La CLÉ regroupe principalement des parents catholiques qui ne veulent que leurs enfants soient influencés par les autres religions enseignées dans le programme ECR. Les Sceptiques du Québec et le Mouvement laïque québécois ne veulent pas que leurs enfants soient influencés pour la croyance en Dieu par ces « informations culturelles sur le religieux ».

cours ECR et, plus largement, dans la lignée de la neutralité scolaire en Occident. Si l'adhésion par tous les enseignants à l'impartialité religieuse d'abstention est cohérente avec le programme et son contexte, il importe de préciser quelques enjeux relatifs à cette question.

- De quelle impartialité religieuse parlons-nous?

Plusieurs aspects de l'« impartialité religieuse d'abstention » (voir chapitre 5, section 5.3.3) adoptée par les enseignants demandent des précisions. Premièrement, les croyances religieuses et areligieuses ne semblent pas avoir le même statut dans les réflexions et observations de certains enseignants. S'ils associent tous l'impartialité au fait de ne pas dire leurs croyances religieuses ou areligieuses en classe, une enseignante non croyante affirme ouvertement sa non-appartenance religieuse en classe. Cette exception n'est peut-être pas anodine et demande une réflexion. Qui plus est, certains privilégient l'interdiction de dire leurs croyances religieuses en classe au nom de l'endoctrinement religieux, comme si le fait de dire sa non-appartenance religieuse posait moins de problèmes. Comment comprendre la différence accordée entre les croyances religieuses et areligieuses dans nos résultats? Deuxièmement, l'association établie entre l'endoctrinement et l'enseignement religieux confessionnel et le fait de dire ses croyances religieuses en classe pose tout autant problème. Finalement, le fait de dire leurs opinions personnelles sur des sujets religieux plus généraux ne semble pas détenir le même statut que l'expression de leurs croyances religieuses ou areligieuses vis-à-vis de l'impartialité selon les enseignants. Ce résultat est fort important et demande aussi des explications.

- Croyances religieuses ou areligieuses?

Bien que l'expression des croyances des enseignants en classe n'ait pas été observée, une seule enseignante affirme verbalement aux élèves sa non-appartenance religieuse. Comment comprendre cette exception? La comparaison entre cette enseignante portant une petite croix au cou et une autre enseignante croyante portant ce même type de bijou/signe permet d'analyser la portée de cette exception. En effet, l'enseignante croyante n'utilise pas ce bijou chrétien pour dire sa foi en classe, elle n'en parle pas et elle ne cherche pas à révéler sa foi d'aucune façon, selon ses propos. Par contre, l'enseignante non croyante répond librement à la

question d'un élève à propos de ce bijou en forme de croix, révélant ainsi sa non-affiliation religieuse personnelle. Ainsi, affirmer sa non-appartenance religieuse semble être moins problématique pour certains enseignants qu'exprimer sa croyance religieuse.

La comparaison entre ces deux cas amène à supposer que l'expression d'une non-appartenance religieuse semble présenter plus d'enjeux que celle des croyances religieuses, contrairement à ce que les propos des enseignants interrogés et la littérature laissent croire. Tel qu'il est explicité ci-haut, l'enjeu majeur de la neutralité scolaire et de l'impartialité des enseignants d'un cours non confessionnel des religions concerne les croyances religieuses. L'athéisme ou les croyances areligieuses sont presque absents du discours entourant ce sujet. Paradoxalement, c'est la non-appartenance religieuse qui fut explicitement nommée aux élèves, et non une appartenance religieuse. Cette exception pointe notre attention sur un autre enjeu fondamental rarement associé à l'impartialité professionnelle : celui de la transmission de la non-appartenance religieuse en classe dans un cours non confessionnel.

À cet égard, il est tout aussi important, selon nous, de ne pas afficher ses croyances religieuses et areligieuses afin de garantir l'impartialité des enseignants, le caractère non confessionnel d'un tel cours et la liberté de conscience et de religion des élèves. Compte tenu de ces résultats, non seulement l'exigence d'impartialité devrait interdire le fait de dire ses croyances religieuses pour les raisons expliquées ci-haut, mais elle devrait préciser une interdiction de présenter sa non-appartenance religieuse aux élèves pour les mêmes raisons.

De plus, l'analyse de cette exception amène à porter un regard critique sur les propos des enseignants qui associent l'endoctrinement à l'expression de croyances religieuses uniquement. Elle questionne l'idée socialement reçue selon laquelle l'endoctrinement est principalement religieux. Voyons ceci d'un peu plus près.

- Endoctrinement et impartialité?

Plusieurs enseignants associent l'endoctrinement à sa dimension religieuse seulement; dire ses croyances areligieuses ne semble pas poser de problèmes pour ces derniers. De plus, ils associent l'exigence d'impartialité au fait de taire leurs croyances religieuses en classe afin d'éviter l'endoctrinement religieux. Sur cette question, certains auteurs de la littérature

scientifique en éducation présentent aussi l'endoctrinement comme l'un des enjeux de la neutralité de l'enseignant. En effet, certains auteurs s'opposent à la neutralité de l'enseignant parce que cette dernière pourrait entraîner un endoctrinement (Barbara Applebaum, Terence Copley, Sven Erik Nordenbo et Olivier Reboul). Selon nous, cette association, quoique possible, ne va pas de soi et pose quelques questions. Nous proposons ici une critique de cette association à partir d'une analyse du concept même d'endoctrinement.

Selon l'ouvrage *L'endoctrinement* de Reboul (1977), trois critères se dégagent de notre analyse du concept d'endoctrinement. Selon Reboul, 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 (Reboul, 1977 : 13-25). De plus, l'enseignant doit en avoir l'intention planifiée et non révélée et, enfin, il doit utiliser des méthodes d'endoctrinement (ex. : la contrainte, l'autorité, la violence, la propagande, le prosélytisme...) (Reboul, 1977 : 13-25). Appliquons ces trois critères à l'enseignement non confessionnel des religions du programme ECR afin de valider si l'interdiction de dire ses croyances religieuses permet d'éviter cet endoctrinement, comme le présupposent certains enseignants interrogés.

Le programme ECR demande effectivement de transmettre une culture religieuse, 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 (MELS, 2008c). Les valeurs, les normes, les croyances et les convictions doivent être présentées en ECR comme des objets d'étude selon le site Internet ministériel *ECR Ressources* (MELS, 2008a). C'est à cette vision culturelle que les enseignants adhèrent en précisant qu'ils ne veulent pas dire leurs croyances religieuses en classe afin d'éviter l'endoctrinement religieux.

Par contre, le fait de présenter les doctrines religieuses comme des faits de société et comme de la culture 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 pas nécessairement. 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 analyse du terme endoctriner 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 des religions possibles, si l'enseignant tente de faire adhérer les élèves 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 et l'impartialité des enseignants peut détenir les caractéristiques de l'endoctrinement, contrairement à ce que certains enseignants ont énoncé dans leurs entrevues.

Cette analyse amène à questionner les deux associations suivantes : celle des enseignants qui associent l'endoctrinement uniquement à la dimension religieuse d'un enseignement confessionnel et celle de quelques auteurs qui associent la neutralité de l'enseignant à l'absence d'endoctrinement.

7.7 RÉSULTAT 6 : FINALITÉS, FINALITÉS... MAIS QUELLES FINALITÉS?

Une dernière grande constatation s'impose dans nos résultats : une de nos grandes surprises a été l'importance et les problèmes occasionnés par l'exigence d'intervenir à partir des finalités du programme et son lien avec l'impartialité²⁴⁹ (MELS, 2008b). Rappelons que l'exigence d'intervenir au nom des finalités du programme ne nous importait guère avant l'écriture de

²⁴⁹ « Lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne et au bien commun, l'enseignant doit intervenir en se référant aux finalités du programme », c'est-à-dire la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun.

cette thèse. Nous la considérons comme n'étant pas reliée à la notion d'impartialité. Nous ne lui portons que très peu d'intérêt, car elle semblait de second ordre. Lors de nos formations, les enseignants ont demandé quels étaient ces « principes de la société québécoise » associés aux finalités, mais nous n'y avons accordé qu'une importance relative dans notre compréhension de l'impartialité. Notre hypothèse de recherche ne concernait pas les finalités du programme ni son lien à l'impartialité. Seule l'interdiction de donner son point de vue personnel en classe afin de ne pas influencer les élèves semblait importante et en lien avec l'impartialité. Par contre, les résultats de cette thèse présentent des données bien différentes de ces présupposés de recherche.

En effet, la posture professionnelle exige que, pour développer un jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité, les enseignants doivent intervenir en se référant aux finalités du programme en classe. Cette exigence liée à l'impartialité engendre de nombreux problèmes, tant dans les propos des enseignants que dans les pratiques d'observation. De plus, les enseignants doivent encourager ces finalités chez les élèves par le biais d'attitudes pédagogiques précises, ce qui représente des solutions pour les enseignants. Discutons ces résultats.

7.7.1 L'exigence d'intervenir à partir des finalités n'est pas claire pour les enseignants

- Difficulté pour les enseignants : intervenir à partir des finalités

Aucun enseignant ne précise, lors des entrevues, que la posture professionnelle d'impartialité en ECR leur demande d'intervenir à partir de finalités du programme. Leurs propos concernent principalement l'interdiction de présenter leur point de vue personnel aux élèves afin de ne pas les influencer. Comme présenté dans le résultat 3, ils associent plutôt l'impartialité au fait de n'avoir aucune influence et de n'intervenir à partir d'aucune valeur spécifique en classe. Ils s'opposent à cette impartialité, dite axiologique ou absolue, puisqu'il est inévitable de faire référence à certaines valeurs ou principes dans leur enseignement, selon eux. Par cette opposition, ils affirment qu'il est inévitable et même souhaitable de transmettre certaines valeurs, certaines références ou certains principes communs en éducation. Ces propos renvoient indirectement au deuxième axe de la posture professionnelle d'impartialité,

mais sans jamais le mentionner. S'ils y font indirectement référence, ils ne mentionnent pas cette exigence professionnelle explicitement lors des entrevues. Ainsi, la difficulté de faire explicitement référence à l'exigence d'intervenir à partir des finalités en ECR révèle que cette dernière n'est pas claire pour eux ou trop évidente. De plus, l'opposition qu'ils établissent entre l'impartialité et le fait d'intervenir à partir de certaines valeurs et principes en classe contredit la posture professionnelle en ECR.

Si plusieurs enseignants mentionnent qu'il est inévitable de faire référence à des principes, valeurs, attitudes ou références dans l'enseignement, aucun consensus n'a été relaté sur ce que sont ces références pour eux. Certains affirment explicitement qu'ils n'arrivent pas à les nommer, même s'ils sont importants dans leur enseignement, d'autres encore se contredisent lors des entrevues sur ce sujet alors que certains nomment des valeurs en utilisant différents termes. En effet, quelques enseignants font mention des valeurs et des règles scolaires, d'autres parlent de la morale sociale commune, de valeurs québécoises, des chartes des droits de l'homme, d'autres font référence aux valeurs humanistes ou encore aux valeurs universelles. À leur façon, ils parlent de certains concepts, principes et valeurs qui jalonnent leur pédagogie avec une certaine confusion, mais ils opposent plutôt ce type d'intervention à l'impartialité.

C'est ce que nous avons observé dans leur mise en pratique en classe. Certains de ces concepts sont explicitement mentionnés dans les cours observés, alors que d'autres y sont présentés indirectement. Malgré leurs références explicites ou indirectes, ils présentent tous plusieurs difficultés d'application. Leur interprétation renvoie inévitablement à la subjectivité de ceux qui y font référence, que ce soit les enseignants ou les élèves. Les mêmes concepts sont interprétés et mis en application différemment, selon les situations d'observation.

De plus, nous retrouvons des conflits de valeurs entre les opinions personnelles des enseignants et les finalités du programme. Ces conflits renvoient à des enjeux de leur vie privée et de leurs opinions dites « fondamentales ». Lorsque leurs opinions personnelles s'opposent à ces finalités et même lorsqu'elles s'y accordent, de nombreux conflits de valeurs personnelles et professionnelles sont présents. Ces conflits illustrent la tension présente à même la posture professionnelle d'ECR : elle interdit aux enseignants de présenter leur point

de vue personnel en classe, tout en exigeant de présenter « les points de vue issus des finalités du programme ».

Certains enseignants vivent un conflit personnel lorsque leurs opinions sont contraires à certains concepts associés aux finalités du programme, c'est-à-dire lorsqu'une valeur personnelle s'oppose à une valeur professionnelle, ou vice-versa. Dans ces situations, certains enseignants décident d'afficher leur opinion personnelle, malgré l'interdiction de leur posture professionnelle à cet égard, justifiant leur choix à partir des principes associés aux finalités. C'est le cas d'un enseignant qui décide de porter le carré rouge sur son sac, puisque c'est trop important et même « sacré » pour lui, même si c'est contraire à la posture professionnelle d'impartialité exigée en ECR. Il justifie son choix au nom des chartes des droits de l'homme, déclarant que l'entraide et la solidarité sociale sont fondamentales pour lui et pour les chartes des droits de l'homme. Cette situation illustre une conséquence d'interprétation subjective et personnelle des concepts associés aux finalités du programme.

Dans d'autres situations, certains enseignants décident de ne pas afficher leur opinion personnelle afin de respecter l'exigence en ECR. C'est le cas d'une enseignante qui ne donne pas son point de vue personnel sur le jugement de la Cour dans l'affaire Guy Turcotte, mais qui intervient plutôt en sa faveur et en demandant aux élèves de ne pas la questionner puisque c'est la façon dont elle comprend ce que lui demande sa posture professionnelle. Comme elle le précise en entrevue et telle qu'elle a été observée en classe, elle se sent en conflit entre ses valeurs personnelles et les valeurs professionnelles et sociales. Selon elle, elle doit encourager un jugement de la Cour, puisque ceci correspond à une norme sociale, même s'il contredit de plein fouet ses convictions personnelles les plus fondamentales. La situation est d'autant plus délicate que les élèves confrontent l'enseignante à ce sujet.

D'autres conflits de valeurs proviennent du fait que les enseignants ont de la difficulté à identifier précisément les valeurs issues des finalités du programme. En effet, certains identifient leurs opinions personnelles comme contraires à la posture professionnelle d'impartialité exigée en ECR, alors que cette opposition est erronée. Par exemple, un enseignant s'oppose à l'impartialité en ECR parce que, selon lui, celle-ci lui interdit de donner sa position personnelle contre le terrorisme religieux. Contrairement à ce qu'il affirme, cette

opinion correspond aux finalités du programme. Puisque le terrorisme religieux et la violence qu'il engendre s'opposent à la paix sociale, et donc au bien commun et au vivre-ensemble, l'enseignant impartial devrait s'y opposer en classe afin de favoriser les finalités du programme. Par contre, cet enseignant précise qu'il ne peut s'opposer au terrorisme religieux parce que cela correspond à son opinion personnelle, ce qui le rend en conflit personnel avec l'impartialité exigée en ECR.

Ces différents conflits personnels chez les enseignants démontrent que l'obligation d'intervenir à partir des finalités du programme, et non à partir de leur point de vue personnel, n'est pas évidente dans toutes les situations pédagogiques. L'impartialité, telle qu'elle est décrite dans le programme ECR, n'est pas claire pour les enseignants et leur pose problème. Cela rejoint l'un des traits communs retenu dans le chapitre 3 pour définir les concepts de neutralité, d'objectivité et d'impartialité, soit l'intervention à partir de règles et normes communes pour éviter la promotion de ses propres normes et convictions personnelles (voir section 3.4.).

- Finalités : concepts flous et théoriques difficiles à mettre en pratique et à définir

Éclairons ce résultat à la lumière du programme ECR. La posture professionnelle d'impartialité en ECR précise explicitement que les enseignants doivent intervenir à partir des valeurs et principes découlant des finalités du programme (MELS, 2008a). Contrairement à ce qu'ils indiquent dans leurs entrevues, les enseignants doivent présenter ces valeurs en classe et ne doivent pas être totalement dénués de valeur et de principe. La difficulté de faire explicitement référence à l'exigence d'intervenir à partir des finalités du programme ECR révèle que ces finalités ne sont pas claires pour les enseignants, tout comme les concepts qui leur sont associés.

Cette difficulté des enseignants à faire explicitement référence aux concepts associés aux finalités du programme paraît s'expliquer par la généralité et la nature théorique de ces finalités. En effet, les finalités du programme ECR sont définies et présentées dans le programme par des valeurs, des concepts et des principes théoriques et abstraits. Par exemple, les valeurs de bien commun, de dignité humaine ou encore de vivre-ensemble associées aux finalités du programme sont, par leur nature même, des concepts généraux, des valeurs

théoriques et des idéaux sociaux dont la mise en pratique relève de plusieurs interprétations possibles. À ce sujet, la thèse de Bernard Jodoin²⁵⁰ éclaire ce résultat (2011). Analysant la mobilisation du concept du bien commun par des étudiants du collégial dans une controverse sociotechnique, il constate que les étudiants interrogés soutiennent des positions différentes sur une controverse tout en faisant référence aux caractéristiques du bien commun sans jamais nommer ce concept explicitement (Jobin, 2011 : 506). Sa recherche démontre bien que, par sa nature théorique, le concept de bien commun engendre des applications et des interprétations différentes. Si c'est dans la nature même de toute valeur, de tout concept et de tout principe d'être abstraits et non pratiques, ils sont donc inévitablement interprétés de différentes façons, selon leur contexte d'application. Ainsi, cette même difficulté observée dans leur mise en pratique en ECR n'est pas surprenante : elle découle de la nature théorique et polysémique des concepts associés aux finalités du programme.

De plus, la confusion conceptuelle associée aux finalités du programme engendre un autre problème : les conflits de valeurs entre leurs opinions personnelles et les finalités du programme. Selon les analyses de Desaulniers et Jutras (2012), lorsqu'une valeur personnelle d'un enseignant s'oppose à une valeur professionnelle, ou vice-versa, les enseignants sont en conflit de valeurs, c'est-à-dire lorsque plusieurs valeurs semblent s'opposer dans une intervention et qu'il faut choisir l'une ou l'autre pour intervenir en classe (voir chapitre 2, section 2.3.2). Cela rappelle deux des sept traits communs dégagés de l'analyse des concepts de neutralité, d'objectivité et d'impartialité, soit le détachement de sa vision propre et réflexivité ainsi que le rapport aux valeurs (voir section 3.4).

Par conséquent, il est logique que cet aspect de la posture professionnelle d'impartialité en ECR soit difficile à préciser pour les enseignants et à mettre en pratique en classe. Si les enseignants entretiennent un certain flou conceptuel autour des finalités du programme, tant dans les entrevues que dans les observations, c'est parce qu'elles sont théoriques et abstraites. Puisque la posture professionnelle d'impartialité demande aux enseignants d'intervenir à partir des concepts associés à ces finalités, il n'est donc pas étonnant de trouver des contradictions, des problèmes et différentes interprétations dans les entrevues et dans les observations

²⁵⁰ Bernard Jodoin est docteur didactique de la Faculté d'éducation de l'Université Laval.

analysées. Enfin, chaque situation éthique évoquée présente un haut niveau de complexité : il importe de comprendre les lois, les droits et leurs limites notamment, et ce, au sujet des divers cas évoqués.

- Difficulté des finalités : reflet d'une confusion sociale sur l'identité québécoise

Les concepts définissant les finalités du programme renvoient à un autre problème de la posture professionnelle d'impartialité en ECR : les principes et idéaux de la société démocratique québécoise semble être difficiles à identifier et à appliquer en classe par les enseignants.

Valorisant le vivre-ensemble et le bien commun, le programme ECR a comme visée de répondre aux tensions engendrées par le pluralisme grandissant de la société, par la promotion et le respect des principes de la société québécoise par tous les élèves (MELS, 2008c). Afin de guider les interventions pédagogiques des enseignants, la posture professionnelle d'impartialité leur demande d'intervenir en faisant référence à ces principes et idéaux de la société démocratique québécoise mentionnés dans les finalités du programme (MELS, 2008c : 510). Par contre, si le programme demande aux enseignants de faire la promotion de principes dits « québécois » en classe, il semble que ces principes ne soient pas si clairs pour les enseignants interrogés et observés, particulièrement lorsque la diversité culturelle et religieuse devient une source de tension et de conflit social²⁵¹.

Ainsi, la difficulté des enseignants de nommer et d'identifier les principes associés aux finalités du programme renvoie directement à leur difficulté de nommer et d'intervenir à partir des principes de la société québécoise. Cette difficulté est donc très révélatrice des difficultés entourant la compréhension de la société québécoise elle-même. Cela indique certaines questions et certains enjeux sociaux.

Si les principes démocratiques de la société québécoise ne sont pas clairs pour les enseignants, ils ne le sont pas plus pour la société québécoise. Cette dernière est en recherche d'identité face à la diversité religieuse et culturelle grandissante. En effet, tel qu'il est présenté dans la

²⁵¹ Sur ce point, rappelons une limite importante de cet échantillon : tous les participants sont des québécois d'origine canadienne-française. Il serait important d'approfondir la même question auprès d'enseignants issus de l'immigration dans des recherches futures.

mise en contexte de notre thèse, le débat entourant la « crise des accommodements raisonnables » (Bouchard et Taylor, 2008) ainsi que les différents projets de loi comme la *Charte des valeurs québécoises* ont réveillé ou engendré (selon la perspective adoptée) une véritable crise identitaire et sociale au Québec (Giasson *et al.*, 2010). Sur ce sujet, la réflexion de Le Moing²⁵² (2016) est fort révélatrice :

L'autre grand impact des accommodements raisonnables s'est senti sur la difficulté, tant pour la majorité que pour les minorités issues de l'immigration, à définir des valeurs collectives et des aspirations communes. (Le Moing, 2016 : 6)

Selon Jacquet²⁵³ (2010), ces débats sociaux soulèvent

un débat sur le contenu de la « culture publique commune » québécoise : trop universelle, elle n'a plus rien de particulier; trop particularisée, elle devient exclusive. En outre, l'utilisation du terme « culture » n'est pas nécessairement des plus heureuses : d'une part, la culture est insaisissable, changeante et multiple et, d'autre part, la neutralité culturelle n'est ni possible ni souhaitable. (Labelle 2008). (Jacquet, 2010 : 13)

Ces différents débats sociaux démontrent que les principes et valeurs de la société québécoise ne sont pas aussi évidents que le suppose le programme. Conséquemment, cette confusion autour des principes de la société québécoise est illustrée par la difficulté des enseignants de nommer ces principes dans les entrevues.

Un exemple illustre ce problème : la référence aux « valeurs québécoises » réalisée par les enseignants²⁵⁴. En effet, plusieurs enseignants nomment ce concept en précisant qu'il est flou et qu'il leur pose problème en classe, surtout qu'il est opposé à l'impartialité demandée. D'autres l'abordent de front en étudiant la *Charte des valeurs québécoises* avec les élèves, tout en illustrant le débat social qu'il engendre²⁵⁵. Un autre exemple illustrant ce problème est l'utilisation du « nous » et du « ils » dans les cours observés. Pour les enseignants, utiliser ces pronoms est contraire à l'impartialité. Par contre, ils expriment une grande difficulté à ne pas

²⁵² Ariane Le Moing est maître de conférences en civilisation nord-américaine à l'Université de Poitiers, Faculté des Lettres et Langues (Département d'Études Anglophones et Département LEA) depuis septembre 2009.

²⁵³ Caroline Jacquet est docteure en sciences politiques à l'UQAM.

²⁵⁴ Rappelons que notre collecte de données a eu lieu lors du débat social entourant la *Charte des valeurs québécoises*.

²⁵⁵ Rappelons que notre collecte de données a eu lieu lors du débat social entourant la *Charte des valeurs québécoises* (voir Introduction et chapitre 2, section 2.2.2).

utiliser en classe le « nous », c'est-à-dire d'une représentation commune de l'identité québécoise. Si enseigner sans point de départ social est impossible, il l'est visiblement encore plus dans ce cours dont les visées sont de favoriser une identité dite québécoise et les principes mêmes de cette société québécoise. Comme le démontrent les analyses de Le Moing, la difficulté pédagogique exprimée par ces résultats illustre celle de l'identité québécoise même :

À travers ces analyses, nous avons ainsi constaté une certaine polarisation entre groupes majoritaires et minoritaires, d'une dichotomie nous/eux et de l'existence de frontières interethniques qui rendaient obscure la définition d'une identité nationale. (Le Moing, 2016 : 5)

Ainsi, cette difficulté identitaire est révélatrice d'un enjeu fondamental du rôle des enseignants en ECR. Le programme demande aux enseignants d'incarner l'idéal d'une société, d'intervenir en son nom et d'encourager les valeurs et principes d'une société qui est elle-même en questionnement sur sa propre identité. Si le Québec est en plein débat social, comment demander aux enseignants d'être au clair avec ces questions et de présenter les valeurs et principes avec précision afin de favoriser un certain consensus social? La confusion dans les entrevues et dans nos observations n'est que le reflet d'une confusion sociale présente au Québec. Elle indique que l'exigence d'intervenir en favorisant les finalités du programme pose problème.

C'est pourquoi nous recommandons de ne pas demander aux enseignants d'encourager les principes théoriques et polémiques découlant des finalités du programme. Valoriser les principes de la société québécoise afin de chercher un certain consensus social et une certaine unanimité chez les élèves ne devrait pas constituer une exigence pédagogique professionnelle pour les enseignants. À notre avis, il serait préférable de leur demander d'analyser les questions et les enjeux de la société québécoise avec les élèves comme contenu d'enseignement en ECR. Comprendre et analyser les enjeux liés à ces principes de la société québécoise est plus formateur que de chercher à les « inculquer » unilatéralement aux élèves. Par exemple, l'étude des chartes canadienne et québécoise permettrait aux élèves de comprendre et d'analyser les fondements juridiques sur lesquels repose actuellement la société québécoise.

Selon nous, il faudrait plutôt que la posture professionnelle précise et traduise ces finalités en termes pédagogiques clairs et concrets pour les enseignants. Sur ce point, le dernier axe de la posture professionnelle en ECR demande aux enseignants de développer quatre attitudes pédagogiques afin d'encourager les finalités du programme chez les élèves : ouverture à la diversité, le dialogue, la pensée critique et l'expression du point de vue des élèves. Trois de ces attitudes répondent à cette question, alors que la dernière pose problème. En voici l'analyse.

7.7.2 Attitudes pédagogiques afin d'encourager les finalités chez les élèves : solutions et problèmes

Si l'obligation d'intervenir à partir des finalités du programme présente de nombreux problèmes, le dernier aspect du deuxième axe de la posture professionnelle présente des résultats fort révélateurs. En effet, la posture professionnelle d'impartialité exige des enseignants d'intervenir en classe en favorisant des attitudes précises afin d'encourager les finalités du programme chez les élèves. Alors que tous les enseignants font référence à l'ouverture à la diversité, au dialogue et à la pensée critique dans les entrevues et les observations, l'exigence de favoriser l'expression et l'élaboration du point de vue des élèves se révèle plus problématique dans nos analyses des observations. Si tous les enseignants y font référence dans leurs entrevues, il n'en est pas de même dans les observations. Ainsi, les trois premières attitudes à développer chez les élèves afin d'encourager ces finalités semblent être beaucoup plus faciles à mettre en pratique et à concevoir pour les enseignants que la quatrième.

▪ Les enseignants

Dans les entrevues, tous les enseignants font référence à ces quatre attitudes comme étant des buts importants de leur enseignement et de leur professionnalisme. Ils désirent encourager ces attitudes chez les élèves. Tous les enseignants précisent qu'ils visent à développer des attitudes telles que l'ouverture, la tolérance, l'écoute, le respect, la pensée critique et le dialogue chez les élèves. De plus, tous les enseignants précisent qu'ils désirent favoriser le point de vue des élèves dans leurs cours, et non le leur.

Par contre, bien que ces attitudes soient quelquefois associées aux valeurs communes à transmettre en classe par les enseignants, ces derniers ne nomment pas le lien entre ces attitudes et l'exigence d'encourager les finalités chez les élèves dans l'impartialité en ECR dans leurs entrevues. Tous associent ces attitudes au professionnalisme, certains les associant à l'impartialité, alors que d'autres non. Par contre, tous les enseignants considèrent ces attitudes comme des solutions à certains dilemmes posés par leur posture professionnelle d'impartialité, comme présenté dans nos analyses dans la définition d'« impartialité pédagogique » (voir chapitre 5, section 5.3.2). Si ces attitudes sont décrites directement dans la posture professionnelle d'impartialité en ECR comme encourageant les finalités du programme chez les élèves, ce lien n'est pas aussi explicite et unanime pour les enseignants.

Du côté des observations, tous les enseignants mettent en pratique des attitudes d'ouverture à la diversité et de dialogue chez les élèves. Tous les favorisent de différentes façons afin de créer un climat de respect, d'écoute et d'ouverture les uns vis-à-vis les autres. De son côté, l'attitude de « sens critique » présente des enjeux similaires. La moitié des enseignants observés la met en pratique. Même si nous n'avons pas observé une unanimité à cet égard, cette attitude ne pose pas d'enjeux particuliers dans sa mise en application en classe, bien qu'elle gagnerait à être plus approfondie.

Par contre, l'exigence de favoriser l'expression et l'élaboration du point de vue des élèves présente quelques problèmes dans les observations. Il arrive que cette exigence entre en contradiction avec celle d'intervenir à partir des finalités du programme. Dans certaines situations, des élèves émettent des opinions contraires sur un même sujet qui peuvent toutes être justifiées par les concepts de bien commun et de dignité humaine. Dans d'autres situations, certaines opinions d'élèves sont opposées aux finalités du programme. Par exemple, lorsque l'enseignant 5 demande aux élèves de donner leur opinion sur certains accommodements raisonnables, un élève s'oppose à l'accueil des élèves immigrants dans les classes régulières du Québec. Cette opinion pouvant être comprise comme s'opposant au vivre-ensemble et au bien commun selon certains, l'enseignant questionne alors cet élève afin de favoriser l'intégration des immigrants à la société québécoise et, par le fait même, le bien commun, le vivre-ensemble, l'ouverture à la diversité et l'inclusion.

En résumé, si les finalités du programme ne sont pas claires pour les enseignants, comme illustré précédemment, les attitudes les encourageant chez les élèves semblent plus explicites et claires dans les entrevues des enseignants. De plus, ces attitudes sont mises en pratique par ces derniers, à l'exception de l'exigence de favoriser l'expression du point de vue des élèves qui entre quelquefois en contradiction avec celle d'intervenir à partir des finalités du programme dans certaines observations. Que révèlent ces données? Examinons ces résultats.

- Attitudes pédagogiques à développer

Tout d'abord, quelque-uns des auteurs étudiés dans la littérature scientifique en éducation élaborent la question d'impartialité ou de la neutralité de l'enseignant autour des enjeux associés aux attitudes pédagogiques exigées en ECR. En effet, certains auteurs sont contre la neutralité de l'enseignant puisque cette dernière s'oppose au développement de la pensée critique (l'Anson, 2010; Moore, 2012 : 122; Applebaum, 2009), alors que d'autres auteurs sont en faveur de la neutralité ou l'impartialité de l'enseignant puisque cette dernière permet le développement de la pensée critique (Elliott, 1973; Elliott, 1982 : 49-62; Ashton et Watson, 1998). Pour ce qui est de l'ouverture à la diversité, quelques auteurs en font mention et analysent son lien à l'impartialité des enseignants. Dortu est en faveur de la neutralité afin de permettre l'ouverture au phénomène religieux (Dortu, 2008 : 98). Selon Lebuis (2008), l'enseignant objectif et impartial doit proposer les valeurs sociales fondatrices du nouveau pédagogique : l'équité, la liberté, l'autonomie, l'ouverture, l'égalité... (Lebuis, 2008). Selon Jutras et Desaulniers (2012), l'attitude d'impartialité demande aux enseignants de l'empathie, de la tolérance, de l'ouverture d'esprit et la recherche de la vérité. Par contre, B.R. Singh s'oppose à la neutralité du corps professoral puisque cette dernière ne garantit pas nécessairement l'ouverture d'esprit et la liberté intellectuelle des élèves, elle peut plutôt la limiter (Singh, 1988).

Il en est de même pour le dialogue : il représente un enjeu dans l'analyse de l'impartialité des enseignants. Thomas E. Kelly analyse les principales approches du rôle de l'enseignant dans des sujets controversés. D'un côté, les partisans de la neutralité exclusive (*exclusive neutrality*) considèrent qu'il est impossible de présenter un sujet avec impartialité puisque les opinions des enseignants sont inévitablement en jeu en classe même si elles ne sont pas nommées. Un

réel dialogue est alors impossible selon les partisans de cette approche. De l'autre côté, les partisans de l'impartialité neutre (*neutral impartiality*) considèrent que l'enseignant ne doit jamais mentionner son opinion sur un sujet. Selon eux, ce type d'impartialité permet le dialogue critique et l'équité (Kelly, 1986). Ainsi, selon les analyses de Kelly, la possibilité ou non du dialogue est l'un des arguments fondamentaux pour les partisans et les opposants de l'impartialité chez l'enseignant.

L'expression du point de vue des élèves dispose du même traitement. Certains auteurs sont en faveur de l'impartialité parce qu'elle permet aux élèves d'élaborer leur propre opinion sans être influencés par celle de l'enseignant. D'autres auteurs sont en désaccord avec l'impartialité ou la neutralité de l'enseignant parce que cette attitude induit en erreur les élèves. L'opinion de l'enseignant étant inévitablement en jeu, même si ce dernier ne l'exprime pas verbalement, elle influence donc le point de vue des élèves à leur insu. Ainsi, un des arguments de ces auteurs en faveur ou en défaveur de l'impartialité est l'élaboration du point de vue des élèves.

S'il n'y a pas de consensus dans la littérature scientifique sur ces questions, la pensée critique, l'ouverture à la diversité, le dialogue et l'élaboration du point de vue des élèves présentent, par contre, des enjeux majeurs dans plusieurs réflexions entourant l'impartialité ou la neutralité des enseignants. Ce qui prime dans la réflexion de ces auteurs est le développement de ces attitudes chez les élèves, qu'ils soient en faveur ou en défaveur de l'impartialité. Cette analyse du lien entre l'impartialité et ces différentes attitudes rejoint nos résultats de recherche. Les enseignants aussi présentent les attitudes d'ouverture à la diversité, de pensée critique, de dialogue et d'élaboration du point de vue des élèves comme étant des attitudes associées prioritairement à la notion d'impartialité. Ce sont ces attitudes qui sont fondamentales dans l'enseignement, et non l'adhésion ou non à l'impartialité professionnelle.

Ces données permettent de comprendre la posture professionnelle décrite dans le programme ECR et d'en proposer des pistes d'amélioration. Comme le démontre cette recherche, le concept d'impartialité ainsi que ceux associés aux finalités du programme ne sont pas clairs pour les enseignants et difficilement mis en pratique dans les cours observés. En effet, ces concepts sont vagues, théoriques, polysémiques, polémiques et sujets à différentes interprétations. Par contre, les attitudes nommées ci-haut sont explicites dans les propos des

enseignants et dans les cours observés. Dans leur discours et leurs pratiques, ces attitudes sont plus importantes que la notion d'impartialité même, et plus centrales que le développement des finalités chez les élèves. Elles constituent les solutions aux dilemmes que représente l'impartialité exigée en ECR, comme l'illustre la définition de l' « impartialité pédagogique » (voir chapitre 5, section 5.3.2) présentée dans nos analyses.

À la lumière de ces résultats, nous constatons que l'exigence d'encourager les principes de la société québécoise chez les élèves associée à l'impartialité en ECR correspond à un consensus dans la littérature scientifique. L'une des constances retrouvées chez les auteurs étudiés est l'impossible neutralité en éducation au sens d'une absence totale de valeur, l'enseignant impartial devant inévitablement favoriser les valeurs communes sociales et scolaires en classe. Du côté des résultats de cette thèse, le problème de cette exigence ne réside pas dans la visée du programme ECR d'atteindre de grands principes par le biais de ses finalités, mais plutôt dans la mise en application de ces dernières par les interventions pédagogiques concrètes des enseignants. Le problème est donc la maîtrise des finalités par les enseignants, sur le plan du savoir, tout autant que la polysémie de ces dernières. Conséquemment, les concepts associés à ces finalités mériteraient donc d'être éclairés et précisés en des termes pédagogiques afin de guider les enseignants dans leur pratique.

Par ailleurs, nous constatons que l'exigence de favoriser les attitudes de sens critique, de dialogue, d'ouverture à la diversité et d'élaboration du point de vue des élèves dans l'analyse des différents points de vue présents dans la société québécoise est en soi une dimension fondamentale du professionnalisme des enseignants en ECR. Par contre, nous croyons qu'il serait préférable d'enlever l'association directe faite entre ces attitudes et les finalités du programme. Ces attitudes se suffisent à elles-mêmes et permettent de mieux comprendre les visées de l'impartialité professionnelle exigée en ECR. Elles méritent donc d'être élaborées, détaillées et précisées pour les fins de formations et de pratiques professionnelles.

En résumé, l'exigence d'encourager ces finalités indirectement, en développant des attitudes d'ouverture à la diversité, de dialogue et de pensée critique chez les élèves présente des pistes de solutions à l'impartialité professionnelle exigée en ECR pour les enseignants. Par contre, la quatrième attitude pose problème puisqu'elle demande d'encourager l'expression et

l'élaboration du point de vue personnel des élèves, et ce, sans influencer ces derniers. En revanche, elle demande d'encourager uniquement les finalités du programme chez les élèves, et donc de les influencer. Elle révèle un autre conflit sur lequel il est important de se pencher maintenant : le lien entre l'exigence de favoriser l'élaboration des opinions personnelles des élèves sans les influencer personnellement et celle de transmettre des connaissances objectives en classe.

7.7.3 Savoir ou opinion personnelle des élèves? L'objectivité de la connaissance en question!

Si tous les enseignants font référence à l'exigence de favoriser l'expression et l'élaboration du point de vue des élèves dans leurs entrevues, cette attitude se révèle plus problématique dans nos observations. Non seulement certaines opinions d'élèves sont opposées aux finalités du programme, mais certaines situations d'observations posent la question de l'objectivité du savoir transmis dans le programme ECR.

- Les enseignants

L'exigence de favoriser l'expression et l'élaboration du point de vue des élèves présente un autre problème dans les observations : celui du rapport au savoir et à l'objectivité. Il arrive que certains enseignants favorisent l'opinion des élèves au détriment de l'apprentissage d'un savoir et d'une connaissance factuelle sur les religions, ou encore d'un enjeu éthique. Par exemple, une enseignante demande l'opinion personnelle des élèves sur la réincarnation hindoue et leur demande leur définition personnelle de cette croyance au lieu de s'assurer de l'exactitude des savoirs acquis dans son cours sur ce sujet. D'autres situations d'observation illustrent la difficile frontière existant entre ces deux aspects de la posture professionnelle d'impartialité exigée en ECR : la transmission d'un savoir dit objectif par un jugement professionnel empreint d'objectivité et l'exigence de favoriser le point de vue des élèves. Ainsi, le lien entre ces deux aspects pose problème, selon nous.

Qu'en est-il du concept d'objectivité? Seulement quelques enseignants utilisent explicitement le terme « objectivité » dans les entrevues, l'associant au contenu à présenter en classe. Par contre, tous considèrent qu'ils devraient favoriser l'acquisition d'un savoir factuel, informatif

et scientifique en ECR. En effet, tous les enseignants précisent dans leurs entrevues qu'ils associent à leur posture professionnelle d'impartialité et d'objectivité une exigence d'enseigner à partir d'une « approche culturelle de la connaissance et d'un savoir factuel » sur les religions. À ce sujet, l'une des catégories de l'impartialité analysée dans leur discours porte exclusivement sur le contenu à transmettre en classe²⁵⁶. Les enseignants sont tous en faveur d'un certain professionnalisme à adopter dans l'enseignement d'ECR, résumé dans la définition de l'« impartialité pédagogique » (voir chapitre 5, section 5.3.2). Cette dernière présente les principales solutions aux dilemmes que renferme la posture professionnelle d'impartialité selon les enseignants. L'une d'entre elles est de privilégier une « approche culturelle de la connaissance et d'un savoir factuel ». Ainsi, un lien prépondérant entre la posture professionnelle exigée en ECR, l'enseignement objectif et la transmission d'un savoir factuel, informatif, scientifique, rationnel, logique, historique et intellectuel fut apporté par les enseignants dans leurs entrevues. Par contre, les observations montrent quelques problèmes sur cette question.

- Le programme

Que dit exactement le programme à ce sujet? La posture professionnelle en ECR associe les concepts d'impartialité et d'objectivité au jugement professionnel exigé de ses enseignants. Ce jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité est prescrit aux enseignants « pour favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux » (MELS, 2008c), c'est-à-dire les compétences de ce programme. Ainsi, l'objectivité associée à l'impartialité doit concerner le développement des compétences disciplinaires en ECR et donc son contenu d'enseignement. Sur ce sujet, les précisions du site ministériel *ECR Ressources* associent l'impartialité et l'objectivité au contenu présenté en classe :

De plus, le caractère non confessionnel de l'école nécessite de l'enseignant qu'il aborde les valeurs, les normes, les croyances et les convictions comme des objets d'étude, sans faire la promotion ou le dénigrement d'aucune. Ce faisant, l'enseignant fait preuve d'une attitude d'objectivité et d'impartialité. (MELS, 2008a)

²⁵⁶ Voir section 5.2.4. Il s'agit de la quatrième catégorie « Présenter un contenu d'enseignement impartial » qui présente les caractéristiques suivantes : compréhension et explication du contenu d'enseignement, contenu factuel et informatif, contenu scientifique, rationnel, logique, historique et intellectuel, choix du contenu d'enseignement ainsi que développer une évaluation impartiale (voir chapitre 5).

Une importance prépondérante est donc mise sur les valeurs, les normes, les croyances et les convictions abordées en ECR, ce contenu devant être présenté comme un objet d'étude selon le site *ECR Ressources*. Ainsi, le contenu ainsi que l'approche non confessionnelle et culturelle de l'enseignement en ECR sont directement associés à l'impartialité et à l'objectivité des enseignants.

À cet égard, la première compétence professionnelle exige de l'enseignant d'« agir en tant que professionnel ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001a : 61-67). Elle demande à tous les enseignants, peu importe les programmes d'enseignement, de situer la connaissance culturelle dans son contexte tout en étant attentifs aux préjugés et aux idées toutes faites des élèves (Desaulniers et Jutras, 2012 : 139). Les enseignants doivent interpréter avec critique la connaissance comme des objets de savoirs et de culture.

Ainsi, la posture professionnelle, les précisions ministérielles *ECR Ressources* et les compétences professionnelles demandent aux enseignants de présenter objectivement les connaissances et les compétences en classe. Qui plus est, la posture professionnelle d'impartialité en ECR demande aux enseignants de ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue et de favoriser l'élaboration et l'expression de leur opinion en classe (MELS, 2008b). Ces exigences fondent l'impartialité et constituent l'une de ses visées les plus fondamentales.

Toutefois, ces deux aspects de la posture professionnelle d'impartialité exigée en ECR se contredisent quelquefois dans les cours. L'exigence de favoriser le point de vue des élèves prend par moments le dessus sur l'obligation de transmettre un savoir objectif. Comme illustré précédemment, certains enseignants favorisent l'opinion des élèves au détriment de l'apprentissage d'un savoir et d'une connaissance factuelle sur les religions. Comment peut-on l'expliquer?

- La littérature

La confusion entre ces deux prescriptions professionnelles s'explique par la nature même du concept d'objectivité et ses caractéristiques, selon nos analyses. Telle qu'elle est présentée

dans notre clarification conceptuelle, l'objectivité peut se définir de différentes façons. D'un côté, elle est associée à l'exactitude d'une connaissance scientifique et d'un objet de savoir conformes à la réalité et aux descriptifs, de l'autre, elle renvoie à la qualité d'un jugement où n'interviennent pas les préférences personnelles. Ces deux dimensions de l'objectivité font l'objet d'un important débat dans la littérature scientifique étudiée. Si tous les auteurs présentés dans cette thèse font référence à l'objectivité scientifique définie par le positivisme, certains y adhèrent complètement ou partiellement, d'autres la redéfinissent alors que d'autres encore s'en distancient complètement. Peu importe son domaine d'études ou sa position vis-à-vis l'objectivité, le point de départ demeure presque toujours le même : la possibilité de l'influence du jugement personnel du chercheur sur la connaissance qu'il produit. C'est autour des questions épistémologiques, de la question de l'absence des valeurs, d'influence et de caractéristiques personnelles du chercheur que le débat entourant l'objectivité scientifique fleurit et abonde (voir l'absence d'influence et l'attitude scientifique, section 3.4).

En éducation, l'objectivité concerne aussi le rapport aux valeurs personnelles et sociales de l'enseignant ainsi que son rapport à la connaissance transmise et au jugement émis par ce dernier. Que ce soit en évaluation, en éducation morale, en enseignement non confessionnel des religions ou encore sur l'identité et la posture professionnelle des enseignants, tous les auteurs étudiés se rejoignent sur un point : l'objectivité, conçue comme une absence totale de valeurs et d'influence personnelle sur l'opinion des élèves, dans le jugement d'un enseignant et dans le contenu qu'il transmet en classe, semble difficile à atteindre (voir rapport aux valeurs, section 3.4).

Ainsi, si les définitions du concept d'objectivité, les auteurs de la littérature scientifique étudiés de même que ceux en éducation sont marqués par le même débat conceptuel, il est donc normal de retrouver une certaine confusion sur ce point dans les observations d'enseignants. Le débat scientifique et conceptuel entourant l'objectivité permet de mieux comprendre les observations d'enseignants qui présentent une certaine confusion entre ces deux exigences du programme ECR : encourager l'expression et l'élaboration du point de vue des élèves sans les influencer d'un côté, et transmettre un contenu de formation objectif de l'autre.

- Les propositions

À la lumière des analyses et compte tenu du débat sur l'objectivité, nous considérons que le programme ECR devrait préciser plus concrètement la posture professionnelle dans ce sens. En effet, les enseignants précisent dans leurs entrevues qu'ils ne doivent chercher ni à modifier le point de vue des élèves ni à changer leurs croyances personnelles. Par contre, ils ne doivent pas non plus favoriser l'expression sans limite de leur point de vue afin de respecter l'impartialité professionnelle demandée en ECR, à notre avis.

Nous considérons que le lien entre ces deux aspects pose problème dans le programme et qu'il mériterait d'être précisé et élaboré avec plus de détails. De telles précisions permettraient d'orienter la posture professionnelle d'impartialité et d'objectivité exigée en ECR. L'acquisition et la compréhension de savoirs dits objectifs devraient encadrer l'exigence du programme de favoriser les opinions personnelles des élèves, selon nous. Cela pourrait éviter, nous l'espérons, que les enseignants privilégient l'opinion des élèves par rapport à la transmission d'une connaissance objective, comme il a été observé à quelques reprises.

Comparons cette question à l'enseignement de la philosophie au cégep. Est-ce que les cours de philosophie portent principalement sur l'élaboration et l'expression de l'opinion personnelle des élèves? Pas uniquement. Les enseignants de philosophie transmettent des savoirs, des théories, des notions et des concepts que les cégépiens doivent acquérir, comprendre et intégrer. Évidemment, les opinions des élèves peuvent être engagées à partir de ces apprentissages, mais ce n'est pas le but premier de l'enseignement de la philosophie. D'après nous, il en est de même pour le programme ECR. Il renferme autant de contenus, de notions, de concepts, d'apprentissages et de théories que toute autre matière. Comme il ne vise pas la quête de sens des élèves, il ne devrait pas non plus viser sans limite l'expression et l'élaboration des opinions personnelles des élèves, tout comme il ne devrait pas non plus chercher à les modifier. À notre avis, les enseignants doivent encadrer l'expression et l'élaboration du point de vue personnel en classe autour de l'objectivité des connaissances nécessaire à tout enseignement.

L'apprentissage de savoirs associés aux diverses religions ne devrait pas viser principalement l'élaboration de leur opinion personnelle, ni chercher le développement d'une identité

personnelle, ni encore moins répondre à leur quête personnelle de sens. Sur ce point, le programme précise explicitement que le volet culture religieuse ne vise pas la quête de sens des élèves, mais bien leur culture générale et la compréhension de plusieurs traditions religieuses (voir chapitre 1, section 1.1.2). Cette compétence devrait aider les élèves à comprendre et à connaître le monde dans lequel ils vivent. Favoriser l'acquisition d'une connaissance la plus objective possible constitue la différence entre un enseignement « culturel » et un enseignement « spirituel » des religions; elle fonde et justifie le professionnalisme des enseignants.

Il en est de même pour la compétence « Réfléchir sur des questions éthiques ». Les composantes de cette compétence indiquent clairement que l'enseignant doit permettre à l'élève de développer sa compréhension d'une diversité de points de vue sur les sujets traités (voir chapitre 1, section 1.1.2). Contrairement à l'enseignement moral qui demandait de favoriser la croissance personnelle des élèves (voir chapitre 5, section 5.2.5), cette compétence demande de connaître objectivement les concepts, les faits et les informations associés aux thèmes éthiques abordés en classe pour « analyser les situations d'un point de vue éthique, en examiner les repères, évaluer les options et les actions possibles » (MELS, 2008c : 517-518). Le développement d'une réflexion éthique en ECR se fonde donc sur l'objectivité d'un savoir, ce qui oriente la posture professionnelle des enseignants.

La compétence au dialogue doit aussi être appréhendée de cette manière. Dialoguer n'est pas débattre subjectivement d'une question, sans en maîtriser les enjeux, mais c'est plutôt articuler un point de vue étayé²⁵⁷. Loin d'être une simple conversation, le dialogue exigé en ECR demande à l'élève d'« utiliser des ressources pertinentes, de chercher de l'information sur les thèmes abordés, d'approfondir sa compréhension de différents points de vue sur ces derniers, d'envisager différentes hypothèses afin d'ébaucher un point de vue étayé » (MELS, 2008c : 522) (voir chapitre 1, section 1.1.2). Non seulement cette compétence exige des élèves de connaître les sujets éthiques et religieux abordés en classe, mais des connaissances associées

²⁵⁷ Voir les composantes de la compétence au dialogue à la section 1.1.2 : s'engager dans la réflexion, interagir avec les autres et présenter un point de vue étayé.

au dialogue sont à acquérir²⁵⁸. Certes, ils doivent exprimer leur point de vue personnel en classe, mais ils doivent le faire en utilisant l'information la plus objective possible afin de réfléchir sur des questions éthiques et manifester leur compréhension du religieux. Pour développer un dialogue pertinent et constructif chez les élèves, les enseignants doivent non seulement maîtriser le contenu en éthique et en culture religieuse, mais aussi celui de la compétence au dialogue²⁵⁹. À ce sujet, l'objectivité est essentielle aux trois compétences du programme. Ainsi, les points de vue des élèves doivent se construire à partir d'un savoir factuel, informatif, scientifique, rationnel, logique, historique et intellectuel, c'est-à-dire objectif.

Nous considérons donc que la posture professionnelle d'impartialité et d'objectivité en ECR réserve une place trop importante à l'élaboration du point de vue des élèves et à la construction de leur opinion personnelle. Pourquoi ne pas plutôt élaborer une posture professionnelle centrée sur la transmission d'une connaissance la plus objective possible? L'élaboration du point de vue concernerait alors la maîtrise des connaissances. L'apprentissage de connaissances, d'un contenu et d'un savoir en ECR est beaucoup plus porteur de professionnalisme que l'attention accordée actuellement à l'expression et à l'élaboration du point de vue des élèves, à notre avis. Tout en précisant que l'enseignant ne devrait pas chercher consciemment à modifier les opinions des élèves, une attention plus grande devrait être portée à l'objectivité des connaissances transmises en classe dans une posture professionnelle propre aux enseignants d'ECR. Selon nous, la formation des enseignants devrait donc être élaborée dans ce sens puisque aborder des thèmes éthiques et religieux dans un dialogue constructif demande une très grande culture générale.

²⁵⁸ Voir section 1.1.2. Le contenu obligatoire pour la compétence au dialogue comprend des conditions favorables au dialogue, des formes de dialogue (conversation, discussion, narration, délibération, entrevue et débat), des moyens pour élaborer un point de vue (description, comparaison, synthèse, explication et justification) ainsi que des moyens pour interroger les points de vue, des types de jugement (jugement de réalité, de valeur, de prescription et de préférence) des procédés susceptibles d'entraver le dialogue (ex. : généralisation abusive, attaque personnelle, appel au clan...) et des types de raisonnement (induction, déduction, analogie, hypothèse).

²⁵⁹ *Ibid.*

7.7.4 En résumé : intervenir à partir des finalités et les encourager chez les élèves (problème et solution)

En résumé, nous retrouvons un flou conceptuel autour des finalités du programme, tant dans les propos des enseignants que dans les cours observés : certains y font référence à partir de différents termes; d'autres affirment explicitement qu'ils ne savent pas de quoi il s'agit; d'autres encore les présentent à partir de leur point de vue personnel, les confondent avec les valeurs personnelles ou présentent différentes interprétations possibles de ces mêmes finalités. En outre, les principes et valeurs associés à la société québécoise mentionnés dans ces finalités correspondent à un débat social et à une confusion liés à l'identité québécoise.

Néanmoins, les finalités du programme devraient guider les interventions des enseignants en classe, qui devraient les valoriser et y faire référence dans leur pratique professionnelle pour favoriser le vivre-ensemble, le bien commun et l'intégration de la diversité de la société québécoise dans un projet social commun. Puisque ces références et ces guides d'intervention ne sont ni clairs ni précis, tant pour la société que pour les enseignants, il est normal qu'elles représentent un problème fondamental de la posture professionnelle d'impartialité en ECR.

Paradoxalement, les enseignants précisent tous qu'il est inévitable d'intervenir en classe à partir de certaines valeurs et certains principes qui peuvent être associés aux finalités du programme. Cet aspect rejoint la neutralité impossible, voire non recommandée, dans la littérature analysée en première partie. Cela rejoint aussi le rapport aux valeurs, soit l'un des sept traits communs définissant les termes neutralité, objectivité et impartialité dans la littérature analysée (voir section 3.4). Ainsi, la ligne à franchir est mince pour que ces finalités puissent atteindre leurs propres buts en s'incarnant dans des pratiques pédagogiques efficaces et porteuses de sens, tant pour les enseignants que pour la société. Si la posture professionnelle demande aux enseignants d'intervenir à partir de règles, de valeurs et de principes communs, ceux-ci devraient être beaucoup plus clairs, précis et pratiques pour constituer un véritable guide pour les enseignants. Ils devraient être associés à des pratiques pédagogiques concrètes et non uniquement à des idéaux sociaux ou des concepts théoriques. Sur ce point, l'exigence d'encourager ces finalités en développant des attitudes précises chez les élèves constitue des pistes de solutions. Les attitudes de dialogue, d'ouverture à la diversité et de sens critique sont

favorisées et mises en pratique par les enseignants. Par contre, l'attitude qui demande d'encourager l'élaboration du point de vue personnel des élèves afin d'encourager les finalités du programme chez les élèves mérite notre attention puisqu'elle pose problème. Elle renvoie à un autre conflit présent dans la posture professionnelle d'impartialité : celui de l'importance de l'objectivité de la connaissance à transmettre dans le cours ECR. Il importe de ne pas confondre dialogue et émission d'opinions diverses sans solides appuis.

CONCLUSION

La posture professionnelle des enseignants du programme non confessionnel d'ECR, définie par une exigence d'impartialité et d'objectivité sans neutralité, pose de nombreux problèmes et enjeux qui ont nourri nos questions de recherche. La littérature actuelle a abordé cette exigence d'impartialité professionnelle uniquement d'un point de vue théorique; en effet, aucune étude empirique n'avait analysé sa mise en pratique ni sa compréhension par les acteurs concernés. Cette thèse innove donc en éclairant cet enjeu à partir des pratiques et des discours des enseignants d'ECR au secondaire.

Palliant ce manque dans la littérature, cette recherche répond donc à deux questions principales : comment l'impartialité exigée en ECR se met-elle en pratique dans l'enseignement de ce programme au secondaire? Comment les enseignants conçoivent-ils l'impartialité exigée en ECR? Sur un plan théorique, elle vise à *clarifier* quelques enjeux conceptuels et contextuels entourant l'impartialité, l'objectivité et la neutralité afin d'en éclairer le sens et l'utilisation dans le contexte scolaire québécois, plus particulièrement dans le programme ECR. Par le fait même, elle *contribue* à éclairer la question dans les domaines préoccupés par des défis professionnels similaires. Du côté empirique, la thèse a un double objectif général : analyser, de manière critique, tant le discours que la mise en pratique de l'impartialité chez des enseignants du programme ECR au secondaire provenant de divers contextes sociaux et pédagogiques.

À cette fin, des observations participantes passives ainsi que des entrevues semi-directives ont été réalisées auprès de 12 enseignants du secondaire, « typiques » ou « exemplaires » (selon des critères dégagés de l'analyse théorique) du programme ECR, provenant de différents milieux socioculturels représentatifs de la diversité scolaire québécoise (provenant tant du réseau public non confessionnel et privé confessionnel, à Montréal et à l'extérieur de Montréal, que de milieux multiculturels et homogènes). Si les entrevues permettent de comprendre comment les enseignants conçoivent et problématisent cette exigence

d'impartialité, les observations ont permis de valider sa mise en pratique à partir des interactions avec les élèves (Van der Maren, 1996). En plus de cette analyse de données empiriques présentées en deuxième partie de thèse, la première partie de cette recherche propose une analyse conceptuelle et contextuelle de l'impartialité professionnelle des enseignants d'ECR.

Si notre échantillon représente une diversité de situations pédagogiques et sociales du Québec, aucun enseignant n'est issu de l'immigration, malgré nos nombreux efforts en vue de les inclure. Nous déplorons cette absence, qui représente une limite importante de nos données. Elle empêche toute généralisation possible de nos résultats à l'ensemble des enseignants d'ECR au Québec. Cette impossibilité constitue une donnée et une piste pour des recherches futures. En effet, les enseignants d'ECR issus de l'immigration sont minoritaires par rapport à ceux d'origine canadienne-française. Par contre, le programme vise l'ouverture à la diversité culturelle et religieuse présente au Québec. Ainsi, une ouverture de recherche se pointe à l'horizon : il importe d'étudier la réalité des enseignants issus de la diversité culturelle et religieuse du Québec. Conçoivent-ils l'exigence d'impartialité, les valeurs communes et l'enseignement d'ECR différemment des enseignants d'origine canadienne-française? Plus largement, que ce soit pour le programme ECR ou dans les autres programmes d'enseignement, quels enjeux conçoivent-ils dans un projet éducatif visant l'inclusion de la diversité culturelle et religieuse dans un projet de société non confessionnel québécois?

ANALYSE THÉORIQUE DE L'IMPARTIALITÉ PROFESSIONNELLE EN ECR

Dans la première partie de notre recherche, cette posture professionnelle d'impartialité a d'abord été analysée afin d'en dégager les axes et les aspects principaux. Comme présenté dans notre cadre d'analyse (voir chapitre I), l'impartialité professionnelle en ECR comporte deux axes principaux. Premièrement, les enseignants ne doivent pas donner leur point de vue personnel afin de ne pas influencer celui des élèves (Axe 1). Deuxièmement, ils doivent intervenir en se référant aux finalités du programme afin de favoriser le bien commun et la dignité humaine, tout en encourageant le point de vue personnel des élèves et les attitudes d'ouverture à la diversité, de dialogue et de sens critique chez les élèves (Axe 2). L'analyse de cette exigence d'impartialité professionnelle constitue l'une des contributions importantes de

cette thèse. Elle a permis de déceler des tensions, des enjeux et des composantes, éclairant ainsi la vision d'impartialité dans un contexte d'enseignement non confessionnel et culturel du religieux en milieu scolaire pluriel, mais aussi dans les domaines préoccupés par ces défis professionnels similaires. Dans le cadre de cette thèse, ce cadre d'analyse de l'impartialité professionnelle exigée en ECR a permis d'élaborer l'ensemble des stratégies d'analyse des données empiriques.

Lors de ce travail d'analyse de la posture professionnelle d'impartialité en ECR, trois termes sont ressortis comme centraux : impartialité, objectivité et neutralité. Conséquemment à ce résultat, outre le concept d'impartialité, il a paru important d'éclairer notre compréhension de ces trois termes, en les approfondissant et en élargissant notre réflexion à partir d'une littérature provenant de différents domaines d'études, tant scientifique, éducatif, professionnel que politique (voir chapitre 3). Ce travail de clarification conceptuelle, bien que non exhaustif, a permis, d'une part, d'esquisser quelques enjeux présents dans différentes définitions et utilisations possibles de ces termes et, d'autre part, d'éclairer nos données d'analyse et leur utilisation dans le programme ECR. Dans la mouvance de cette clarification conceptuelle, ces termes ont été situés dans les contextes éducatifs et sociaux où ils sont utilisés (voir chapitre 2). En procédant ainsi à une mise en contexte de ces termes, nous avons pu élargir notre compréhension de cette exigence en ECR et de la manière dont ces concepts sont mobilisés dans différents contextes, tant nationaux qu'internationaux. Ainsi, ce travail de mise en contexte et de clarification conceptuelle, essentiel à notre travail de recherche, permet d'éclairer quelques enjeux conceptuels et contextuels entourant l'impartialité, l'objectivité et la neutralité afin d'en préciser le sens et l'utilisation dans le contexte scolaire québécois et, plus particulièrement, dans le programme ECR.

Sur le plan théorique, la thèse permet de surmonter le problème des usages équivalents fréquents de ces trois concepts. Puisqu'aucun auteur n'a comparé ni clarifié le sens de ces concepts dans le contexte éducatif et pédagogique auparavant, la clarification conceptuelle exposée en première partie se situe vraiment au cœur de l'originalité de cette thèse. Exposés sous forme de typologie, ces résultats permettent d'éclairer le problème de la polysémie et de

la confusion conceptuelle associée à ces termes, contribuant ainsi à éclairer la question dans les domaines préoccupés par des défis professionnels similaires.

Si le terme neutralité semble dominer la littérature, particulièrement en politique, les abondantes références relevées dans la littérature servent souvent à qualifier tant l'objectivité que l'impartialité. Quant à elle, l'objectivité est principalement utilisée dans le domaine de la recherche scientifique pour définir la posture du chercheur et le savoir qu'il produit, peu importe le domaine d'application. De son côté, l'impartialité est un parent pauvre de la littérature, particulièrement en éducation. Le concept s'avère fécond dans le domaine de la justice et du droit, qualifiant surtout l'impartialité du juge. Ainsi, un domaine dominant qualifie chaque terme : la neutralité concerne en particulier la sphère politique; l'impartialité, l'attitude personnelle, professionnelle et équitable; l'objectivité, un rapport au savoir.

De plus, sept aspects principaux ont été dégagés des concepts d'objectivité, d'impartialité et de neutralité utilisés par les auteurs étudiés : l'abstention de toute prise de position en faveur de l'un ou l'autre parti (1), l'absence volontaire d'influence sur des interlocuteurs ou des partis (2), l'attitude dite scientifique, qui se garde d'endosser un point de vue particulier, mais s'assure de présenter plusieurs possibilités selon les règles d'une argumentation solide (3), le détachement à l'égard de ses convictions, valeurs, horizons culturels propres et une attitude réflexive (4), un discours (ou décision) appuyé sur des règles et normes communes afin d'éviter la promotion de ses propres normes et convictions, la nature volontaire de ces attitudes (6) et un rapport aux valeurs (7). Selon les dictionnaires et les auteurs, on utilisera l'un ou l'autre concept pour faire allusion à ces divers aspects.

À cet égard, cette recherche permet certes une réflexion sur la posture professionnelle d'impartialité des enseignants d'ECR, mais elle en dépasse de loin les objectifs. Elle permet une réflexion sur l'enseignement des religions, peu importe le pays. Comme présenté dans le chapitre 2, nombreux sont les pays occidentaux cherchant des solutions pour enseigner les différentes religions de leur société, tout en respectant la liberté de conscience et de religion. Plus spécifiquement, cette thèse aide à comprendre les enjeux du professionnalisme enseignant, peu importe la matière d'enseignement. Elle présente donc des pistes de recherche concrètes qui éclairent ces nombreuses questions en éducation. De plus, comme notre analyse

conceptuelle le démontre, les enjeux d'impartialité, d'objectivité et de neutralité ne sont pas présents seulement en éducation. Cette recherche permet de mieux en saisir les enjeux, les problèmes et les apports dans différents milieux. Se pose ainsi la question de neutralité, d'impartialité ou d'objectivité de tout personnel d'un État. À notre avis, cette recherche apporte une contribution majeure dans ce domaine. Elle ouvre de nouveaux horizons de recherches qui permettront de comprendre les principaux enjeux de cette exigence d'impartialité exigée de tout personnel d'un État qui se veut neutre. Que ce soit au Québec ou ailleurs, plusieurs pays occidentaux cherchent comment répondre à cette exigence née du pluralisme grandissant de leur société. Notre thèse ouvre une réflexion pratique dans ce sens.

RÉFLEXION D'ENSEIGNANTS ET MISE EN PRATIQUE DE L'IMPARTIALITÉ PROFESSIONNELLE

Éclairés par ces analyses théoriques, nos résultats empiriques présentent six principaux résultats dégagés dans notre discussion. Le premier est fort surprenant : les variables personnelles ou professionnelles des enseignants ne semblent pas influencer sur leur compréhension et leur mise en pratique de l'impartialité exigée en ECR. Ainsi, l'impartialité présente les mêmes enjeux et défis pour tous les enseignants participants, peu importe leur âge, leur formation, leur expérience d'enseignement ou leurs croyances religieuses, ou a-religieuses, qu'ils soient typiques ou exemplaires, qu'ils proviennent d'un milieu multiculturel ou homogène ou encore d'écoles confessionnelles ou non confessionnelles. Il faudra ultérieurement vérifier le peu d'effet des variables sur un échantillon plus large d'enseignants, notamment auprès d'enseignants provenant d'autres cultures religieuses que catholiques.

Alors que le deuxième résultat rappelle qu'il existe une polysémie et une confusion conceptuelle entre les termes neutralité, impartialité et objectivité pour les enseignants, le troisième explique que « l'impartialité absolue ou axiologique » (voir chapitre 5, section 5.3.1) présentée dans nos analyses est unanimement rejetée. À ce sujet, l'analyse empirique des propos d'enseignants a permis d'éclairer cette confusion conceptuelle. Malgré l'absence d'une définition claire de l'impartialité dans leurs propos, nous avons élaboré une typologie de l'impartialité qui a permis d'éclairer le sens donné par les enseignants à cette exigence

d'impartialité professionnelle : l'impartialité absolue, l'impartialité pédagogique, l'impartialité pédagogique d'abstention ou critique et l'impartialité religieuse. Cette typologie permet d'éclairer les différents problèmes conceptuels qu'occasionne cette exigence professionnelle chez les enseignants et dans la littérature en éducation. Elle constitue un apport fondamental de cette thèse et se situe au cœur de son originalité.

Le quatrième résultat rappelle que la notion de distance critique s'avère être le socle fondateur de l'impartialité exigée en ECR. Ces trois résultats indiquent que la notion de distance critique exigée dans le rôle de l'enseignant en ECR semble plus compréhensible pour les enseignants que les concepts d'impartialité, d'objectivité et de neutralité. En effet, les enseignants peinent à définir clairement l'exigence d'impartialité en ECR; ils l'associent principalement à l'interdiction de donner tout point de vue personnel en classe et, plus largement, tout point de vue en soi (impartialité absolue et axiologique) et ils la trouvent impossible à mettre en application. Ils cherchent tous à incarner une certaine distance critique vis-à-vis chacun des points de vue personnels exprimés en classe. Cette distance critique comprend, pour certains, l'expression de certaines opinions avec retenue et discernement alors que, pour d'autres, elle nécessite un mutisme absolu. Peu importe le type de professionnalisme privilégié, tous les enseignants sont en faveur de présenter divers points de vue sur un même sujet, de ne pas privilégier leur opinion personnelle, mais plutôt le point de vue des élèves ainsi que l'attitude d'ouverture et de dialogue.

Selon ces résultats, la distance critique devrait faire l'objet d'une recherche subséquente puisqu'elle représente une solution intéressante aux problèmes rencontrés sur l'impartialité. Cette notion n'est-elle pas plus proche d'une pratique pédagogique réaliste et porteuse de sens pour les enseignants? Nous croyons qu'elle permettrait d'atteindre les mêmes visées pédagogiques, tout en évitant toute cette confusion conceptuelle fondamentale entourant ces termes. Une recherche dans ce sens s'impose.

De son côté, le cinquième résultat montre de nombreuses différences entre l'impartialité religieuse et éthique, tant chez les enseignants que dans la littérature entourant cette question. Les questions d'endoctrinement religieux et d'expression ou non des croyances religieuses personnelles dominent tellement la réflexion sur l'impartialité, que les enjeux éthiques ne

semblent pas concernés par l'impartialité. Étonnamment, seule une enseignante affirme ouvertement sa non-appartenance religieuse en classe. Les autres enseignants privilégient un mutisme sur leurs croyances personnelles, qu'ils soient croyants ou non. Tous les enseignants disent privilégier un enseignement culturel et non confessionnel des religions. C'est donc cette approche culturelle et non confessionnelle du religieux qu'il importe d'approfondir dans nos prochaines recherches. Si cette approche demande une formation accrue et de pointe chez les enseignants, elle comporte aussi de nombreux défis liés à l'objectivité de la connaissance que notre thèse ne fait qu'effleurer.

Quant au sixième résultat, il résume les nombreux problèmes associés à l'exigence d'intervenir à partir des finalités du programme. En effet, les enseignants doivent intervenir à partir des finalités du programme et valoriser des attitudes chez les élèves leur permettant de les développer dans leur point de vue personnel. Représentant le guide d'intervention des enseignants, les concepts associés à ces finalités demandent d'être étudiés de plus près. Il s'agit, à notre sens, de l'une des surprises les plus importantes de nos analyses. Si le programme et sa posture professionnelle en ECR s'appuient sur des visées d'éducation citoyenne, le bien commun, le vivre-ensemble, la dignité humaine, les principes de la société québécoise et les finalités du programme sont des concepts flous et théoriques, difficiles à mettre en pratique, selon les enseignants et selon nos observations. La polysémie et la confusion les entourant sont le reflet d'une confusion sociale sur l'identité québécoise. Notre étude démontre que ces notions posent d'importantes questions pédagogiques et sociales fondamentales, tant pour l'enseignement du programme ECR, l'éducation en général que pour plusieurs autres domaines. De plus, trois attitudes à développer chez les élèves afin d'encourager ces finalités semblent être beaucoup plus faciles à mettre en pratique et à concevoir pour les enseignants que la quatrième. Alors que tous les enseignants font référence aux attitudes d'ouverture à la diversité, de dialogue et de pensée critique dans les entrevues et les observations, l'attitude de favoriser l'expression et l'élaboration du point de vue des élèves pose plus problème. Elle questionne l'objectivité de la connaissance à transmettre dans un enseignement non confessionnel des religions. Des recherches sur les concepts associés aux finalités du programme et des attitudes favorisant le vivre-ensemble s'imposent.

EN CONCLUSION

En conclusion, cette thèse apporte des contributions importantes dans la recherche en enseignement non confessionnel de la diversité religieuse au Québec et ailleurs, ainsi que pour de nombreux domaines d'activité où l'impartialité est une exigence professionnelle. Puisque la posture professionnelle qu'exige ce type d'enseignement pose de nombreuses questions, la contribution la plus importante de la thèse est d'éclairer les enjeux théoriques, conceptuels, contextuels analysés en première partie à partir des propos et pratiques des enseignants concernés présentés en deuxième partie.

À cet égard, la méthode de recherche a permis de présenter un apport et une nouveauté à la recherche sur cette question. Comme démontré dans l'introduction, il n'existe aucune étude empirique sur l'enseignement non confessionnel des religions en contexte de diversité scolaire. Les recherches et écrits sur la question de l'impartialité des enseignants restent théoriques et conceptuels. Notre thèse présente une première étude sur cette question fondamentale et répond, par le fait même, à ce manque important dans la littérature. Par l'innovation du regard empirique et pratique apporté à la question de l'impartialité des enseignants, cette thèse offre de nombreuses pistes de recherche futures dans le domaine du professionnalisme enseignant, dans l'enseignement non confessionnel des religions au Québec et dans le monde, dans la gestion de la diversité religieuse dans l'espace public ainsi que dans de nombreux domaines d'activité où l'impartialité, l'objectivité ou la neutralité est une exigence professionnelle. Cette première étude de la mise en pratique de l'exigence d'impartialité des enseignants d'un programme non confessionnel de la culture religieuse et de l'éthique ouvre la voie à une mise en perspective des visées théoriques d'une telle posture professionnelle.

Au terme de cette vaste recherche, nous voudrions réitérer l'importance d'accorder une voix à ceux qui sont réellement engagés dans ce processus d'enseignement. Les théories sont éclairantes, tant et aussi longtemps qu'elles aident la pratique pédagogique et la réalité enseignante. En fait, pourquoi ces théories pédagogiques ne pourraient-elles pas plutôt être influencées par la pratique des acteurs du milieu? C'est ce que nous soutenons avec vigueur et

passion dans cette thèse... qui n'est que le début dans ce vaste et nouveau domaine de recherche.

À vous, enseignants du programme d'Éthique et culture religieuse, merci pour tout ce que vous apprenez à notre société interculturelle et interreligieuse en quête de vivre-ensemble!

BIBLIOGRAPHIE

- Achille, P. A., Croteau, G. et Larivée, S. (1986). Dogmatisme, catéchèse [telle qu'elle est enseignée au primaire] et développement cognitif. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), 1-20.
- Agazzi, E. (1988). L'objectivité scientifique. Dans E. Agazzi (dir.), *L'objectivité dans les différentes sciences* (p. 13-25). Fribourg, Suisse : Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Assemblée des évêques catholiques du Québec (1983). L'initiation sacramentelle des enfants, orientations pastorales. Montréal : AECQ.
- American Academy of Religion [AAR]. (2010). *Guidelines for Teaching About Religion in K-12 Public Schools in the United States*. Repéré à <https://www.aarweb.org/sites/default/files/pdfs/Publications/epublications/AARK-12CurriculumGuidelines.pdf>.
- Amiriaux, V. (2014). *Trajectoires de la neutralité*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Applebaum, B. (2009). Is Teaching for Social Justice a "Liberal Bias"? *Teachers College Record*, 111(2), 376-408.
- Arthur, J. et Holdsworth, M. (2012). The European Court of Human Rights, Secular Education and Public Schooling. *British Journal of Educational Studies*, 60(2), 129-149. doi: 10.1080/00071005.2012.661402
- Ashton, E. et Watson, B. (1998). Values Education: A fresh look at procedural neutrality. *Educational Studies*, 24(2), 183-193. Doi: 10.1080/0305569980240204.
- Audi, R. (1995). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. New York, USA : Cambridge University Press.
- Audi, R. (2009). Religion and the politics of science: Can evolutionary biology be religiously neutral? *Philosophy Social Criticism*, 35(1-2), 23-51.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme : La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. (11^e éd.). Paris : PUF.
- Baubérot, J. (2007). *Histoire de la laïcité en France*. Paris : PUF.

- Baubérot, J., Hollander, P. D. et Estivalèzes, M. (2006). *Laïcité et séparation des Églises et de l'État : Histoire et actualité*. Limoges : Presses Universitaires de Limoges.
- Bayefsky, A.F. et Waldman, A. (2007). *State Support for Religious Education: Canada versus the United Nations*. Leiden : Nijhoff.
- Beehler, R. (1985). The schools and indoctrination. *Journal of Philosophy of Education*, 19(2), 261-272.
- Bégin, L. (1997). L'impartialité des juges et la lecture morale des droits. *Les Cahiers de droit*, 38(2), 417-436.
- Bélanger, A. (2008). *Analyse critique des valeurs explicites et implicites du discours de la réforme en éducation au Québec*. (Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal).
- Bernardo, G. D. (1988). L'objectivité dans les sciences sociales. Dans E. Agazzi (dir.), *L'objectivité dans les différentes sciences* (p. 187-195). Fribourg : Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 197-225.
- Best, D. (1982). Objectivity and Feeling in the Arts. *Journal of Art & Design Education*, 1(3), 373-390.
- Bialostosky, S. (2010). Laicidad en el artículo 3 ° Constitucional, resultado de un ensangrentado proceso histórico. Dans C. O. Bicentenario (dir.), *La revolución mexicana a 100 años de su inicio. Pensamiento social y jurídico* (p. 98-132). México : Facultad de Derecho UNAM.
- Bissonnet, M., Harrison, B., Hickes, G., Kowalski, K., Milliken, P. et Scott, M. (2004). Table ronde : l'impartialité de la présidence. *Revue parlementaire canadienne*, 27(2), 4.
- Blancarte, R. J. (2001). Laicidad y secularización en México. *Estudios Sociologicos del Colegio de México*, 19(3), 853-855.
- Bonin, P.-Y. (1997). La justice en tant qu'impartialité. *Revue de Métaphysique et de Morale*, (1), 135-146.
- Borne, D., Willaime, J.-P. et Béraud, C. (2007). *Enseigner les faits religieux : quels enjeux?* Paris : Colin.
- Boudon, R. (1995). *Le juste et le vrai : Études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Paris : Fayard.

- Boysen, G. (2012). Teachers' Responses to Bias in the Classroom: How Response Type and Situational Factors Affect Student Perceptions. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(2), 506-534.
- Brisson, A. et Germain, C. (2009). Actualité : les variations d'une grille-matière. *ECRan : Revue de l'Association Québécoise en Éthique et culture religieuse*. 1(3), 9.
- Bryan, H. et Revell, L. (2011). Performativity, Faith and Professional Identity: Student Religious Education Teachers and the Ambiguities of Objectivity. *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 403-419. Doi: 10.1080/00071005.2011.602328.
- Bultmann, R. et Ogden, S. M. (1984). *New Testament & Mythology and Other Basic Writings*. Philadelphia : Fortress Press.
- Busine, G. (1988). L'objectivité dans les sciences humaines. Dans E. Agazzi (dir.), *L'objectivité dans les différentes sciences* (p. 179-186). Fribourg : Éditions universitaires de Fribourg Suisse.
- Cabanel, P. (2006). Le modèle laïque français est-il exportable? Dans A. Dierkens et J.-P. Schreiber (dir.), *Laïcité et sécularisation dans l'Union européenne* (p. 53-73). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Cadrin-Pelletier, C. (2005). L'éducation à la diversité religieuse dans le système scolaire québécois : modifications systémiques et enjeux culturels entre majorité et minorités religieuses. Dans S. Lefebvre (dir.), *La religion dans la sphère publique* (p. 91-114). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Charland, J.-P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Chelini-Pont, B. (2005). Laïcités française et américaine en miroir. *Cahier de la recherche sur les droits fondamentaux*, 4, 107-118.
- Chéné, A., Gauthier, C., Martineau, S., Dolbec, J., Lenoir, Y., Gaudet, J. d. A. et Charland, J.-P. (1999). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 401-437.
- Comte, A. (1852). *Catéchisme positivisme*. Paris : Sandre.
- Comte, A. (2007). *Premiers cours de philosophie positive. Préliminaires généraux et philosophie mathématique*. Paris : PUF.
- Conn, W. E. (1976). Objectivity - A developmental and Structural Analysis: The Epistemologies of Jean Piaget and Bernard Lonergan. *Dialectica*, 30(203), 197-221. Doi: 10.1111/j.1746-8361.1976.tb00729.x.

- Cooper, D. E. (1973). Intentions and Indoctrination. *Educational Philosophy and Theory*, 5(1), 43-55.
- Copley, T. (2008). Non-Indoctrinatory Religious Education in Secular Cultures. *Religious Education*, 103(1), 22-31. Doi : 10.1080/00344080701807411.
- Crasnow, S. (2013). Feminist Philosophy of Science: Values and Objectivity. *Philosophy Compass*, 8(4), 413-423. Doi: 10.1111/phc3.12023.
- Crittenden, B. S. (1968). Teaching, Educating, and Indoctrinating. *Educational Theory*, 18(3), 237-252.
- Cuypers, S. E. et Haji, I. (2006). Education for Critical Thinking: Can it be non-indoctrinative? *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 723-743.
- D'Espagnat, B. (1993). *Une incertaine réalité. Le monde quantique, la connaissance et la durée*. Paris : Gauthier-Villars.
- Da Silveira, P. (1996). *Deux conceptions de la neutralité de l'État*. Montréal Bellarmin.
- Daled, P. (2006). Aux origines du principe de « laïcité ». Dans A. Dierkens et J.-P. Schreiber (dir.), *Laïcité et sécularisation dans l'Union européenne*. (p. 35-45). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Daoust, J.-G. (1976). Endoctrinement et politisation dans l'enseignement de la philosophie ou d'un faux-problème. *Philosophiques*, 3 (1), 94-101. <http://id.erudit.org/iderudit/203046ar>.
- Delgrange, X. (2008). Les débiteurs de la neutralité. Dans B. Wiame (dir.), *Enseignant et neutre : Quelles obligations en communauté française de Belgique?* Bruxelles : De Boeck.
- Delgrange, X. (s.d.). Le cours de morale entre neutralité et prosélytisme, 1-43. Repéré à <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=TBiEDmqXumM%3D&tabid=622>.
- Demesmay, C. (2012). Guerre des cultures à Berlin : le débat sur l'enseignement religieux à l'école publique. *Observatoire de la société britannique*, 13, 211-224.
- Desaulniers, M.-P. (1992). Éducation sexuelle : Entre l'endoctrinement et la démission. *Éducation Canada*, 32(1), 20-25.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Descouleurs, B., Estivalèzes, M., Faivre, D., Ismail, M., Lamblot, J., Nouailhat, R. et Randrian, A. (2001). *La Laïcité a-t-elle perdu la raison? L'enseignement sur les religions à l'école*. Paris : Éditions Parole et silence.
- Desmons, O. (2014). *Les présupposés du libéralisme politique : quelle justification? John Rawls et l'hypothèse herméneutique*. (Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec).
- Dierkens, A. et Schreiber, J.-P. (2006). *Laïcité et sécularisation dans l'Union européenne*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Dortu, V. (2008). Neutralité et pluralisme : condition citoyenne. Dans B. Wiame (dir.), *Enseignant et neutre : Les obligations en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumais, M. et Fortin, P. (1978). La religion et la création du Ministère de l'Éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(1), 19-37.
- Duméry, H. (2014). Dogmatisme. Dans *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/dogmatisme/>.
- Dumouchel, P. et Melkevik, B. (1998). *Tolérance, pluralisme & histoire*. Montréal : L'Harmattan.
- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709. Doi: 10.7202/016282ar.
- Durham, M. G. (1998). On the Relevance of Standpoint Epistemology to the Practice of Journalism: The Case for "Strong Objectivity". *Communication Theory*, 8 (2), 117-140. Doi: 10.1111/j.1468-2885.1998.tb00213.x.
- Elliott, J. (1973). Neutrality, Rationality and the Role of the Teacher. *Journal of Philosophy of Education*, 7(1), 39-65.
- Elliott, R. K. (1982). Objectivity and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 16(1), 49-62.
- Elmer, J. T. (1982). Indoctrination and Doctrines. *Journal of Philosophy of Education*, 16(1), 3-17.
- Engel, D. E. (1976). Objectivity in the teaching of religion studies in public schools. *Religious Education*, 71(1), 81-90.

- Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. (1^e éd.). Paris : PUF.
- Estivalèzes, M. (2012). Enseigner les religions à l'école : de la croyance au savoir, un passage à comprendre. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 1-22). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Estivalèzes, M. (2015). Pour la neutralité religieuse des enseignants. Dans D. Jeffrey (dir.), *Laïcité et signes religieux à l'école* (p. 155-162). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Estivalèzes, M. (2016). The professional stance of ethics and religious culture teachers in Québec. *British Journal of Religious Education* 38(3), 1-21. Doi : 10.1080/01416200.2015.1128389.
- Everington, J. (2012). 'We're all in this together, the kids and me': beginning teachers' use of their personal life knowledge in the Religious Education classroom. *Journal of Beliefs & Values*, 33(3), 343-355. Doi : 10.1080/13617672.2012.732815.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode : Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Éditions du Seuil.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- Fish, S. E. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Franklin, K. et Van Brummelen, H. (2006). Religious Diversity in Western Canadian Education: Presumptions, Provisions, Practices, and Possibilities. Dans F. Salili et R. Hoosain (dir.), *Religion in Multicultural Education* (p. 71-100). Charlotte, NC : IAP.
- Fricero, N. (2013). Récusation et abstention des juges : analyse comparative de l'exigence commune d'impartialité. *Les Nouveaux Cahiers du Conseil constitutionnel*, 40(3), 37-48.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec
- Garant, P. (1977). Les exigences de l'impartialité quasi-judiciaire. *Les Cahiers de droit*, 18(2-3), 585-594. Doi: 10.7202/042178ar.
- Garant, P. (1995). L'impartialité structurelle des tribunaux administratifs. *Les Cahiers de droit*, 36(2), 379-406. Doi: 10.7202/043333ar.
- Giasson, T., Brin, C. et Sauvageau, M.-M. (2010). Le Bon, la Brute et le Raciste. Analyse de la couverture médiatique de l'opinion publique pendant la « crise » des

- accommodements raisonnables au Québec. *Revue canadienne de science politique*, 43(2), 379-406.
- Giroux, A. (1997). Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité? Dans M. P. Desaulniers, D. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 65-79). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Goulet, J.-G. (2011). Trois manières d'être sur le terrain : une brève histoire des conceptions de l'intersubjectivité. *Anthropologie et Sociétés*, 35(3), 107-125.
- Goyard-Fabre, S. (1980). L'endoctrinement. *Revue de métaphysique et de morale*, 85(1), 128-129.
- Gravel, S. (2013). Apocalypse et le programme Éthique et culture religieuse. *Scriptura : Nouvelle Série*, 13(2), 69-77.
- Gravel, S. (2015a). Endoctrinement et enseignement des religions à l'école : quels enjeux éthiques pour les enseignants du secondaire? *Les Dossiers du GREE*, 3(1), 46-74.
- Gravel, S. (2015b). Enjeux méthodologiques d'une recherche sur la neutralité et l'impartialité des enseignants du programme québécois « Éthique et culture religieuse ». *Réguler le religieux*, Hiver 2015. <http://religionanddiversity.ca/fr/projets-et-outils/projets/revue-electronique/hivers-2015/#articles>
- Gravel, S. (2015c). Impartiality of Teachers in Quebec's Non-denominational Ethics and Religious Culture Program. Dans L.G. Beaman et L.Van Arragon (dir.), *Issues in Religious Education. Whose Religion?* (p. 365-386). Leiden, Boston : Brill.
- Gravel, S. (2016). Religious Education in Quebec's Ethics and Religious Culture Curriculum: A Cultural Approach. Dans J. Berglung, Y. Shanneik et B. Bocking (dir.), *Religious Education in Global-Local World* (p. 223-239). Suisse : Springer.
- Gravel, S. et Lefebvre, S. (2012). Impartialité et neutralité autour du programme québécois Éthique et culture religieuse. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 191-213). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Graveline, P. (2007). *Une histoire de l'éducation au Québec*. Québec : Bibliothèque québécoise.
- Gregory, I. (1973). Indoctrination and Education. *Philosophical Books*, 14(2), 25-28.
- Gregory, I. et Woods, R. G. (1970). Indoctrination. *Journal of Philosophy of Education*, 4(1), 77-105.

- Grelle, B. (2015). Neutrality in Public School Religion Education: Theory and Politics. Dans L. G. Beaman et L. V. Arragon (dir.), *Issues in Religion and Education: Whose Religion?* (vol. 25, p. 231-256). Leiden, Netherlands : Brill.
- Guillarme, B. (2009). Objectivité, impartialité, et critique féministe. *Raisons politiques*, 34(2), 57-71. Doi : <http://dx.doi.org/10.3917/rai.034.0057>.
- Haarscher, G. (1996). *La laïcité*. Paris : PUF.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. et Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986-996.
- Hanks, C. (2008). Indoctrination and the space of reasons. *Educational Theory*, 58(2), 193-212.
- Harding, S. G. (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaca : Cornell University Press.
- Harris, P. L., Schleifer, M. et Talwar, V. (2009). *Science et religion en éducation : comment répondre aux questions des enfants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hermansson, H. (2012). Defending the conception of “objective risk”. *Risk Analysis*, 32(1), 16-24. Doi : 10.1111/j.1539-6924.2011.01682.x.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Hurley, R. (2010). *La Bible du lecteur. Théorie et pratique de la stylistique affective en études bibliques*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- l'Anson, J. (2010). RE: Pedagogy – After neutrality. *British Journal of Religious Education*, 32(2), 105-118. Doi: 10.1080/01416200903529727.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* [Rapport] (p. 211-249). Montréal : Gaëtan Morin.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*. London : Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. London : Routledge.
- Jackson, R. (2005). L'éducation interculturelle et la diversité religieuse. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* (p. 105-118). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Jackson, R. (2008). Teaching about religions in the public sphere: European policy initiatives and the interpretive approach. *Numen*, 55(2-3), 151-182.
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. et Willaime, J.-P. (2007). *Religion and Education in Europe Developments, Contexts and Debates* [REDCo]. Münster : Waxmann Verlag.
- Jacquet, C. (2010). Reconnaître le pluralisme religieux en démocratie libérale : le cas du Québec. *Diversité urbaine*, 10(1), 9-26.
- James, R. L. (1978). Multicultural Education: NCATE Standard Rationale. *Journal of Teacher Education*, 29(1), 13-20. Doi: 10.1177/002248717802900103.
- Jeffrey, D. (2015). Conclusion : les arguments prohibitionnistes et les réponses antiprohibitionnistes au sujet des signes religieux ostensibles. Dans D. Jeffrey (dir.), *Laïcité et signes religieux à l'école* (p. 181-199). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jobin, B. (2011). *La mobilisation du concept de bien commun par des étudiantes et des étudiants du collégial dans une discussion portant sur une controverse sociotechnique*. (Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec).
- Jödicke, A. et Rota, A. (2014). Patterns of Religious Education Policy in Switzerland: The Long Arm of Distanced Christians? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 53(4), 722-738.
- Jouannet, E. (2010). Actualité des questions d'indépendance et d'impartialité des juridictions internationales : la consolidation d'un tiers pouvoir international? Dans H. Ruiz Fabri et J.-M. Sorel (dir.), *Indépendance et impartialité des juges internationaux* (p. 271-302). Paris : Éditions A. Pedone.
- Jutras, F., Desaulniers, M.-P. et Legault, G. A. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui? Dans G. A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (p. 155-183). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Kalinowski, I. (2016). Neutralité axiologique. *Encyclopaedia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/neutralite-axiologique/>.
- Kasten, V. (1980). Manipulation and Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 14(1), 53-62.
- Kay, W. (2006). Philosophical Approaches to the Teaching of Religion in Schools. Dans M. de Souza, K. Engebretson, G. Durka, R. Jackson et A. McGrady (dir.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* (vol. 1, p. 559-576). Dordrecht : Springer.

- Kazepides, T. (1982). Educating, Socialising and Indoctrinating. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 155-165.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teachers's Role. *Research in Social Education*, 14(2), 113-138.
- Koballa, T. (1992). Persuasion and attitude change in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (1), 63-80.
- Kohlberg, L. (1971). Indoctrination versus relativity in value education. *Zygon*, 6(4), 285-310.
- Kolakowski, L. (1976). Neutrality and academic values. Dans A. Montefiore (dir.), *Neutrality and Impartiality* (p. 72-85). London : Cambridge University Press.
- Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. (3^e éd.). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Lacorne, D. (2003). La séparation de l'Église et de l'État aux États-Unis : Les paradoxes d'une laïcité philo-cléricale. *Le Débat*, 5(127), 57-71. Doi : 10.3917/deba.127.0057.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lakehal, M. (2006). *Dictionnaire des relations internationales : L'outil indispensable pour comprendre la nature et les enjeux des liens entre les nations*. Paris : Ellipses.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques [Rapport]* (p. 365-389). Montréal : Gaëtan Morin.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 311-337). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. (1981). La catéchèse scolaire, un écueil au développement cognitif. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(3), 449-474.
- Larousse. (2014). *Le Petit Larousse illustré 2015*. Paris : Larousse.
- Latour, B. (1984). *Les Microbes : guerre et paix, suivi de Irréductions*. Paris : A.M. Métailié.
- Le Clézio, R. (2006). *La neutralité : un défi pour l'école*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Le Moing, A. (2016). La crise des accommodements raisonnables au Québec : quel impact sur l'identité collective? *Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain* 16. Repéré à <http://mimmoc.revues.org/2458>.

- Lebuis, P. (1986). La religion à l'école : du débat à la crise. Dans Y. Desrosiers (dir.), *Religion et culture au Québec : figures contemporaines du sacré* (p. 185-213). Montréal : Fides.
- Lebuis, P. (1996). La religion à l'école : un exemple de rapports ambigus entre les Églises et l'État. *Nouvelles pratiques sociales*, 9(1), 59-77.
- Lebuis, P. (2006). Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école. *Éthique publique*, 8(1), 70-91.
- 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* (p. 109-146). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique. Manuel d'aide à la décision responsable*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. A., Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante et enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui? Dans G. A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005a). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005b). Objectivité. Dans R. Legendre (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (p. 1554). Montréal: Guérin.
- Leroux, G. (2012). Pluralité et neutralité. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 131-156). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Leroux, G. (2015). Le visage de l'État : neutralité et apparence de neutralité dans le débat sur la laïcité. Dans D. Jeffrey (dir.), *Laïcité et signes religieux à l'école* (p. 33-40). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Longino, H. E. (1990). *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. New York, USA : Princeton University Press.
- Lucier, P. (2008). L'approche culturelle du phénomène religieux. *Éthique publique*, 10(1), 151-160.
- Malcom, W. (2005). Situated Objectivity. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 35(1), 99-120. Doi : 10.1111/j.0021-8308.2005.00265.x.

- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- McDonough, T. (2011). Initiation, not Indoctrination: Confronting the grotesque in cultural education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(7), 706-723.
- Mellouki, M. et Gauthiera, C. (2004). L'enseignant, sa formation, sa profession, son rôle : pistes pour une refondation. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 167-191.
- Mercer, T. (2006). Contestation des décisions du président. *Revue parlementaire canadienne*, 29(2), 22.
- Merleau-Ponty, J. (1987). Sur la distinction de M. B. d'Espagnat entre « objectivité forte » et « objectivité faible ». *Fundamenta scientiae*, 8(3-4), 323-330.
- Merr, M. S. (2005). Indoctrination, Moral Instruction, and Nonrational Beliefs: A Place for Autonomy? *Educational Theory*, 55(4), 399-420.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, USA : Jossey-Bass Publishers.
- Merton, R. K. et Storer, N. W. (1973). The perspectives of insiders and outsiders. *The Sociology of Science : Theoretical and Empirical Investigations* (p. 605). Chicago, USA : University of Chicago Press.
- Milot, M. (1991). *Une religion à transmettre? Le choix des parents : essai d'analyse culturelle* Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Milot, M. (2001). La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec. *Éducation et francophonie*, 29(2), 255-271.
- Milot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde : le cas du Québec*. Turnhout : Brepols.
- Milot, M. (2008). *La laïcité*. Montréal, Québec : Novalis.
- Montefiore, A. (1976). *Neutrality and Impartiality*. London : Cambridge University Press.
- Moore, D. L. (2007). *Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*. New York, USA : Palgrave Macmillan.
- Moore, D. L. (2012). Pour vaincre l'inculture religieuse : l'approche des études culturelles. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 111-130). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Moore, M. E. (1995). The myth of objectivity in public education: Toward the intersubjective teaching of religion. *Religious Education*, 90(2), 207-225.

- Nagai, M. (1976). *Education and Indoctrination : The Sociological and Philosophical Bases*. Tokyo : University of Tokyo Press.
- Neiman, A. M. (1989). Indoctrination: A contextualist approach. *Educational Philosophy and Theory*, 21(1), 53-61.
- Neutralité. (2012). Dans *Encyclopédie de l'Agora*. Repéré à <http://agora.qc.ca/dossiers/Neutralite>.
- Nordenbo, S. E. (1978). Pluralism, Relativism and the Neutral Teacher. *Journal of Philosophy of Education*, 12(1), 129-139.
- Norman, R. (2012). Worldviews, humanism and the (im)possibility of neutrality. *Oxford Review of Education*, 38(5), 515-525. Doi : 10.1080/03054985.2012.722861.
- Nouailhat, R. (2004). *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*. Paris : Nathan.
- ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief. (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Warsaw, Poland : OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR).
- Ogien, R. (2004). Impartialité. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (vol. 2, p. 2199). Paris : PUF.
- Oller, J., Vila, I. et Zufiaurre, B. (2011). Student and teacher perceptions of school involvement and their effect on multicultural education : A Catalan survey. *Race Ethnicity and Education*, 15(3), 353-378. Doi : 10.1080/13613324.2011.618829.
- Ouellet, A. (1994). *Processus de recherche : une introduction à la méthodologie de la recherche* (2^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Palard, J. (2000). La professionnalité scolaire en débat : la religion a-t-elle encore une place dans l'école québécoise? Dans S. Lefebvre (dir.), *Religion et identités dans l'école québécoise : comment clarifier les enjeux?* (p. 91-113). Saint-Laurent : Fides.
- Paperman, P. (2000). La contribution des émotions à l'impartialité des décisions. *Social Science Information*, 39(1), 29-73. Doi: 10.1177/053901800039001003.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

- Pharo, P. (2014). Valeurs, sociologie. *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/valeurs-sociologie/>.
- Portelance, L., Martineau, S., Presseau, A. et Rojo, S. (2012). Naviguer entre l'instruction et la socialisation : discours d'enseignants québécois du secondaire. *Phronesis*, 1(4), 98-109.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* [Rapport] (p. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Proulx, J.-P. (1995). Le pluralisme religieux à l'école : les voies de l'impasse. Dans A. Charron (dir.), *École et religion : le débat* (p. 151-188). Québec : Fides.
- Puolimatka, T. (2001). Spinoza's Theory of Teaching and Indoctrination. *Educational Philosophy and Theory*, 33(3-4), 397-410.
- Rawls, J. (1995). *Libéralisme politique*. Paris : PUF.
- Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice*. Paris : Éditions du Seuil.
- Raywid, M. A. (1980). The Discovery and Rejection of Indoctrination. *Educational Theory*, 30(1), 111-121.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. (1^e éd.). Paris : PUF.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), 2-8.
- Rosanvallon, P. (2008). *La légitimité démocratique : impartialité, réflexivité, proximité*. Paris : Éditions du Seuil.
- Roy, J. A. (1989). Recherche, enseignement et enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 103-122.
- Ruiz Fabri, H. et Sorel, J.-M. (2010). *Indépendance et impartialité des juges internationaux*. Paris : Éditions A. Pedone.
- Sabourin, P. (2006). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4^e éd., p. 415-444). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Salmon, J. (2001). *Dictionnaire de droit international public*. Bruxelles : Bruylant.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches Qualitatives*, Hors-Série, 5, 99-111.
- 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., p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schreiner, P. (2004). La religion à l'école en Allemagne : débats actuels. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 36, 27-36.
- Siegel, H. (1986). Critical thinking as an intellectual right. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1986(33), 39-49. Doi: 10.1002/cd.232198633.
- Sikka, S. (2010). Liberalism, Multiculturalism, and the Case for Public Religion. *Politics and Religion*, 3(3), 580-609. Doi: 10.1017/s1755048310000180.
- Simard, P. (1993). *La protection du patrimoine culturel par les municipalités du Québec (articles 59 à 126 de la Loi sur les biens culturels)*. Sainte-Foy : Revue juridique des étudiants et étudiantes de l'Université Laval.
- Singh, B. R. (1988). Neutrality and Education in a Pluralist Society. *Educational Studies*, 14(2), 121-138. Doi : 10.1080/0305569880140201.
- Singh, B. R. (1989). Neutrality and Commitment in Teaching Moral and Social Issues in a Multicultural Society. *Educational Review*, 41(3), 227-242. Doi : 10.1080/0013191890410303.
- Sjöborg, A. (2012). Religious education and intercultural understanding: examining the role of religiosity for upper secondary students' attitudes towards RE. *British Journal of Religious Education*, 35(1), 36-54. Doi : 10.1080/01416200.2012.717015.
- Sjöborg, A. (2013). Aiming for the Stars? State Intentions for Religious Education in Sweden and Pupils' Attitudes. Dans A. Jödicke (dir.), *Religious Education Politics, the State, and Society* (p. 69-84). Würzburg : Ergon-Verlag.
- Snook, I. A. (1972). *Concepts of Indoctrination: Philosophical essays*. London : Routledge & K. Paul.
- Spiecker, B. (1987). Indoctrination, Intellectual Virtues and Rational Emotions. *Journal of Philosophy of Education*, 21(2), 261-266.

- St-Onge, M. (2007). *Analyse des fondements conceptuels et théoriques de la réforme de l'éducation du Québec*. (Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec).
- Stern, D. N. (2004). Intersubjectivité : à propos des liens entre expériences, mots et narrations. *Le Carnet PSY*, 95(9), 31-40.
- Tan, C. (2004). Michael Hand, Indoctrination and the Inculcation of Belief. *Journal of Philosophy of Education*, 38(2), 257-267.
- Tannoch-Bland, J. (1997). From Aperspectival Objectivity to Strong Objectivity: The Quest for Moral Objectivity. *Hypatia*, 12(1), 155-178. Doi : 10.1111/j.1527-2001.1997.tb00176.x.
- Taylor, C. (1976). Neutrality in the University. Dans A. Montefiore (dir.), *Neutrality and Impartiality* (p. 128-148). London : Cambridge University Press.
- Taylor, C. et Maclure, J. (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. Montréal, Québec : Boréal.
- Teddle, C. et Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Thomas, R. M. (1993). Teaching values through general education. *New Directions for Community Colleges*, 81(Spring), 41-50.
- Tomasini, A. (2006). La religion en Mexico : 1960-2010. *En Voz alta : Testimonios de Medio siglo*. Centro de Estudios Filosóficos UNAM, 1-29.
- Tremblay, L. (2009). Religion, tolérance et laïcité : le tournant multiculturel de la Cour suprême. Dans J.-F. Gaudreault-Desbiens (dir.), *Le droit, la religion et le "raisonnable": le fait religieux entre monisme étatique et pluralisme juridique* (pp. 213-259). Montréal: Themis.
- Trudel, M. (1951). L'objectivité en histoire. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 5(3), 315-319.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vokey, D. (1990). Objectivity and Moral Judgment : Towards Agreement on a Moral Education Theory. *Journal of Moral Education*, 19(1), 14-23. Doi : 10.1080/0305724900190102.
- Warnock, M. (1975). The Neutral Teacher. Dans S. C. Brown (dir.), *Philosophers Discuss Education*. Totowa, NJ : Rowman and Littlefield.

- Weber, M. (1904). Premier essai : L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales. *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon. [Disponible dans les formats Word PDF et RTF]. Repéré à <http://dx.doi.org/doi:10.1522/24782670>
- Weber, M. (1917). Quatrième essai : Essai sur le sens de la « neutralité axiologique » dans les sciences sociologiques et économiques. *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon. [Disponible dans les formats Word PDF et RTF]. Repéré à <http://dx.doi.org/doi:10.1522/24782670>
- White, J. P. (1970). Indoctrination. *Journal of Philosophy of Education*, 4(1), 107-120.
- Willaime, J.-P., et Mathieu, S. (2005). *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*. Paris: Belin.
- Willaime, J.-P. (2006). Laïcité, religions et construction européenne. Dans J. Baubérot, P. Hollander et M. Estivalèzes (dir.), *Laïcité et séparation des Églises et de l'État : histoire et actualité* (p. 213-224). Limoges : PULIM.
- Willaime, J.-P. (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école : réponses européennes et québécoises*. Paris: Riveneuve éditions.
- Yaffe, G. (2003). Indoctrination, Coercion, and Freedom of Will. *Philosophy and Phenomenological Research*, 67(2), 335-356.
- Yin, K. R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles, USA : SAGE Publications.
- Zoller, É. (2005). *La conception américaine de la laïcité*. Paris : Dalloz.

Écrits juridiques

- Association des infirmières et infirmiers du Canada [AIIC]. (2008). *Code de déontologie des infirmières et infirmiers*. Ottawa : Association des infirmières et infirmiers du Canada.
- Charte canadienne des droits et libertés*, Lois constitutionnelles du Canada. (1982). Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html#h-39>.
- Charte des droits et libertés de la personne*, Lois et règlements codifiés du Québec. (1975, C-12). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-12>.
- Code de déontologie de la magistrature*, Lois et règlements codifiés du Québec. (2016, T-16, r. 1). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/T-16,%20r.%201>.
- Code de déontologie des avocats*, Lois et règlements codifiés du Québec. (2015, B-1, r. 3.1). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/B-1,%20r.%203.1>.

- Code de déontologie des comptables professionnels agréés*, Lois et règlements codifiés du Québec. (2011, C-48.1, r. 6). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-48.1,%20r.%206>.
- Code de déontologie des ingénieurs*, Lois et règlements codifiés du Québec. (2008, I-9, r. 6). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-9,%20r.%206>.
- Code de déontologie des notaires*, Lois et règlements codifiés du Québec. (2010, N-3, r. 2). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/N-3,%20r.%202>.
- Code de déontologie des policiers du Québec*, Lois et règlements codifiés du Québec. (2008, P-13.1, r. 1). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/P-13.1,%20r.%201>.
- Code de déontologie des psychologues*, Lois et règlements codifiés du Québec. (1985, C-26, r. 212). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-26,%20r.%20212>.
- Code des professions*, Lois et règlements codifiés du Québec. (1977, C-26). Repéré à http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-26?langCont=fr#ga:l_iii-h1.
- Léger-Riopel, N. et Deslauriers, P. (2015). *Code de déontologie des médecins (Édition annotée et commentée)*. Montréal : Éditions Yvon Blais.
- Loi sur l'enseignement privé*, Lois et règlements codifiés du Québec. (2016, E-9.1). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-9.1>.
- Loi sur l'instruction publique*, Lois et règlements codifiés du Québec. (2002a, I-13.3). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>.
- Loi sur l'instruction publique*, Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. (2002b, I-13.3, r.8). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/I-13.3,%20r.%208>.
- Recommandation 1720 : Religion et Éducation*. (2005). Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, 27^e séance. Repéré à <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-FR.asp?fileid=17373&lang=FR>.
- Projet de loi n°59 : Loi édictant la Loi concernant la prévention et la lutte contre les discours haineux et les discours incitant à la violence et apportant diverses modifications législatives pour renforcer la protection des personnes*. (2015). Séance du 10 juin 2015, 41^e législature, 1^{ère} session. Repéré sur le site de l'Assemblée nationale du Québec : <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-59-41-1.html>.
- Projet de loi n°62 : Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État et visant notamment à encadrer les demandes d'accommodements religieux dans certains organismes*. (2015). Séance du 10 juin 2015, 41^e législature, 1^{ère} session. Repéré sur le

site de l'Assemblée nationale du Québec : <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-62-41-1.html>.

Projet de loi n°118 : Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité. (2000). Séance du 10 mai 2000, 36^e législature, 1^{ère} session. Repéré sur le site de l'Assemblée nationale du Québec : <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-118-36-1.html>.

Décisions de la Cour

D.L. c. Commission scolaire des Chênes. (2009). QCCS 3875. Repéré à <http://citoyens.soquij.qc.ca/php/decision.php?ID=5BDC8CEFC6A20330D8BB383D5C6ED17&page=1>.

École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général). (2015). CSC 12. Repéré à <http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/14703/index.do>.

Loyola High School c. Courchesne. (2010). QCCS 2631. Repéré à <http://citoyens.soquij.qc.ca/php/decision.php?ID=6518A608F9CA71F06451125902E53804>.

S.L. c. Commission scolaire des Chênes. (2010). QCCA 346. 500-09-020036-091. Repéré à <http://t.soquij.ca/Sz7e3>.

S.L. c. Commission scolaire des Chênes, (2012). CSC 7. Repéré à <http://citoyens.soquij.qc.ca/php/decision.php?ID=0A46E9B1E76AA2053ED644134C100480&page=1>.

Publications gouvernementales

Batiotila, N.-M. et Arena, F. (2008). *Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme "Éthique et culture religieuse". Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport.* Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1563013>.

Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation.* Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/66284>.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2005). *Notes pour la présentation de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale à l'occasion des consultations particulières sur le projet de loi no 95, Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le secteur de l'éducation.* Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/57065>.

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963a). *Rapport Parent*. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Québec : Ronalds Federated Ltd.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963b). *Résumé du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : s.n.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2002). *Plan d'étude romand. Éthiques et culture religieuse*. Suisse : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Repéré à <http://www.plandetudes.ch/ethique-et-cultures-religieuses>.
- Conseil du statut de la femme. (2011). *Affirmer la laïcité, un pas de plus vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes*. Québec : Conseil du statut de la femme. Repéré sur <https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/avis-affirmer-la-laicite-un-pas-de-plus-vers-legalite-reelle-entre-les-femmes-et-les-hommes.pdf>.
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'éducation nationale*. Paris : Jacob, Centre national de documentation pédagogique.
- Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (1999). *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Version abrégée. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Milot, M. et Ouellet, F. (2004). *L'enseignement de la religion après la Loi 118. Le point de vue des leaders religieux. Rapport de recherche*. Montréal : Immigration et Métropoles.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008a). *ECR ressources : réponses aux questions fréquentes des enseignants*. Repéré le 8 septembre 2008 à <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/ressources/index.php?page=faq>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008b). *Éthique et culture religieuse : Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*. Repéré le 15 septembre 2015 à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008c). *Éthique et culture religieuse. [Secondaire]*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO] (2013). *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année : sciences humaines et sociales* (révisé). Ontario : MEO.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001a). *Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*. Québec : MEQ.

- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001c). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : MEQ.
- Pratte, S. (1998). *La place de la religion dans les écoles publiques des provinces anglo-canadiennes* (n° 4). Québec : Groupe de travail sur la place de la religion à l'école.
- Roy, J.-M., Rosales, M., Savoie-Zajc, L. et Bélanger, P. (2009). *Tandem sur la réussite des adultes en formation : conditions favorisant la réussite*. Québec : MELS. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1850817>.

ANNEXES

ANNEXE 1
SOURCES D'INFORMATION SUR LA POSTURE PROFESSIONNELLE
DU PROGRAMME ECR²⁶⁰

Rôle de l'enseignant du contexte pédagogique présenté dans le programme ECR

▪ « Rôle de l'enseignant

L'enseignant d'éthique et culture religieuse se préoccupe constamment de parfaire sa culture générale et pédagogique. Sa première responsabilité est d'accompagner et de guider ses élèves dans leur réflexion éthique, dans leur compréhension du phénomène religieux et dans leur pratique du dialogue. Il joue ainsi auprès d'eux le rôle de passeur culturel, c'est-à-dire de celui qui jette des ponts entre le passé, le présent et le futur, notamment en ce qui a trait à la culture québécoise. Comme les questions éthiques qui se posent dans le monde contemporain sont complexes, il doit savoir repérer des tensions, des valeurs et des normes qui s'y rattachent et faire preuve de rigueur lorsqu'il les traite en classe. Il doit également aborder les expressions du religieux avec tact afin d'assurer le respect de la liberté de conscience et de religion de chacun. Dans ce contexte, il lui faut comprendre l'importance de 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, 2008c : 510)

▪ « Posture professionnelle

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. Ainsi, pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien. 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.

Afin d'encourager chez les élèves la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, l'enseignant s'efforce de créer un climat propice à un authentique dialogue entre les membres de la communauté d'apprentissage qu'est la classe. Pour cela, il lui faut amener les élèves à mettre en place des conditions favorables à l'exercice d'un tel dialogue et les aider à maîtriser les outils qui sont nécessaires pour élaborer et interroger des points de vue dans différents contextes. Il les encourage à s'exprimer librement sur les sujets abordés en classe et les invite à chercher des éléments de réponse aux questions soulevées. Il demeure également attentif aux manifestations non verbales et contribue à dépoliariser les échanges en favorisant l'expression de différents points de vue. Il soutient les élèves dans la reconnaissance de procédés susceptibles d'entraver le dialogue et de comportements qui y font obstacle. Enfin, il évite les conclusions hâtives.

²⁶⁰ L'annexe I présente le texte intégral des deux sources d'information ayant servi à élaborer le cadre d'analyse de cette thèse (voir chapitre 1). Il s'agit du rôle de l'enseignant et de la posture professionnelle tel qu'il est présenté dans le programme ECR (MELS, 2008c : 510-511) ainsi que la section « Réponses aux questions fréquentes des enseignants » du site Internet ministériel *ECR Ressources* (MELS, 2008a).

Ainsi, l'enseignant favorise l'ouverture à la diversité des valeurs, des croyances et des cultures. Il manifeste, à l'égard des façons de penser, d'être et d'agir de ses élèves, une attitude empreinte de curiosité, de questionnement et de discernement dans le respect de l'identité de chacun. Tout au long de l'apprentissage, l'enseignant aide les élèves à passer de la simple expression d'opinions à la clarification de points de vue et à leur analyse afin d'en évaluer la pertinence et la cohérence. Ainsi, il permet le développement d'un sens critique qui aide les élèves à comprendre que toutes les opinions n'ont pas la même valeur. Dans ce contexte, l'enseignant n'a pas le monopole des réponses. Il sait utiliser l'art du questionnement pour amener les élèves à apprendre à penser par eux-mêmes. » (MELS, 2008c : 510-511)

Espace réservé du site Internet ministériel ECR Ressources

- Réponses aux questions fréquemment posées par les enseignants

1) « **Est-ce que l'enseignant doit accepter tout ce qui se dit en classe au nom du respect et l'accueil de l'autre?** Il existe deux finalités à l'intérieur desquelles l'enseignant en éthique et culture religieuse doit contenir ce qui est dit en classe : la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre. Si certaines affirmations vont à l'encontre de ces finalités, l'enseignant doit non seulement rappeler ces finalités, mais également recadrer le discours. Bien que l'enseignant soit le premier gardien de ces finalités, il doit amener les élèves à les connaître, à les reconnaître et à ne pas accepter des affirmations ou des gestes qui portent atteinte à la dignité de l'autre. » (MELS, 2008a)

2) « **Y a-t-il une manière différente de s'abstenir de donner son point de vue quand on est enseignante au primaire et au secondaire?** Il existe différentes façons de ne pas donner son point de vue en classe. Pour ce faire, il est essentiel d'avoir une bonne planification et de se préparer aux différentes questions qui seront posées par les élèves. L'enseignant peut ainsi favoriser l'expression de plusieurs points de vue différents sur une même question ou une même expression du religieux; mettre en parallèle différentes positions possibles; apporter des points de vue contradictoires qui déstabilisent l'élève; etc. En tout temps, l'enseignant évite de donner ce qui pourrait être considéré comme la bonne réponse et de clore ainsi l'effort de réflexion éthique ou la démarche de compréhension du phénomène religieux. Lorsque lui sont posées des questions davantage personnelles telles que « Est-ce que vous croyez en Dieu? », « Quelle est la meilleure religion? », ou encore « Êtes-vous pour ou contre telle position? », l'enseignant peut dire qu'il ne veut pas influencer les élèves et leur proposer de faire une enquête auprès d'autres adultes. Il faut être particulièrement vigilant au primaire, car l'enseignant peut avoir une influence très grande sur le point de vue des élèves. Les parents sont particulièrement attentifs à ce qui sera dit à leurs enfants en matière de religion. » (MELS, 2008a)

3) « **Pourquoi est-il fondamental que l'enseignant fasse preuve d'impartialité et d'objectivité dans ses interventions?** L'opinion de l'enseignant a une importance prépondérante dans la classe et peut empêcher l'élève de chercher ses propres arguments. L'expression du point de vue de l'enseignant influence l'élève dans l'élaboration de son point de vue. L'enseignant doit donc offrir à l'élève un espace de liberté suffisant pour lui permettre d'organiser sa pensée, d'interagir avec les autres et d'élaborer son point de vue. De plus, le caractère non confessionnel de l'école nécessite de l'enseignant qu'il aborde les valeurs, les normes, les croyances et les convictions comme des objets d'étude, sans faire la

promotion ou le dénigrement d'aucune. Ce faisant, l'enseignant fait preuve d'une attitude d'objectivité et d'impartialité. » (MELS, 2008a)

- 4) « **Quelle est la différence entre l'impartialité, l'objectivité et la neutralité?** L'objectivité et l'impartialité préconisées dans le programme d'éthique et culture religieuse amènent l'enseignant à intervenir de manière équitable auprès des élèves, sans présenter de parti pris ou de position particulière. C'est à l'élève de prendre parti, d'élaborer sa position. Le point de vue de l'élève doit se construire à partir de ses propres réflexions et découvertes, en interaction avec ses pairs et en tenant compte de la diversité des différents points de vue présentés par l'enseignant. La neutralité, quant à elle, fait référence aux finalités du programme. Le programme d'éthique et culture religieuse n'est pas neutre; il vise sans conteste la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. 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 commun. » (MELS, 2008a)

Valeurs proposées par le MELS pour le programme ECR

Catégorie de valeurs	Exemples
Valeurs des finalités du programme	<ul style="list-style-type: none"> - La reconnaissance de l'autre - Le respect - L'égalité - La dignité de la personne - Le dialogue - L'écoute - Le bien commun - Le vivre-ensemble
Valeurs inscrites dans nos chartes, lois et institutions	<ul style="list-style-type: none"> - 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 - La construction du vivre-ensemble - Etc.
Valeurs provenant du rôle de l'élève et du rôle de l'enseignant (proposent nommément des valeurs qui les guident ce qui est attendu des élèves et des enseignants)	<ul style="list-style-type: none"> - 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 - L'impartialité (dans le cas de l'enseignant) - Etc.

Valeurs provenant des conditions favorables au dialogue (voir compétence au dialogue)

- L'écoute attentive des propos de l'autre
- L'ouverture
- Le respect
- Etc.

ANNEXE 2
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT²⁶¹

Titre de la recherche : L'impartialité et le programme Éthique et culture religieuse (Québec, 2008).

Chercheuse : *Stéphanie Gravel*, doctorante, Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Montréal

Directrice de recherche : Solange Lefebvre, professeure titulaire, Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Montréal

Co-directrice de la recherche : Roseline Garon, professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à analyser de manière critique le lien entre le concept d'impartialité, sa mise en pratique chez des enseignants du programme ECR au secondaire, et à contribuer à une meilleure compréhension de l'impartialité enseignante dans ce contexte.

Participation à la recherche

La participation se fera en deux temps. Tout d'abord, il y aura une participation individuelle sous la forme d'une entrevue avec la chercheuse d'une durée de 60 à 90 minutes. L'entrevue portera sur votre expérience d'enseignement du programme Éthique et culture religieuse ainsi que sur vos perceptions, vos conceptions et vos attitudes face à la posture professionnelle d'impartialité exigée par ce cours. Le temps et le lieu de la rencontre seront fixés selon votre convenance avec la chercheuse. L'entrevue sera enregistrée à l'audio, puis transcrite.

Dans un second temps, vous serez invité à recevoir la chercheuse dans votre salle de classe pour y vivre une observation non participante aux fins d'analyse. Ces observations s'échelonneront sur deux périodes d'enseignement. Le temps et le lieu de la rencontre seront fixés selon la convenance des participants. Les cours seront enregistrés à l'audio, puis transcrits. Les résultats sont traités d'une manière confidentielle sans que le lien puisse être établi entre les enseignantes et leurs données.

Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal ou la personne mandatée à cet effet, ou les deux, auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés sous clé USB avec un mot de passe dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du

²⁶¹ Voir chapitre 4.

projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date.

Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement du programme ECR et son exigence d'impartialité professionnelle. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos propres positions.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec l'agent de recherche. S'il y a lieu, l'agent de recherche pourra vous référer à une personne-ressource.

Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

Indemnité

Les participantes ne recevront aucune compensation financière.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature

:

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature

:

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Stéphanie Gravel, doctorante et chercheure, au numéro de téléphone suivant : 514 998-3235 ou à l'adresse courriel suivante : stephanie.gravel.3@umontreal.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE 3
GRILLE D'OBSERVATION²⁶²

No de l'enseignant :

Date :

Durée :

Lieu :

Observatrice :

Principaux acteurs (numéro) :

Groupe :

Compétences développées :

Thème abordé :

Activité réalisée en classe :

Forme du dialogue utilisée :

Matériel utilisé :

CODES	DESCRIPTION
M	Mouvement du corps (ex. : mouvement des mains)
T	Communication par le toucher
C	Position du corps
F	Expressions faciales
NV	Communication paralinguistique comprenant l'intensité, la qualité, l'accent et la hauteur de la voix (le non-verbal)
MR	Mouvement rythmique, c'est-à-dire la synchronisation et l'accord avec l'autre dans l'échange
MS	Mouvement spatial comprenant la communication avec les éléments de l'espace (objets, images, élèves...)
D	Déplacement dans la classe
EC	Expressions corporelles en général
RR	Mouvement par la réciprocité, c'est-à-dire l'interaction mutuelle et l'effet de l'attitude sur l'autre (observable : changements de l'enseignant en contact avec les élèves)

²⁶² Voir chapitre 4.

Observation générale	Faits et éléments visibles	Subjectivité de l'observateur
Signes distinctifs en classe		
Signes distinctifs de l'enseignant		

Heure	Enseignant action (A) ou réaction (R)	Élèves Actions (A) ou réactions (R)	Subjectivité de l'observateur

ANNEXE 4
QUESTIONNAIRE SUR LE PORTRAIT SOCIOCULTUREL²⁶³

No de l'enseignant : _____

1- Quel âge as-tu?

- a) Entre 20-30 ans
- b) Entre 30-40 ans
- c) Entre 40-50 ans
- d) Entre 50-60 ans
- e) 60 ans et plus

2- Quel est ton sexe?

- a) Féminin
- b) Masculin

3- Quelles sont tes origines?

- a) Québécoise
- b) Ayant grandi...
 - i. Dans le Grand-Montréal? Précisez : _____
 - ii. Dans la région de Québec? Précisez : _____
 - iii. À l'extérieur de Montréal et de Québec? Précisez : _____
- c) Résidant actuellement...
 - i. Dans le Grand-Montréal? Précisez : _____
 - ii. Dans la région de Québec? Précisez : _____
 - iii. À l'extérieur de Montréal et de Québec? Précisez : _____
- d) Québécois issu de l'immigration
- e) Immigration
 - i. 1^{re} génération (tu as immigré.) depuis : _____)
 - ii. 2^e génération (Tes parents ont immigré et tu es né au Québec)
 - iii. 3^e génération (Tes grands-parents ont immigré au Québec)
- f) Pays d'origine : _____
- g) Résidant actuellement...
 - i. Dans le Grand-Montréal? Précisez : _____

²⁶³ Voir chapitre 4 et 5.

- ii. Dans la région de Québec? Précisez : _____
- iii. À l'extérieur de Montréal et de Québec? Précisez : _____

4- Quelle est ta religion ainsi que ton adhésion à de cette dernière?

- a) Christianisme. (Nom de votre église : _____)
- b) Islam
- c) Judaïsme
- d) Bouddhisme
- e) Hindouisme
- f) Agnostique/athée/humaniste
- g) Autres : _____

Si tu appartiens à une religion, quelle est ton adhésion à cette religion/croyance?

- a) Non-croyant (identité religieuse culturelle uniquement sans adhésion aux valeurs, croyances et principes de cette religion)
- b) Croyant non pratiquant (identité religieuse culturelle et adhésion générale aux valeurs, croyances et principes de cette religion dans son ensemble)
- c) Croyant et pratiquant (identité religieuse culturelle et adhésion « quasi totale » aux valeurs, croyances et principes de cette religion)

Précisions au besoin : _____

5- Quelle est ton expérience d'enseignement en général? J'enseigne depuis...

- a) 1 an et moins
- b) Entre 1 an et 5 ans
- c) Plus de 5 ans
- d) Matières d'enseignement : _____

6- Quelle est ton expérience d'enseignement spécifique en ECR?

- a) J'enseigne ECR depuis...
- b) 1 an et moins
- c) Entre 1 an et 3 ans
- d) Plus de 3 ans
- e) Spécialisation d'enseignement
 - a. ECR est ma première et seule matière. Tous mes groupes sont donc en ECR
 - b. ECR est ma première matière, mais j'enseigne aussi une deuxième matière pour quelques groupes (précisez : _____)
 - c. ECR est ma deuxième matière d'enseignement (quelques groupes seulement)

Ma première matière étant : _____

d. J'enseigne ECR comme cours d'appoint à ma tâche d'enseignement, donc je n'ai qu'un ou deux groupes en ECR (1^{re} matière : _____)

e. Autre : _____

7- Quel est ton contexte d'enseignement (école, projet éducatif, milieu social)?

a) Milieu social multiethnique (+ de 70 %) et classe majoritairement multiethnique (+ de 70 %)

b) Classe de Québécois de souche (+ de 70 %), mais dans un milieu social ayant une composante multiethnique (% : _____)

c) Milieu social et classe de québécois de souche uniquement

d) Autre, expliquez : _____

8- Quelles communautés multiethniques se retrouvent dans ta classe, ton école et ton milieu d'enseignement?

9- Quelle formation religieuse ou morale, ou les deux, as-tu reçue dans ton enfance et ton adolescence?

a) Enseignement religieux ou moral reçu au primaire et au secondaire

a. Enseignement religieux confessionnel (religion : _____)

b) Enseignement moral non confessionnel

c) Autre : _____

d) Enseignement religieux ou moral, ou les deux, reçu à la maison

a. Famille croyante et pratiquante (religion : _____)

b. Famille croyante, mais non pratiquante (religion : _____)

c. Famille ayant une identité religieuse, mais non croyante et non pratiquante

d. Famille sans identité religieuse définie

Décrivez brièvement :

e) Enseignement religieux ou moral, ou les deux, reçu dans un lieu de culte

a. Participation aux fêtes religieuses

(Nommez les fêtes : _____)

b. Enseignement religieux reçu dans le lieu de culte

(Type d'enseignement : _____)

c. Aucun lien avec un lieu de culte

10- Quelle est ta formation universitaire initiale?

a) Formation initiale en enseignement religieux confessionnel

b) Formation initiale en enseignement moral

c) Formation initiale en ECR

d) Formation initiale dans un autre domaine d'enseignement : _____

11- Quelle est ta formation en ECR?

- a) Formation universitaire initiale en ECR
- b) Formation continue officielle en ECR (nbre de jours de formation : _____)
- c) Autres formations : _____

12- Quelle formation continue reçois-tu ou vas-tu chercher depuis que tu enseignes ECR?

- a) Formation continue officielle (formation en ECR offerte par votre école ou votre commission scolaire)
 - a. Contenu des formations suivies : _____
 - b) Formation continue personnelle (à l'extérieur de votre école ou de votre commission scolaire)
 - a. Conférences. ex. : _____
 - b. Lectures personnelles. ex. : _____
 - c. Voyages. ex. : _____
 - d. Autres activités. ex. : _____
- c) Aucune formation continue

13- Combien de temps (moyenne) as-tu consacré à ta formation continue depuis que tu enseignes ECR?

- a) Moins d'une journée par année (moins de 6 heures)
- b) Une journée par année (6 heures)
- c) Deux jours par année (12 heures)
- d) Plus de 2 jours par année (plus de 12 heures)
- e) Aucune formation continue

ANNEXE 5

CANEVAS D'ENTREVUE²⁶⁴

OUVERTURE

- Rappel des buts de l'entrevue, son déroulement, et des mesures de confidentialité – Demander si l'enseignant a déjà participé à une entrevue de recherche et s'il a des questions à ce sujet.
- Avertir que l'on va commencer à enregistrer.

QUESTIONS

- 1- Peux-tu me décrire dans tes mots ce que ça veut dire « enseigner le programme Ethique et culture religieuse »? (caractéristiques et attitudes d'un bon enseignement d'ECR, différence entre enseignant d'un cours confessionnel, d'une autre matière et d'ECR)
- 2- Quel est ton but en enseignant ECR? (décrire son but, ex. de projets/activités/SAE réalisés avec les élèves, expliquer planification/année, évaluation, pourquoi choisir tel sujet dans les thèmes prescrits?)
- 3- Que signifie pour toi un enseignant impartial? Que fais-tu pour le développer en classe?
- 4- Peux-tu m'expliquer « un bon coup d'impartialité » réalisé dans le cours ECR?
- 5- Peux-tu me nommer tes défis spécifiques à l'enseignement de l'éthique, de la culture religieuse ou du dialogue? (compétences plus faciles/difficiles, forces et points à améliorer, attitudes/propos d'élèves pas acceptés ou valorisés)

QUESTIONS SUR L'OBSERVATION

- 1- Quand je t'ai demandé de choisir un cours, pourquoi as-tu choisi que j'observe ce cours?
(Pourquoi telle compétence et tel cours? décrire le cours et l'activité réalisée)
- 2- Si tu reviens sur le cours que tu viens de donner, qu'en penses-tu?
(Comment t'es-tu trouvé? opinion sur ton enseignement, t'es-tu trouvé impartial?)
- 3- Peux-tu m'expliquer et me présenter ton matériel pédagogique de ce cours?
(T'aide-il à être impartial?)

²⁶⁴ Voir chapitre 4 et 5.

CONCLUSION

- Informer que l'entrevue est terminée, demander comment l'enseignant se sent et s'il a autre chose à ajouter.
- Faire une synthèse de l'entrevue.
- Informer des étapes après l'entrevue (transcription des propos en verbatim, mesures de confidentialité, analyse et communication des résultats).
- Remercier le participant et fermer l'enregistreuse.

ANNEXE 6
JOURNAL DE BORD²⁶⁵

No de l'enseignant :

Date :

Durée :

Lieu ou moyen de communication :

Observatrice :

Principaux acteurs (numéro) :

Thème abordé :

Événements les plus significatifs :

²⁶⁵ Voir chapitre 4.

ANNEXE 7

PRÉSENTATION DES COURS OBSERVÉS PAR ENSEIGNANT²⁶⁶

LÉGENDE :

COMPÉTENCE : Culture religieuse ou Éthique

SUJET : Sujet général abordé (sujet connexe : sujet abordé dans le cours qui n'est pas directement lié au sujet principal)

QUOI (forme pédagogique choisie) :

1. *Cours magistral* : L'enseignant présente un contenu théorique par un exposé. Les élèves posent quelques questions de clarification des concepts exposés par l'enseignant.
2. *Présentation participative* : L'enseignant présente un contenu théorique en favorisant la participation active des élèves. Il leur demande d'exprimer leurs questions, leurs commentaires et leurs réactions.
3. *Animation* : L'enseignant demande aux élèves d'exprimer leurs questions, leurs commentaires, leurs réactions vis-à-vis du sujet présenté antérieurement.
4. *Travail d'équipe* : Les élèves travaillent en équipe sur un travail. L'enseignant circule dans la classe pour répondre aux questions sur cet exercice.
5. *Vidéo/film* : Présentation d'une vidéo ou d'un film. Les élèves écoutent ce dernier.
6. *Vidéo/film analysé* : Lors du visionnement d'une vidéo ou d'un film, les élèves doivent analyser ce dernier en répondant à des questions.
7. *Examen* : Les élèves sont en examen. L'enseignant répond aux questions de clarification de celui-ci individuellement aux élèves qui lèvent la main.
8. *Correction collective* : Les élèves présentent des réponses aux questions d'un test, d'un examen ou d'un exercice. L'enseignant analyse ces réponses en grand groupe.
9. *Présentation d'élève* : Les élèves présentent le contenu du cours sous forme d'une présentation orale.
10. *Autre* : jeu-questionnaire, présentation des consignes d'un travail...

CYCLE :

- 1^{er} cycle (1 ou 2^e année du secondaire) ou
- 2^e cycle (4^e ou 5^e année du secondaire)

²⁶⁶ Voir chapitre 6.

PRÉSENTATION DES COURS OBSERVÉS PAR ENSEIGNANT

CAS	Cours 1	Cours 2
1	COMPÉTENCE : Culture religieuse SUJET : Personnages mythiques et surnaturels (sujet connexe : Guy Turcotte) QUOI : Présentation participative CYCLE : 1 ^{er} cycle	COMPÉTENCE : Éthique SUJET : Lutte contre l'homophobie QUOI : - Présentation d'élèves en pastorale : jeu-questionnaire informatif et vidéo - Animation (10 min) - Présentation des consignes (concours) CYCLE : 1 ^{er} cycle
2	COMPÉTENCE : Culture religieuse SUJET : Groupes religieux à dérives sectaires : Roch Thériault QUOI : Film analysé et correction collective CYCLE : 2 ^e cycle	COMPÉTENCE : Culture religieuse SUJET : Croyances religieuses QUOI : Correction collective CYCLE : 1 ^{er} cycle
3	COMPÉTENCE : Culture religieuse SUJET : Expérience religieuse QUOI : Cours magistral CYCLE : 2 ^e cycle	IDEM - Le même cours à un autre groupe
4	COMPÉTENCE : Éthique SUJET : Conflits de valeurs QUI/QUOI : Examen CYCLE : 1 ^{er} cycle	COMPÉTENCE : Éthique SUJET : Autonomie QUOI : Animation et travail d'équipe CYCLE : 1 ^{er} cycle
5	COMPÉTENCE : Culture rel. et éthique SUJET : Les règles religieuses et les stades de développement de Kohlberg QUOI : Présentation participative CYCLE : 2 ^e cycle	COMPÉTENCE : Éthique SUJET : Accommodements raisonnables QUOI : Travail d'équipe et correction collective CYCLE : 2 ^e cycle
6	COMPÉTENCE : Éthique SUJET : Situations et questions éthiques des élèves (préparation : « <i>ethic-show</i> ») QUOI : Travail d'équipe et animation CYCLE : 2 ^e cycle	COMPÉTENCE : Éthique SUJET : Situations et questions éthiques des élèves (préparation : « <i>ethic-show</i> ») QUOI : Animation CYCLE : 2 ^e cycle
7	COMPÉTENCE : Culture religieuse SUJET : Patrimoine religieux québécois QUOI : Cours magistral et présentation participative CYCLE : 1 ^{er} cycle	COMPÉTENCE : culture religieuse SUJET : Patrimoine religieux québécois QUOI : Cours magistral et présentation participative CYCLE : 1 ^{er} cycle
8	COMPÉTENCE : Éthique SUJET : Charte des valeurs québécoises du parti québécois et différence morale/éthique QUOI : Correction collective et présentation participative CYCLE : 2 ^e cycle	COMPÉTENCE : Culture religieuse SUJET : Charte des valeurs québécoises du Parti québécois QUOI : Présentation participative CYCLE : 2 ^e cycle

CAS	Cours 1	Cours 2
9	COMPÉTENCE : Culture religieuse SUJET : Expérience religieuse QUOI : Correction collective et présentation participative CYCLE : 2 ^e cycle	IDEM - le même cours à un autre groupe
10	COMPÉTENCE : Culture religieuse SUJET : Grandes religions du monde QUOI : Cours magistral, présentation participative et présentation des consignes d'un travail CYCLE : 2 ^e cycle	COMPÉTENCE : Culture religieuse SUJET : Hindouisme QUOI : Cours magistral + vidéos CYCLE : 2 ^e cycle
11	COMPÉTENCE : Éthique SUJET : Aide humanitaire QUOI : Présentation participative et travail d'équipe CYCLE : 1 ^{er} cycle	COMPÉTENCE : Culture religieuse SUJET : Obéissance et règles religieuses QUOI : Présentation participative et travail d'équipe CYCLE : 1 ^{er} cycle
12	COMPÉTENCE : Éthique SUJET : Actualité et juste distribution des richesses QUOI : Animation et présentation participative CYCLE : 2 ^e cycle	COMPÉTENCE : Éthique et cult. rel. SUJET : Valeurs collectives et religions QUOI : Travail d'équipe CYCLE : 1 ^{er} cycle

ANNEXE 8
CARACTÉRISTIQUES PAR CATÉGORIES POUR CHAQUE DÉFINITION
DE L'IMPARTIALITÉ²⁶⁷

L'impartialité absolue regroupe les caractéristiques suivantes.

IMPARTIALITÉ ABSOLUE	
Catégories	Caractéristiques
Adopter un point de vue impartial	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas dire, présenter, valoriser, transmettre ou préférer aucun point de vue personnel, collectif ou en soi, verbalement ou non verbalement (aucune opinion, prise de position, parti pris, croyance, préférences, jugement, valeur) - Être impartial : être une personne et un individu sans préférence, sans point de vue, sans opinion, sans valeurs, sans parti pris en classe <ul style="list-style-type: none"> - N'être ni pour l'un ni pour l'autre - N'être ni l'un ni l'autre - Ne démontrer et n'avoir aucune passion ou aucun intérêt personnel - N'avoir aucun non-verbal spécifique - Ne démontrer aucune influence de ses expériences personnelles ni de son histoire de vie personnelle sur son enseignement
Adopter des attitudes impartiales	<ul style="list-style-type: none"> - N'adopter aucune attitude spécifique
Adopter des relations impartiales avec les élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas intervenir ou influencer les élèves (laisser faire les élèves, être indifférent aux propos des élèves) - Ne rien valoriser ni interdire chez les élèves (attitudes, valeurs et propos) - Ne pas intervenir auprès des élèves dans l'élaboration du point de vue
Adopter un contenu impartial	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas présenter un contenu d'enseignement plus qu'un autre - Ne pas connaître un sujet plus qu'un autre
Comparer l'application de l'impartialité	Aucune caractéristique

²⁶⁷ Voir chapitre 5.

Voici les caractéristiques associées à l'impartialité pédagogique.

IMPARTIALITÉ PÉDAGOGIQUE	
Catégories	Caractéristiques
Adopter un point de vue impartial	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas dire, présenter, transmettre ou valoriser son point de vue personnel en classe Ou - Développer une distance critique envers ses points de vue personnels - Ne pas répondre aux questions personnelles des élèves (ne pas dire d'expérience personnelle) - Présenter plusieurs points de vue sur un même sujet - Transmettre ou ne pas transmettre le point de vue des valeurs communes
Adopter des attitudes impartiales	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser ou non l'écoute - Favoriser la justice et l'équité - Favoriser ou non l'ouverture - Favoriser ou non le respect - Questionner les élèves - Ne pas utiliser l'expression « nous/eux » - Se faire l'avocat du diable
Adopter des relations impartiales avec les élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenir et influencer les élèves (ne pas laisser faire les élèves et ne pas être indifférent aux propos des élèves) - Valoriser et interdire certains propos, valeurs et attitudes chez les élèves - Favoriser le point de vue des élèves (pas le point de vue du prof, des parents ou de la société) - Favoriser ou non la pensée critique des élèves vis-à-vis de leur point de vue personnel (présenter plusieurs points de vue, présenter les arguments de leur point de vue) - Ne pas développer l'être des élèves - Ne pas être un modèle ni un guide pour les élèves
Adopter un contenu impartial	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension et explication du contenu d'enseignement (favoriser l'apprentissage, la compréhension, la réflexion et l'explication) - Contenu factuel et informatif (présenter des savoirs, du contenu, des faits, de l'information et de la connaissance) - Contenu scientifique, rationnel, historique, logique et intellectuel - Choix du contenu d'enseignement (enseigner à partir du contenu obligatoire du programme et non de ses intérêts personnels) - Développer une évaluation impartiale
Comparer l'application de l'impartialité	<ul style="list-style-type: none"> - Impartialité en éthique (ECR : différence entre le contenu en éthique et en culture religieuse) - Impartialité : différence entre ECR et les programmes non confessionnels actuels - Impartialité : différence entre ECR et l'ancien cours non confessionnel de morale

Voici un tableau-synthèse des éléments distincts des définitions d'impartialité pédagogique critique ou d'abstention.

IMPARTIALITÉ PÉDAGOGIQUE D'ABSTENTION OU CRITIQUE	
Impartialité pédagogique d'abstention	
Catégorie	Caractéristiques
Adopter un point de vue impartial	- Ne pas dire, présenter, transmettre ou valoriser son point de vue personnel en classe... verbalement ou par son non-verbal
Impartialité pédagogique critique	
Adopter un point de vue impartial	- Développer une distance critique envers ses points de vue personnels... verbalement ou par son non-verbal

Voici les caractéristiques associées à l'impartialité religieuse.

IMPARTIALITÉ RELIGIEUSE	
Catégories	Caractéristiques
Adopter un point de vue impartial	- Ne jamais dire, présenter, transmettre ou valoriser aucun point de vue religieux personnel ni aucune croyance religieuse personnelle en classe - Ne pas répondre aux questions personnelles des élèves sur ses croyances religieuses
Adopter des attitudes impartiales	- Ne pas endoctriner religieusement les élèves
Adopter des relations impartiales avec les élèves	Aucune caractéristique
Adopter un contenu impartial	Aucune caractéristique
Comparer l'application de l'impartialité	- Impartialité en culture religieuse (ECR : différence entre le contenu en éthique et en culture religieuse) - Impartialité : différence entre ECR et l'ancien cours confessionnel catholique