

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal



**Le dialogue dans le programme scolaire d'éthique et culture religieuse.  
Débats, bilan et prospective**

par  
Caroline Barré

Faculté de théologie et de sciences des religions

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès arts  
en sciences des religions

Avril 2009

© Caroline Barré, 2009

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

Le dialogue dans le programme scolaire d'éthique et culture religieuse.  
Débats, bilan et prospective

présenté par:  
Caroline Barré

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Jean-Marc Charron  
président-rapporteur

Solange Lefebvre  
directrice de recherche

Patrice Brodeur  
membre du jury

# Résumé

Le programme scolaire québécois d'éthique et culture religieuse pose la compétence « Pratiquer le dialogue » comme pivot central. Or, il développe sa notion de dialogue en caractéristiques morcelées, la rendant difficilement saisissable. La présente recherche en structure une compréhension critique par sa mise en comparaison avec des données historiques, théoriques et pratiques. L'analyse relie l'émergence de la notion aux précédents programmes, dans un contexte d'ouverture progressive au pluralisme. Elle élabore un cadre conceptuel à partir des débats académiques récents sur le dialogue en contexte scolaire afin de le situer théoriquement. Elle clarifie le traitement du concept dans le nouveau programme à partir d'entrevues effectuées avec des enseignants jouissant de quelques mois d'expérience en classe. Le mémoire met en lumière le fait que le dialogue d'éthique et culture religieuse est pluriel; qu'il est au service de l'objectif politique du vivre-ensemble; qu'il prend racine dans les anciens programmes d'enseignement moral, et se distance de la dimension interreligieuse des précédents programmes confessionnels; qu'il rejoint en grande partie les propositions des auteurs consultés; que les enseignants sont en général satisfaits de son application en classe. Cependant, il sert mieux le volet éthique parce qu'essentiellement rationnel et argumentatif. Pour favoriser un meilleur arrimage entre le dialogue et la culture religieuse, cette étude conclut que les contributions théoriques fondées sur l'éthique relationnelle et l'herméneutique devraient être sollicitées afin de conceptualiser un dialogue expérientiel et interconvictionnel tenant compte du monde de l'expérience et des convictions des élèves, sans les engager dans un travail sur la confession religieuse elle-même.

## Mots clés

Éthique et culture religieuse. Dialogue. Dialogue éthique. Dialogue interconvictionnel. Enseignement moral. Enseignement moral et religieux catholique. Enseignement moral et religieux protestant. Programmes scolaires. Québec.

# Abstract

The 'Ethics and Religious Culture' educational program in Quebec places the competency of "Engaging in dialogue" as its central point. Yet, it develops its notion of dialogue through fragmented characteristics, making it difficult to grasp. The current research structures a critical understanding of it by comparing it with historical, theoretical and practical data. The analysis links the emergence of this notion to previous programs in the context of a progressive pluralism. It also defines a conceptual framework from recent academic debates on dialogue in an educational context in order to outline it theoretically. It explains how this concept is treated in the new program from interviews with teachers having some experience of it in the classroom. This analysis sheds light on the fact that the dialogue in Ethics and Religious Culture is plural; that it serves the political objective of togetherness; that it is rooted in the former Moral Education programs and distances itself from the interreligious aspect of the previous confessional programs; that it largely meets the proposals of consulted authors; that the teachers are generally satisfied of its application in the classroom. However, it better serves the 'ethical' aspect because it is essentially rational and argumentative. To provide a better bridge between dialogue and religious culture, the study concludes that the theoretical contributions based on relational ethics and hermeneutics should be applied to develop both an experiential and "interconvictional" dialogue which would take into account the experiences and convictions of the students without engaging them in a confessional discourse.

## Keywords

Ethics and Religious Culture. Dialogue. Ethical dialogue. Interconvictional dialogue. Moral Education. Catholic Religious and Moral Instruction. Protestant Moral and Religious Education. Educational programs. Quebec.

# Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
Table des matières .....	v
Liste des tableaux.....	viii
Liste des sigles .....	ix
Remerciements.....	x
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Problématique et méthodologie .....</b>	<b>3</b>
1.1. Problématique.....	3
1.1.1. <i>Objet de recherche</i> .....	3
1.1.2. <i>Émergence du questionnement</i> .....	4
1.1.3. <i>Cadre conceptuel</i> .....	4
1.1.4. <i>Pertinence de la recherche</i> .....	9
1.1.5. <i>Objectifs et questions spécifiques de recherche</i> .....	10
1.2. Méthodologie .....	11
1.2.1. <i>Approche qualitative</i> .....	11
1.2.2. <i>Analyse de contenu</i> .....	11
1.2.3. <i>Entrevue semi-dirigée</i> .....	13
1.2.4. <i>Conclusion</i> .....	15
<b>2. Mise en contexte historique du nouveau programme .....</b>	<b>16</b>
2.1. Diversification de la clientèle scolaire et éducation à la diversité religieuse.....	16
2.1.1. <i>Biconfessionnalité forte (1964-1974)</i> .....	17
2.1.2. <i>Bouleversements (1974-1995)</i> .....	18
2.1.3. <i>Vers la déconfessionnalisation (1995 à aujourd'hui)</i> .....	21
2.1.4. <i>Conclusion</i> .....	26
2.2. Émergence du thème du dialogue dans les programmes scolaires.....	29
2.2.1. <i>Enseignement protestant: diversité et dialogue absent</i> .....	30
2.2.2. <i>Enseignement catholique: prise en compte située de la diversité</i> .....	31
2.2.3. <i>Enseignement moral: échange et pluralisme</i> .....	34

2.2.4. Programmes du Renouveau pédagogique.....	38
2.2.5. Conclusion.....	41
2.3. Conclusion de la mise en contexte historique.....	41
<b>3. Le dialogue dans la discussion académique québécoise.....</b>	<b>43</b>
3.1. Corpus et méthodologie.....	43
3.2. Fondements du dialogue.....	45
3.2.1. Approches philosophiques.....	45
3.2.2. Valeurs, normes et principes.....	48
3.2.3. Modèles pédagogiques et thèmes du dialogue.....	51
3.2.4. Conclusion.....	55
3.3. Acteurs du dialogue.....	56
3.3.1. L'élève: sujet et identité.....	56
3.3.2. Altérité.....	58
3.3.3. Rôle de l'enseignant.....	59
3.3.4. Conclusion.....	60
3.4. Types de dialogues.....	61
3.4.1. Interaction verbale.....	61
3.4.2. Délibération et démocratie.....	62
3.4.3. Dialectique.....	63
3.4.4. Dialogisme et dialogue dialogique.....	64
3.4.5. Conclusion.....	64
3.5. Visées du dialogue.....	65
3.5.1. Visées politiques.....	65
3.5.2. Visées éthiques.....	66
3.5.3. Visées personnelles.....	67
3.5.4. Conclusion.....	67
3.6. Conclusion de l'analyse théorique.....	67
<b>4. Le dialogue dans le programme et sa réception par les enseignants: analyse critique.....</b>	<b>69</b>
4.1. Le dialogue d'éthique et culture religieuse à la lumière des réflexions académiques.....	69
4.1.1. Fondements.....	70
4.1.1.1. Approches philosophiques.....	70
4.1.1.2. Valeurs, normes et principes.....	75
4.1.1.3. Modèles pédagogiques et thèmes du dialogue.....	77

4.1.1.4. Conclusion .....	78
4.1.2. Acteurs .....	79
4.1.2.1. L'élève: sujet et identité.....	79
4.1.2.2. Altérité.....	80
4.1.2.3. Rôle de l'enseignant.....	80
4.1.2.4. Conclusion .....	81
4.1.3. Types .....	81
4.1.3.1. Interaction verbale.....	81
4.1.3.2. Délibération et démocratie .....	82
4.1.3.3. Dialectique, dialogisme .....	83
4.1.3.4. Conclusion .....	83
4.1.4. Visées .....	84
4.1.4.1. Visées politiques, éthiques, personnelles .....	84
4.1.4.2. Visées: conclusion .....	85
4.1.5. Bilan à la lumière des réflexions académiques.....	86
4.1.6. Conclusion: filiation du dialogue, des anciens programmes au nouveau .....	86
4.2. Le dialogue selon les enseignants d'éthique et culture religieuse .....	89
4.2.1. Passage des anciens programmes à éthique et culture religieuse.....	90
4.2.2. Définition du dialogue et rôle de l'enseignant.....	91
4.2.3. Activités, thèmes et arrimage entre les compétences .....	92
4.2.4. Les élèves et le dialogue .....	94
4.2.5. Difficultés.....	95
4.2.6. Conclusion.....	96
4.3. Conclusion de l'analyse critique du dialogue en éthique et culture religieuse et de sa réception .....	98
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>100</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>106</b>
Annexe – Questionnaire d'entrevue .....	xi

# Liste des tableaux

<b>Tableau I</b> .....	<b>14</b>
Codes identifiant les enseignants interrogés	
<b>Tableau II</b> .....	<b>27</b>
Enseignement moral et religieux Chronologie d'événements clefs survenus dans l'histoire du système scolaire québécois – Programmes offerts à l'école secondaire durant les diverses périodes	
<b>Tableau III</b> .....	<b>30</b>
Deux générations de programmes scolaires dispensés avant le programme d'éthique et culture religieuse et nombre d'occurrences du mot « dialogue » dans chacun	
<b>Tableau IV</b> .....	<b>44</b>
Thèmes et catégories circonscrivant la notion de dialogue chez les auteurs consultés	
<b>Tableau V</b> .....	<b>71</b>
Indications pédagogiques sur la compétence « Pratiquer le dialogue »	
<b>Tableau VI</b> .....	<b>72</b>
Éléments de contenu relatif au dialogue selon les niveaux scolaires	

# Liste des sigles

<b>CAR:</b>	Comité aux affaires religieuses
<b>CSE:</b>	Conseil supérieur de l'éducation
<b>DGFGJ:</b>	Direction générale de la formation générale des jeunes
<b>ÉCR:</b>	Éthique et culture religieuse
<b>EM:</b>	Enseignement moral
<b>EMRC:</b>	Enseignement moral et religieux catholique
<b>EMRP:</b>	Enseignement moral et religieux protestant
<b>MELS:</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ:</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>SAR:</b>	Secrétariat aux affaires religieuses

# Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma vive reconnaissance à Mme Solange Lefebvre qui m'a encouragée, accompagnée et orientée avec générosité et enthousiasme tout au long de la préparation et de la rédaction de ce mémoire, et qui m'a donné la chance de plonger dans le monde de la recherche en m'invitant à contribuer à certains de ses projets.

Ma gratitude s'adresse ensuite aux enseignantes et aux enseignants qui ont accepté de m'accorder une entrevue pour les fins de cette recherche. J'espère que les observations présentées ici sont à la hauteur de leur accueil et de leur confiance.

Je salue également les collègues qui ont croisé ma route sur ce parcours. Clémentine, Nathalie, Martin, Jean-François, Francis, Sébastien, Jean-Robert, Natacha, Jennifer, Simon, Lydwine, Johanne, Thérèse, Charles, Sabrina, Lamphone, Anaïs, Geneviève: votre amitié, vos réflexions et votre humour ont fait toute la différence.

Merci enfin à ma famille qui, par son soutien, sa collaboration et sa compréhension, a rendu possible la réalisation d'une si chère ambition.

\*\*\*

Il me fait plaisir de reconnaître l'aide financière dont j'ai bénéficié pour l'accomplissement de ma maîtrise, soit celle de l'Association des diplômées et diplômés en théologie et en sciences des religions de l'Université de Montréal, celle de l'Association des professeures et professeurs de la Faculté de théologie et de sciences des religions de l'Université de Montréal, et celle du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (Bourses d'études supérieures du Canada Joseph-Armand-Bombardier).

# Introduction

Le présent mémoire est consacré au programme d'éthique et culture religieuse implanté dans les écoles québécoises à la rentrée scolaire 2008, après 23 années de régime d'option et une longue tradition d'enseignement religieux confessionnel. Plus particulièrement, il s'intéresse à l'une de ses trois compétences centrales, qui nous apparaît inédite et prometteuse, soit celle de « Pratiquer le dialogue ». Après une analyse préliminaire du programme, il nous est apparu que cette compétence était imprécise puisque ses éléments de définition sont répartis dans le programme de manière morcelée. Par conséquent, nous avons souhaité cerner de quel dialogue il est question dans ce programme. Précisément, nous avons entrepris une démarche de recherche dont le but est d'organiser de manière critique la conception du dialogue du programme d'éthique et culture religieuse et d'en identifier les éventuelles lacunes. La problématique à la source de ce mémoire ainsi que la méthodologie qui lui a donné forme font l'objet d'une présentation détaillée dans le premier chapitre.

Fruit d'une analyse de contenu thématique, le second chapitre retrace l'émergence de la notion de dialogue dans un passé relativement récent. Cette mise en contexte historique expose d'une part l'évolution de la préoccupation pour le pluralisme et pour la diversité présente au sein du système scolaire québécois moderne (1967 à aujourd'hui) qui en est venue à justifier cette compétence. D'autre part, elle précise les aspects de l'héritage des programmes ayant précédé celui d'éthique et de culture religieuse, qui ont influencé sa conception du dialogue.

Le troisième chapitre présente les résultats d'une analyse de contenu qualitative par théorisation. Cette analyse a été effectuée pour établir un cadre conceptuel offrant une compréhension de ce qu'est le dialogue. Elle collige les propos mis de l'avant par des auteurs universitaires contemporains sur le dialogue en contexte scolaire et met en forme les débats existant entre eux à ce sujet. La synthèse de leurs idées a mené à l'élaboration d'une grille de lecture circonscrivant la notion de dialogue selon différents thèmes et catégories.

Le quatrième chapitre propose une étude critique cherchant à clarifier le concept de dialogue du programme d'éthique et culture religieuse en trois temps. D'abord, le contenu du programme sur la

compétence de dialogue est évalué au plan théorique par une mise en comparaison avec la grille de lecture conceptuelle établie au chapitre 3. Le portrait ainsi brossé est ensuite mis en relation avec l'historique du chapitre 2 afin d'identifier comment le dialogue du nouveau cours s'enracine dans les programmes l'ayant précédé. Enfin, l'analyse des résultats obtenus par le biais d'entrevues semi-dirigées tenues avec des enseignants est présentée et analysée. Ces entrevues visaient à vérifier leur réception de la compétence du dialogue. Il s'agit de compléter l'étude critique du dialogue du programme grâce aux commentaires des pédagogues qui voient quotidiennement à sa mise en œuvre. Au terme de cette démarche, nous aurons développé une compréhension critique du dialogue du programme d'éthique et culture religieuse ayant puisé à des sources théoriques, historiques et pratiques. Nous serons également en mesure d'indiquer les écueils sur lesquels il risque d'achopper. Bref, ce mémoire élabore un bilan des acquis, une analyse critique des débats et du programme actuel. Sa contribution centrale est triple. Il élabore un cadre théorique propre à situer la compétence du dialogue selon une perspective plus claire. Il attire l'attention sur certaines de ses lacunes du côté de la culture religieuse et en propose des voies de dépassement.

# 1. Problématique et méthodologie

## 1.1. Problématique

### 1.1.1. *Objet de recherche*

L'historique des événements menant à l'établissement du programme d'éthique et culture religieuse étant résumé dans le second chapitre de ce mémoire, la présente section s'applique plutôt à en survoler l'orientation, l'organisation et le contenu. D'entrée de jeu, ce programme, dont nous étudions la version pour le secondaire<sup>1</sup> (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a) *Éthique et culture religieuse. Secondaire. Version approuvée*. Québec, Gouvernement du Québec), se positionne à la fois en rupture et en continuité avec ce qui le précède. Alors qu'antérieurement étaient dispensés des cours d'enseignement moral presque entièrement dénués de références religieuses et des cours d'enseignement moral et religieux sensibles à la diversité mais confessionnels, le nouveau programme joint dorénavant un volet éthique à un volet de culture religieuse, où l'on examine les valeurs et les normes aux sources des conduites (justifiant l'abandon du terme « moral » pour « éthique ») et où les phénomènes religieux sont appréhendés sous le mode de la connaissance et de la compréhension, non plus de l'adhésion. Ces compétences 1 et 2, « Réfléchir sur des questions éthiques » et « Manifester une compréhension du phénomène religieux », sont liées à la compétence 3, « Pratiquer le dialogue », dans la mesure où cette dernière doit obligatoirement apparaître comme pivot de toute situation d'enseignement et d'apprentissage, que cette situation porte sur l'éthique, la culture religieuse ou les deux à la fois. L'articulation de ces trois compétences sert deux finalités: la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. L'ambition de favoriser le vivre-ensemble en contexte de diversité, par le respect des personnes et des idéaux démocratiques de la société pluraliste d'aujourd'hui, teinte l'ensemble du programme, qui appartient au domaine d'apprentissage « Développement de la personne »<sup>2</sup> du programme de formation de l'école québécoise.

---

<sup>1</sup> Il fallait évidemment faire un choix vu le contexte restreint de cette recherche, et nous avons opté pour le niveau secondaire qui nous permettait de rencontrer des enseignants spécialistes de cette matière dans les écoles.

<sup>2</sup> À titre informatif, les autres domaines sont « Arts », « Univers social », « Langues » et « Mathématique, science et technologie ».

### **1.1.2. Émergence du questionnement**

Notre questionnement sur ce cours provient du fait que le dialogue qu'il met de l'avant est exposé de manière fragmentée. Une analyse préliminaire montre qu'il est indirectement défini par les qualités qu'on lui attribue (écoute, réflexion, discernement, etc.), par ses apports (connaissance de soi, contribuant à la vie en société, etc.), par ses dimensions (intérieure ou avec d'autres), par ses composantes (organiser la pensée, interagir avec les autres et élaborer un point de vue étayé), par ses formes (discussion, narration, débat, etc.) et par le contenu prescrit (moyens d'élaborer un point de vue, types de jugements, etc.). Ces indications pédagogiques apparaissent dans différentes sections du programme sans jamais faire l'objet d'une synthèse intégratrice rassemblant toutes les caractéristiques, par exemple, ni d'une clarification conceptuelle explicitant les orientations et implications en présence. Par conséquent, le portrait du dialogue et les biais théoriques qui le sous-tendent ne sont pas directement accessibles et doivent être induits autrement<sup>3</sup>. Cela s'explique certes par le genre de texte que constitue un programme scolaire, c'est-à-dire un document de facture relativement brève, prescrivant des contenus suffisamment larges pour autoriser diverses élaborations, n'ayant pas pour mission de théoriser. Néanmoins ou à plus forte raison, l'imprécision conceptuelle demeure.

### **1.1.3. Cadre conceptuel**

L'analyse de la littérature que nous avons effectuée démontre que le terme de dialogue n'est pas univoque et ne fait pas l'objet d'un consensus conceptuel. Devant la variété de significations et de notions afférentes invoquées par les auteurs consultés, nous estimons que l'établissement d'un cadre conceptuel préalable à la présentation des résultats en éclairera la compréhension. Nous proposons donc ici une organisation de définitions communes des principaux termes spécifiques qui traversent notre recherche. Nous n'entrons pas dans les débats théoriques relatifs aux idées en jeu: l'utilité de ce cadre est simplement de poser des bases sémantiques facilitant la manipulation des concepts centraux en cours d'analyse.

---

<sup>3</sup> À cet égard, Legros (2008: 98) conclut similairement: « [...] bien que la notion de dialogue soit la matrice annoncée du programme ÉCR, notre analyse révèle que sa conceptualisation reste encore à définir ».

La majorité des distinctions nécessaires appartiennent à la philosophie, mais également à la théologie et aux sciences des religions<sup>4</sup>. Elles graduent le dialogue sur un spectre allant du simple au complexe: 1) de la discussion établissant un degré minimal de communication; 2) au dialogue heuristique et critique permettant de réfléchir à une question philosophique; 3) au dialogue herméneutique qui favorise la compréhension de soi et du monde; 4) au dialogue dialogique qui mène à l'édification de l'identité ou d'idées par l'échange intersubjectif avec l'autre; 5) au dialogue comme outil éthique et politique permettant de dépasser la violence et de parvenir à un consensus social. S'y adjoint le dialogue interreligieux, que nous nuancions. Nous les regroupons sous quatre appellations: le dialogue-acte, le dialogue-processus, le dialogue-idéal et le dialogue interconvictionnel et expérientiel.

### *Dialogue-acte*

Ainsi, le dialogue peut se limiter à « la conversation à finalité purement phatique » (Vernant 1989b: 642). Il s'agit du premier degré de dialogue, peut-on dire, caractérisé par la situation face-à-face des interlocuteurs, où le dialogue est vécu selon son sens étymologique de *parole qui circule* (de Nuchèze 2001: 176). Nous appelons *dialogue-acte*<sup>5</sup> ce dialogue comme acte d'interaction verbale – ou écrite, le cas échéant.

### *Dialogue-processus*

Nous avons identifié un deuxième degré de dialogue, que nous désignons comme *dialogue-processus*<sup>6</sup>, car le dialogue y dépasse la fonction de communication pour servir à manipuler les idées à divers niveaux. Il apparaît lorsqu'il consiste en une « [modalité] du discours qui permet, entre deux interlocuteurs, de faire progresser un questionnement philosophique » (da Silva-Charrak 2003: 285).

La délibération et la dialectique sont souvent associées à ce type de réflexion par le dialogue. Il convient donc de préciser que la délibération consiste en l' « [examen] d'une proposition, d'une thèse et d'un sujet en vue d'une décision. [Le sens courant la faisant prendre place dans un dialogue entre deux interlocuteurs, et le sens philosophique, dans le cadre d'un examen intérieur] » (Gontier 1989). De son côté, la dialectique désigne, dans son sens général et étymologique, un art du dialogue et de la discussion, mais on y réfère plus souvent dans son sens hégélien de « saisie des opposés dans

<sup>4</sup> D'autres sources consultées ont permis d'identifier le dialogue comme procédé littéraire ou comme outil didactique: ces types de dialogue n'ont pas été retenus ici parce que hors propos. Nous avons cependant conservé quelques dénominations linguistiques et littéraires éclairantes.

<sup>5</sup> Cette appellation provient de Guellouz (1992: 14).

<sup>6</sup> Nous avons forgé cette expression à partir de celle de « dialogue-principe » de Guellouz (1992: 15)

leur unité » (Russ 1991: 72), de « méthode de raisonnement qui consiste à opposer les termes et les idées de façon à transcender les contradictions apparentes en une troisième voie, supérieure aux deux autres, qui relie l'essentiel de chacune d'elles [selon les stades de thèse, antithèse, synthèse] » (Legendre 2005: 398).

Des philosophies du dialogue dépassent ce dialogue servant à raisonner et lui confèrent des propriétés que nous qualifierions d'herméneutiques: « [ces philosophies (Schleiermacher, Feuerbach)] ne conçoivent pas celui-ci seulement comme une méthode heuristique et critique, mais aussi comme une condition permettant à des personnes d'avoir une meilleure compréhension d'elles-mêmes et du monde » (Montenot 2002: 403). Pour saisir la dynamique herméneutique en jeu relativement à notre sujet d'analyse, nous retiendrons les idées de Dilthey (selon Inwood 1998), qui s'est penché sur la compréhension en sciences sociales de toute expression porteuse de sens dans la vie humaine: textes, paroles, gestes, actions, sa propre vie ou celle de l'autre, etc. Dilthey pose deux types de compréhension: la compréhension de simples expressions dont la signification est accessible immédiatement sans inférence grâce à l'existence d'une langue et d'une culture partagées, puis les formes plus élevées de compréhension devant des tous complexes, telle une vie ou une œuvre d'art dont le sens est produit par la composition de ses parties. Cette compréhension plus élevée est souvent provoquée par un échec de la compréhension élémentaire: « *If I cannot immediately understand a person's action, I explore their culture or their life as a whole* » (Inwood 1998). La compréhension de soi s'expérimente également sur ces deux niveaux (si on peut facilement comprendre la faim, s'expliquer certains sentiments ressentis est parfois plus exigeant). La réflexion sur l'herméneutique est vaste et pointue; toujours dans un souci de proximité avec notre sujet, nous ajouterons seulement que Gadamer (1996) a réfléchi aux présupposés et à la précompréhension que tout individu porte devant l'objet qu'il cherche à comprendre, et que ces anticipations sont elles-mêmes réinterprétées par l'exercice herméneutique.

Nous incluons en outre dans le dialogue-processus le principe dialogique et le dialogisme vécus en dialogue, que nous lions l'un à l'autre. La présentation suivante du principe dialogique repose sur les idées de Francis Jacques:

*Pour la tradition monologique, toute parole est l'expression de la conscience souveraine du locuteur. Interprétée dialogiquement, toute communication résulte au contraire d'une mise en relation interlocutive de deux co-énonciateurs. Cette entrée en relation, garantie par une commune compétence communicative, fonde la mutuelle reconnaissance des consciences des interlocuteurs et opère la conversion des individus en personnes. (Vernant 1989a: 641)*

Il en va de même avec le dialogisme; si Bakhtine l'a d'abord appliqué aux textes, son dialogisme a eu un impact en philosophie au plan anthropologique, « notamment sur le statut de la subjectivité, [rejoignant...] les développements de Martin Buber sur le rôle constitutif du dialogue du sujet avec autrui » (Vernant 1989b: 641). Mais encore, « [réalisant] pleinement le dialogisme, l'authentique dialogue naît d'un commun accord des interlocuteurs sur la finalité de leur entretien, il se développe pour une coopération rationnelle et se clôt sur l'atteinte en commun du but fixé » (Vernant 1989b: 642). Un dialogue est donc dialogique s'il donne lieu à un véritable échange entre les interlocuteurs, échange qui invite à la transformation de l'être ou des idées. S'y associe l'intersubjectivité comprise comme un échange entre sujets qui se reconnaissent et s'influencent.

### *Dialogue-idéal*

Enfin, nous avons identifié un troisième niveau, le *dialogue-idéal*<sup>7</sup>. Celui-ci « répond à une préoccupation éthique – il serait l'antiviolence par excellence – et à un souci politique: comment améliorer la circulation de l'information de manière à orienter les conflits vers un consensus résolutif ? » (Armengaud 2006). Une définition renvoie d'ailleurs le dialogue à cette dimension politico-éthique: « Il y a dialogue lorsque des individus ou des groupes humains en désaccord sur un point qu'ils tiennent pour essentiel tentent de dénouer leur conflit en échangeant arguments et objections, au lieu de s'en remettre à la lutte violente » (Buée 1989: 642). Un important représentant du dialogue-idéal est Jürgen Habermas. Le résumé suivant de quelques-unes de ses idées articule sa vision de la discussion avec les notions de rationalité et d'argumentation, également fréquemment invoquées autour du dialogue:

*Habermas trouve chez George Herbert Mead [...] les prémices d'une autre rationalité qui s'édifie à partir d'une argumentation justifiant et rendant unanimement acceptables les décisions prises après discussion entre différents protagonistes. L'idée d'une construction de soi à travers la relation à autrui, d'une autonomisation du sujet par le jeu dialectique des processus d'intériorisation et des stratégies d'adaptation aux instances d'autorité, suppose l'existence d'un moment intersubjectif, d'une médiation verbale dans laquelle l'auteur retrouve les termes d'une authentique raison communicationnelle et ses fonctions à la fois socialisantes et individualisantes. (Letonturier 2008)*

### *Dialogue interreligieux, interconvictionnel et expérientiel*

La littérature que nous avons analysée réfère moins au dialogue interreligieux, élaboré en théologie, en sciences des religions et en sciences de l'éducation. Geffré (2000) précise la vision chrétienne sur le sujet. Il en énumère également les conditions favorables: le respect de l'autre dans

<sup>7</sup> Cette désignation s'inspire de de Nuchèze (2001: 177).

sa différence (dépasser les préjugés et l'assimilation à soi), la fidélité à soi-même (se définir par une certaine identité et l'approfondir) et la quête d'une base commune sur laquelle se mettre d'accord (base religieuse ou, à défaut, éthique). La *Encyclopedia of Religion* trace un historique, remontant cette fois à Platon, passant par les expériences hindoues et allant jusqu'à Vatican II, avant de dégager des types d'activités de dialogue comme telles, en l'occurrence, le dialogue discursif intellectuel, le dialogue humain (bubérien), le dialogue séculier et le dialogue spirituel (Sharpe 2005). Ajoutons une entrée d'encyclopédie de l'éducation, disant du dialogue en contexte d'éducation religieuse qu'il consiste en une « *conversation between individuals or groups of different religious persuasions, carried on especially for the purpose of mutual instruction and understanding* » (Good 1973). Les définitions de ce dialogue ajoutent les aspects du respect de l'autre, de la fidélité à soi, de l'intercompréhension et de l'expérience spirituelle de l'altérité, en plus de faire appel à d'anciennes traditions. Sur la question de l'intercompréhension, le dialogue interreligieux rejoint l'herméneutique et le dialogisme du dialogue-processus, de même renvoie-t-il au dialogue-idéal par la quête d'une base commune.

Nous associons au dialogue interreligieux le dialogue interconvictionnel et expérientiel, même si ces termes n'ont pas été dégagés de l'analyse de la littérature. En contexte scolaire québécois, il importe de distinguer le dialogue conduit dans le volet de la culture religieuse, des perspectives sur le dialogue interreligieux proprement dit. Ce dialogue interconvictionnel et expérientiel partage avec le dialogue interreligieux le fait de favoriser la rencontre de personnes aux horizons de sens différents et de viser l'intercompréhension sur des thèmes relevant des croyances et des convictions. Il s'en distingue cependant de plusieurs manières: il ne propose pas nécessairement de discussions ou débats autour des doctrines religieuses, et ne cherche pas à opérer des rapprochements entre les groupes religieux eux-mêmes. Ces tâches incombent justement aux diverses confessions religieuses. Nous incluons ce dialogue à notre réflexion parce qu'il n'impose pas de situer l'élève à partir d'une confession religieuse et accompagne donc ainsi mieux l'approche culturelle des phénomènes religieux du cours d'éthique et culture religieuse.

Pour les suites de notre analyse, nous retenons donc quatre catégories de travail, soit le *dialogue-acte*, renvoyant à l'interaction verbale et à l'échange écrit comme tels, le *dialogue-processus*, renvoyant à la réflexion philosophique, à la réflexion intérieure, à l'herméneutique et au dialogisme, le *dialogue-idéal*, orienté vers l'éthique et le politique, ainsi que le *dialogue interconvictionnel et expérientiel*, spécifique en ce qui a trait aux questions qu'il aborde et par sa dynamique faisant se

rencontrer une identité et une altérité autour de leur expérience. Sans être traitées de manière systématique, ces catégories de travail orientent ici et là la réflexion sur le terrain très touffu du dialogue dans les corpus retenus dans le présent mémoire.

### *Vivre-ensemble et pluralisme*

Il convient de compléter ce cadre conceptuel en définissant deux termes sociopolitiques reliés au dialogue du cours d'éthique et culture religieuse, soit « vivre-ensemble » et « pluralisme ». Le *Grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française donne une définition du vivre-ensemble tout indiquée dans notre contexte de recherche. Situait ce terme dans le domaine de la sociologie, il le définit comme étant une « [forme] de cohésion et de solidarité sociales, de tolérance et de civilité reposant sur des liens qui se déploient sur le plan du vécu et du quotidien entre les individus des différents groupes ou catégories de personnes (âge, sexe, ethnie, etc.) d'une société » (Office québécois de la langue française 2009). Quant au pluralisme, une définition qui éclaire ce qu'en dit le programme d'éthique et culture religieuse serait celle-ci, distinguant le pluralisme de fait d'une société, du pluralisme en tant que position considérant positivement cet état: « Societies are sometimes called 'pluralistic', meaning that they incorporate a variety of ways of life, moral standards and religions; one who sees this not as undesirable confusion but a proper state of things, espouses pluralism » (Craig 1998). Selon les contextes, le terme de « pluralisme »<sup>8</sup> renvoie donc à l'état de fait ou à la valeur.

#### **1.1.4. Pertinence de la recherche**

La variété de nuances concernant le dialogue ne fait aucun doute. Nous venons d'évoquer des définitions philosophiques et religieuses qui pourraient toutes, chacune selon ses perspectives, enrichir de façon complémentaire une pratique vécue en classe d'éthique et de culture religieuse. Or, aucune d'entre elles ne propose une intégration de tous ces aspects du dialogue. Qui plus est, ces définitions d'encyclopédies et de dictionnaires n'épuisent pas les points de vue portés sur la notion. Vu la variété de biais possibles et l'absence légitime d'un consensus théorique, quels choix le programme d'éthique et culture religieuse a-t-il faits quant à la compétence « Pratiquer le dialogue » ? Alors qu'aucune présentation arrêtée ni aucun ancrage disciplinaire n'est explicité dans le programme pour répondre directement à cette question, il nous semblait pertinent de procéder à la

---

<sup>8</sup> Pour une réflexion approfondie sur le pluralisme en éthique et culture religieuse, voir Legros 2008.

présente recherche pour poser quelques jalons dans le sens d'une réflexion systématique sur le dialogue en éthique et culture religieuse.

### **1.1.5. Objectifs et questions spécifiques de recherche**

L'objectif de ce mémoire est de dégager des précisions conceptuelles afin de répondre à la question suivante: *de quel dialogue est-il question en éthique et culture religieuse ?* Pour ce faire, notre exercice de clarification procède en trois moments.

Dans un premier temps, puisque ce cours s'inscrit en partie en continuité avec ce qui l'a précédé, notre étude prend un biais historique. Nous cherchons à retracer, dans les anciennes pratiques scolaires et dans les anciens programmes, *l'émergence et la préfiguration du dialogue d'éthique et culture religieuse.*

Dans un deuxième temps, nous procédons à une analyse de la littérature académique québécoise récente qui s'est penchée sur le sujet du dialogue en classe de morale, d'éthique et d'éducation religieuse (confessionnelle ou non). Cette analyse mène à l'élaboration d'un cadre théorique proposant une classification des objets et des niveaux de discours sur le dialogue sous quatre thèmes principaux: les fondements, les acteurs, les types et les visées. Ce tour d'horizon permet de cerner les débats ayant lieu à ce sujet et de dresser un bilan de leurs conclusions majeures. À la clef, ces résultats sont regroupés pour brosser un *portrait théorique du dialogue.*

En troisième et dernier lieu, les caractéristiques attribuées au dialogue dans le programme sont évaluées à la lumière de ce cadre théorique pour dégager certaines orientations conceptuelles dont nous déplorons l'absence. Le dialogue ainsi défini est ensuite mis en comparaison avec les données historiques préalablement obtenues pour situer ses enracinements. Enfin, une analyse de la pratique du dialogue formulée à partir d'entretiens effectués avec des enseignants sert de dernier point de comparaison pour procéder à une *analyse critique du dialogue d'éthique et culture religieuse.*

## 1.2. Méthodologie

### 1.2.1. Approche qualitative

Notre intention étant de dégager un portrait conceptuel du programme d'éthique et culture religieuse à partir de trois types de données (historiques, théoriques et pratiques), le paradigme qualitatif de recherche s'imposait puisque l'analyse qualitative consiste précisément en

*une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène [humain ou social, dont le] résultat n'est jamais une proportion ou une quantité [mais] une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet (Mucchielli 2004: 211, 151).*

En outre, la méthodologie qualitative se caractérise par sa dynamique inductive, itérative et interprétative (Lessard-Hébert, Goyette *et al.* 1996: 62, 71, 25), qui caractérise également notre démarche de recherche. En effet, le traitement des données a consisté en grande partie à faire émerger des catégories par l'analyse de la littérature (mode inductif). Comme il s'est agi de déployer un cadre d'analyse à partir d'un corpus de lecture, le processus n'a pas été linéaire, mais itératif dans la mesure où de nouvelles données se sont continuellement ajoutées au fil des lectures et ont exigé leur réorganisation constante et des réinterprétations successives. Il en a été de même lors de l'analyse des entrevues. Enfin, la lecture des différentes sources consultées et les conclusions auxquelles nous sommes parvenue ont fait appel à une interprétation de notre part. Cette mise en sens interprétative est conforme à l'approche qualitative dont les méthodes « visent des objectifs de "lecture" (dans le sens de "compréhension discursive") » (Mucchielli 2004: 212). Voyons maintenant les méthodes qualitatives spécifiques qui ont été utilisées afin de répondre à nos questions de recherche.

### 1.2.2. Analyse de contenu

La première phase de collecte de données a fonctionné selon l'analyse de contenu qui, comme le relève Mucchielli (2004: 36), se décline sous plusieurs méthodes. Une première étape (la préanalyse) fut exploratoire et inclut « la lecture flottante », le choix des documents, la formulation des hypothèses et des objectifs, le repérage des indices et l'élaboration d'indicateurs puis la préparation du matériel (Bardin 1996: 125).

Pour élaborer l'histoire de l'émergence de la notion de dialogue, nous avons procédé par analyse de contenu thématique: nous avons repéré dans des documents gouvernementaux officiels datant de 1967 à 2008 (programmes scolaires, règlements du Comité catholique et du Comité protestant, Loi de l'Instruction publique, etc.) les informations relatives à la gestion du pluralisme de la clientèle scolaire et aux contenus scolaires prescrits sur la diversité et le dialogue dans différents programmes. Cette phase ne fut pas inductive à proprement parler: les thèmes qui nous intéressaient (pluralisme, diversité, dialogue) avaient été clairement établis lors de la préanalyse. L'analyse s'est appuyée sur des textes reconstituant l'histoire de l'éducation morale et religieuse au Québec pour structurer et compléter les faits trouvés dans la documentation officielle.

En deuxième lieu, nous avons retenu l'analyse de contenu qualitative par théorisation pour aborder la littérature scientifique sur le dialogue en contexte scolaire. Cette méthode vise à « générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques<sup>9</sup> qualitatives » (Mucchielli 2004: 214). « Théoriser » s'entend simplement ici comme « amener des phénomènes à une compréhension nouvelle, insérer des événements dans des contextes explicatifs, lier dans un schéma englobant » (Mucchielli 2004: 215), et c'est ce à quoi ambitionnions.

En préanalyse, après une lecture flottante de nombreux documents consacrés à l'enseignement moral et religieux à l'école, le choix du corpus a été établi dans un souci de proximité avec le cours d'éthique et culture religieuse. Ainsi, nous avons opté pour des textes récents (datant de 2000 à 2008) traitant spécifiquement du dialogue dans les cours d'enseignement moral, éthique ou religieux, certains dans le sillage du Rapport Proulx (1999). Tous sont des contributions d'auteurs québécois ou des chapitres d'ouvrages collectifs québécois écrits par des universitaires se spécialisant dans les disciplines des sciences de l'éducation, des sciences des religions et de la philosophie.<sup>10</sup>

Par la suite, nous avons procédé à la lecture et à la relecture de ce corpus tout en codifiant<sup>11</sup> les propos formulés sur le dialogue: l'objectif était de rassembler tout ce qui était relié à ce concept selon

<sup>9</sup> Dans notre cas, les données, provenant de textes de chercheurs, n'étaient pas à proprement parler empiriques, mais elles étaient qualitatives.

<sup>10</sup> La liste de ces références est présentée aux pages 43 et 44, immédiatement avant leur analyse.

<sup>11</sup> Les étapes proposées pour pratiquer la méthode d'analyse de contenu par théorisation sont la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation, mais le recours aux trois premières étapes seulement mène à un niveau d'analyse suffisamment éloquent

nos auteurs. Après compilation de ces propos, nous avons opéré un travail de catégorisation et de mise en relation pour regrouper et lier entre eux les concepts majeurs ayant émergé. Cette synthèse constitue un cadre conceptuel de catégories et de thèmes circonscrivant le dialogue (voir section 3.1, p. 44 ci-dessous).

### **1.2.3. Entrevue semi-dirigée**

Afin de tenir compte de la pratique du dialogue en classe et de recueillir les réflexions des enseignants à ce sujet, nous avons opté pour la méthode d'entrevue semi-dirigée. Ce type d'entrevue

*[...] consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. (Savoie-Zajc 2006: 296)*

Il nous apparaissait que c'était le meilleur moyen de mesurer la réception de la compétence « Pratiquer le dialogue » des professionnels qui ont à l'enseigner. L'avantage de l'entrevue est d'avoir accès aux mots mêmes avec lesquels les intervenants interprètent le dialogue. La première étape a consisté à obtenir un certificat d'éthique au Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal nous autorisant à effectuer ces entrevues. Nous avons ensuite rédigé un questionnaire (reproduit en annexe aux pages xi-xii) rejoignant en partie les catégories dégagées lors de l'analyse du corpus théorique, mais surtout orienté sur les grandes questions suivantes<sup>12</sup>: comment, concrètement, les enseignants définissent-ils et entendent-ils faire expérimenter le dialogue à leurs élèves ? Comment perçoivent-ils cette expérience ? L'objectif n'était pas de valider les données et conclusions préalablement dégagées, mais de vérifier comment le dialogue prescrit était compris par les enseignants, et comment ceux-ci estimaient l'appliquer en classe avec leurs élèves. Évidemment, la pratique était de la sorte appréhendée à partir de points de vue d'enseignants. Il aurait été souhaitable de compléter ces entrevues par des observations en classe, mais il fallait limiter les proportions de la recherche.

---

selon les objectifs visés, avance notre source (Mucchielli 2004: 214-220). Nous considérons de fait qu'accomplir ces trois seules étapes servaient notre recherche.

<sup>12</sup> Les quatre volets de ce questionnaire sont « Profil », « De l'enseignement confessionnel et moral à l'enseignement d'éthique et culture religieuse », « Dialogue, point de vue de l'enseignant » et « Dialogue, point de vue de l'élève ».

Notre ambition initiale était de réunir un échantillon de douze enseignants également répartis sur le premier et le deuxième cycle du secondaire, dans des milieux homogènes et multiethniques. Or, il fut ardu de trouver des volontaires<sup>13</sup>, aussi avons-nous dû nous contenter de procéder à seulement six entrevues. Elles se sont tenues entre décembre 2008 et mars 2009. Malgré leur petit nombre, les participants recouvrent une variété de profils: nous avons interrogé trois hommes et trois femmes, âgés entre 27 et 52 ans, comptant entre deux et 15 années d'expérience, enseignant en Montérégie ou dans le nord ou l'ouest de Montréal. Deux d'entre eux n'ont pas reçu de formation spécifique pour cette matière, alors que les quatre autres détiennent un baccalauréat directement associé à ces contenus, soit en reliologie, en théologie et en enseignement de la religion ou de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire. Les entrevues effectuées ont été transcrites et nous avons attribué un code à chacun des enseignants interrogés pour pouvoir les citer confidentiellement; la légende de ce code indique le sexe de l'interrogé (*F* pour femme et *M* pour homme), le niveau d'enseignement (*1* pour le premier cycle et *12* pour les premier et second cycles du secondaire<sup>14</sup>) et le milieu (*Ho* pour homogène et *Mu* pour multiethnique). Le Tableau I suivant regroupe et les codes des participants:

Tableau I

Codes identifiant les enseignants interrogés		
Niveau scolaire	Milieu homogène	Milieu multiethnique
1 <sup>er</sup> cycle	F1Ho	H1Mu
	H1Ho	
1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles	F12Ho	F12Mu
		H12Mu

Nous avons traité les entrevues en dégagant les thèmes inédits et récurrents du discours des enseignants. Nous avons également comparé l'ensemble des réponses avec les prescriptions du programme scolaire pour évaluer dans quelle mesure celui-ci est respecté. Nous ne prétendons pas avoir atteint une saturation des données (Mucchielli 2004: 234-235) avec ces seules six entrevues, mais tout de même, certaines conclusions se sont imposées. L'observation en classe et l'interrogation des élèves eux-mêmes auraient peut-être conduit à d'autres résultats; nous reconnaissons que nous n'avons eu accès qu'au discours des enseignants sur la compétence du

<sup>13</sup> Ceci, car nous devons nous conformer à la procédure d'une commission scolaire qui interdit de solliciter son personnel pour ce genre d'activité, mais qui nous a tout de même donné le nom de deux volontaires identifiés par une conseillère pédagogique. D'autres administrations générales nous ont autorisée à contacter directement les enseignants et les directions d'école, et nous avons complété notre échantillon ainsi. Notre hypothèse est que l'implantation récente sollicite le temps et l'énergie des enseignants de manière exceptionnelle, d'où leur peu de disponibilité.

<sup>14</sup> Nous n'avons en effet rencontré aucun enseignant ayant une tâche dans le deuxième cycle seulement.

dialogue et son application. Tout de même, ce discours a sa valeur, sa pertinence propre et constitue un matériau de recherche unique en soi, d'autant plus que la compréhension que les enseignants ont du programme a un impact sur la façon dont ils en dirigent la mise en œuvre et que leur expérience sur le terrain les rend attentifs à des aspects qui échapperaient peut-être à un observateur externe. Maintenant, l'implantation de ce programme fort récente ne permet pas encore qu'il soit totalement approprié et maîtrisé par eux. Toutefois, même si certains enseignants ont émis des doutes sur la pertinence de leur témoignage à ce titre, c'est avec l'apport de praticiens engagés et expérimentés que nous ont réfléchi avec nous aux questions que nous leur avons soumises. Ces professionnels relèvent le défi de devoir, tous les jours, depuis septembre 2008, enseigner ce programme. Nous estimons donc que les résultats obtenus sont précieux dans le contexte et contribuent à l'enrichissement du bilan et d'une prospective sur cette nouvelle pratique.

#### **1.2.4. Conclusion**

Ce mémoire procède donc à l'analyse de trois types de corpus: des programmes ministériels, des textes académiques et des entrevues qualitatives semi-dirigées. Son principal défi fut d'organiser la lecture et l'analyse comparative de ces trois corpus. Cette analyse s'est effectuée par rapprochements, confrontations, mises en relation et mises en perspective, synthèses et généralisations, techniques propres aux méthodes qualitatives (Mucchielli 2004: 214). À l'aide du cadre conceptuel qui fut élaboré, et qui permet de structurer le matériau scolaire, théorique et empirique, nous arrivons à dégager les diverses dimensions de la compétence « Pratiquer le dialogue », et à en clarifier les fondements, les acteurs, les types et les visées. Nous proposons une analyse critique du dialogue, concept pivot du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse obligatoire dans toutes les écoles du Québec depuis l'automne 2008.

## **2. Mise en contexte historique du nouveau programme**

Ce chapitre propose en premier lieu une revue historique de certains aspects du système scolaire québécois (structure administrative et contenus de cours) couvrant la période de 1964 à 2008, soit de la fondation du ministère de l'Éducation du Québec à l'implantation du programme d'éthique et culture religieuse. Un tel parcours sera effectué pour identifier dans ce passé rapproché certaines dynamiques scolaires et sociales qui ont conduit à l'établissement du nouveau programme. Le regard portera particulièrement sur la diversification de la clientèle scolaire, sur la gestion structurelle dont elle a fait l'objet<sup>1</sup> et sur l'éducation à la diversité religieuse prodiguée durant cette période. Notre hypothèse veut que ces enjeux s'interinfluencent et qu'ils aient eu un impact dans les décisions récemment prises, notamment en ce qui a trait à la valeur accordée au dialogue. En second lieu, l'angle historique sera rétréci pour explorer les deux générations de programmes scolaires qui ont précédé celui d'éthique et culture religieuse, soit des programmes rédigés entre 1986 et 2005 pour les matières d'enseignement moral et religieux catholique, d'enseignement moral et religieux protestant et d'enseignement moral. Leur analyse sera attentive à la place que le dialogue y prenait, en vue de situer, au chapitre 4, dans quelle mesure la compétence « Pratiquer le dialogue », centrale au récent programme, émerge des anciens contenus prescrits.

### **2.1. Diversification de la clientèle scolaire et éducation à la diversité religieuse**

Le ministère de l'Éducation du Québec est fondé en 1964 pour remplacer le précédent département de l'Instruction publique, à la suite des recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, colligées dans le Rapport Parent. Ces événements lancent alors un vaste chantier de démocratisation de l'éducation. Le ministère institué à l'époque comporte, entre autres instances, le Conseil supérieur de l'éducation, consultatif, ainsi que les Comité catholique et Comité protestant, détenant des pouvoirs de réglementation en matière confessionnelle dans l'école publique (Després-Poirier 1999: 54-57).

---

<sup>1</sup> Puisqu'on s'intéresse ici d'abord aux programmes, la gestion est abordée en fonction de la répartition de la clientèle scolaire dans les écoles – qui a un impact sur les cours de la grille horaire – et non pas quant aux demandes d'accommodement, par exemple, qui relèvent de l'administration générale.

### 2.1.1. Biconfessionnalité forte (1964-1974)

Les débuts du système scolaire québécois moderne sont fortement marqués par cette structure biconfessionnelle, graduellement instaurée depuis la Conquête de 1760 (Després-Poirier 1999: 32-36). Voyons en premier lieu ce qu'il en est du côté protestant. Les écoles des commissions scolaires protestantes, majoritairement anglophones, reçoivent les élèves de cette confession ainsi que d'autres traditions religieuses<sup>2</sup>. Cette hétérogénéité religieuse de la clientèle, jointe à la tradition protestante d'ouverture à la variété dénominationnelle interne qui la caractérise ainsi qu'à une philosophie de l'éducation en faveur de l'autonomie et du développement de l'esprit critique, expliquerait la prise de distance par rapport aux Églises qui prévaut dans ce réseau scolaire (Maalouf 1996: 78). Conformément, l'enseignement moral et religieux qu'on y prodigue porte sur la Bible et la morale judéo-chrétienne, mais ne doit « contenir aucun enseignement ayant un caractère confessionnel (*sic*) » (Gouvernement du Québec 1967b: 3664) et n'est nullement imposé: tout élève dont le parent en présente la demande est exempté des activités religieuses scolaires<sup>3</sup>. Le règlement du Comité protestant spécifie enfin qu'un cours alternatif sur la philosophie et la morale de diverses croyances religieuses peut être prescrit en remplacement ou en addition à l'enseignement religieux (Gouvernement du Québec 1967b: 3664). En second lieu, on retrouve les écoles des commissions scolaires catholiques, très homogènes avec leur clientèle catholique surtout francophone. Elles maintiennent des liens étroits avec les paroisses, offrent un enseignement religieux catéchétique ainsi que la préparation sacramentelle. Néanmoins, le Règlement du Comité catholique prévoit que tout élève peut être dispensé de l'enseignement religieux sur demande de ses parents pour suivre un programme d'enseignement de morale naturelle en substitution. Un cours de sciences religieuses peut aussi apparaître sur la grille horaire des écoles catholiques plutôt que la catéchèse, à la discrétion des institutions (Gouvernement du Québec 1967a: 3661-3662). Pour conclure ce résumé de la bi-confessionnalité, cette organisation en deux réseaux parallèles ne favorise le dialogue interreligieux ni entre la majorité catholique et les minorités religieuses déjà présentes au Québec ni entre les deux réseaux scolaires chrétiens<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Les écoles protestantes, qui ont « dès le XIX<sup>e</sup> siècle ouvert leurs portes aux jeunes autres que protestants et catholiques, regroupaient des élèves juifs, chrétiens orthodoxes, musulmans, bouddhistes, hindous, sikhs et autres – incluant les élèves n'appartenant à aucune obédience religieuse. » (Maalouf 1996: 77). Cela s'explique parce qu'elles admettaient largement les enfants d'immigrants, contrairement au réseau catholique.

<sup>3</sup> Le Rapport Parent reconnaît déjà le pluralisme religieux de la société québécoise et recommande qu'on offre l'alternative d'un enseignement non confessionnel, sinon l'exemption (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec 1966: 48, 51-52).

<sup>4</sup> Ce paragraphe s'inspire en partie de Cadrin-Pelletier 2005: 93-94.

Néanmoins, Ouellet expose des faits<sup>5</sup> nuancant ce portrait du secteur catholique quant à l'éducation à la diversité religieuse. En effet, il rapporte que, tandis que le Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation initie au début de 1968 une réflexion sur une éventuelle réforme de l'enseignement religieux qui inclurait un pan de culture religieuse (Ouellet 1985: 315), des enseignants du secondaire élaborent en 1967-1968 du matériel pédagogique en culture religieuse (Ouellet 1985: 335); « [ce] programme mis au point à la régionale Le Royer [est] approuvé pour fin d'expérimentation<sup>6</sup> par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation, le 16 mai 1969. » (Ouellet 1985: 335). Le ministère de l'Éducation, entre autres par la publication de documents divers<sup>7</sup>, soutient cette expérimentation, qui prend fin en 1974 (Ouellet 2005b: 36). Ainsi, malgré un certain monolithisme confessionnel catholique, certains de ses intervenants, enseignants comme gestionnaires, y instillent déjà des espaces pour inclure du contenu sur la diversité – diversité dont la présence réelle s'intensifiera bientôt, spécialement dans les écoles de la région montréalaise.

### 2.1.2. *Bouleversements (1974-1995)*

À partir des années 1970, le système tel qu'il fonctionne depuis 1964 se voit ébranlé par des changements politiques initiés aux niveaux provincial et fédéral, ainsi que par de nouvelles orientations retenues par les instances catholiques<sup>8</sup>. D'abord, du côté catholique, dans l'esprit des recommandations sur l'enseignement religieux à l'école qu'il formule dans le volume 2 de *Voies et impasses* en 1974<sup>9</sup>, le Comité catholique réitère dans son Règlement l'obligation d'offrir l'enseignement religieux confessionnel à chaque niveau scolaire et renouvelle explicitement le droit à l'exemption<sup>10</sup>. Ensuite, il spécifie quelles options peuvent dorénavant apparaître à l'horaire: l'enseignement moral en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire, et l'enseignement religieux de type culturel en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire (Comité catholique 1974a: 8)<sup>11</sup>. Le Comité catholique s'attribue la même année la responsabilité de ce cours auparavant expérimental et en revoit la

<sup>5</sup> Faits dont le récit détaillé apparaît dans Ouellet 1985: 311-383.

<sup>6</sup> L'expérimentation débute dans quelques écoles en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire, à partir de la rentrée de 1969 (Ouellet 1985: 336). « En 1972-73, l'expérience se [poursuit] dans 25 commissions scolaires régionales; elle [touche] 60 professeurs et [rejoint] près de 10,000 étudiants des classes de Secondaire III, IV et V » (Comité catholique 1974b: 77).

<sup>7</sup> Il publie en avril 1969 une « première ébauche d'un programme-cadre de culture religieuse » (Ouellet 1985: 311) intitulée *Histoire des religions. Programme expérimental de Culture religieuse (Secondaire III, IV, V)*, le rapport d'un colloque (1969) (Ouellet 1985: 613) et des programmes de Culture religieuse (MEQ 1971) (MEQ 1973), dont la version la plus achevée, d'approche surtout phénoménologique, aborde les grandes religions et divers thèmes (le sacré, les tabous, les mythes, les rites, etc.).

<sup>8</sup> Dont l'Église catholique: voir note 14.

<sup>9</sup> On y réitère la pertinence de l'enseignement religieux confessionnel à l'école sous l'argument éducatif, tout en invitant à abandonner le ton catéchisant (Comité catholique 1974b: 18-25), tandis que l'à-propos de l'enseignement de type culturel est salué.

<sup>10</sup> En effet, on remarque que peu d'élèves et de parents s'en prévalent à cause de difficultés d'application (Comité catholique 1974b: 94-96). Selon le Règlement, les élèves exemptés devaient se voir offrir un « programme d'enseignement ou de recherches personnelles dans l'ordre de la formation morale ou de la connaissance du phénomène religieux » (Comité catholique 1974a: 9).

<sup>11</sup> On prévoit que cette diversité dans l'offre de cours en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire « doit rendre moins nécessaire et moins fréquent le recours à la clause d'exemption. » (Comité catholique 1974a: 8).

mouture<sup>12</sup>. Se voulant inspiré des sciences humaines de la religion, et visant à « élargir la culture religieuse [... par l'initiation] aux diverses formes d'expression religieuse à travers la vie des hommes et des grandes religions » (Comité catholique 1974a: 7-8), il a comme esprit principal de « permettre des cheminements multiples accordés aux rythmes intérieurs et aux besoins religieux des adolescents » (Comité catholique 1974a: 8). Ce programme est abandonné en 1981<sup>13</sup> pour des raisons organisationnelles malgré le succès qu'il connaît (Cadrin-Pelletier 2005: 96).

Une grande perturbation survient en 1977 par l'adoption de la Charte québécoise de la langue française (Loi 101), obligeant dorénavant les jeunes immigrants à se scolariser en français. Les institutions d'enseignement francophones, surtout catholiques, se voient donc obligées d'accueillir une diversité culturelle et religieuse inédite. Cette année-là apparaît d'ailleurs du côté catholique un corpus de programmes de formation morale pour les élèves exemptés (Direction générale des programmes 1986: 17). Ce retournement social accompagne l'entrée en vigueur des Chartes des droits et libertés, au Québec en 1975 et au Canada en 1982, qui insufflent une préoccupation accrue pour le respect de la liberté de conscience et de religion. Ainsi, à partir de 1984, débute le recours à des dispositions dérogatoires pour justifier que seuls les élèves catholiques et protestants bénéficient d'un cours confessionnel sur leur religion. Ce contexte favorise la modification du règlement qui prévaut autour de l'enseignement religieux catholique (le changement sera apporté en 1988 du côté protestant): le régime d'exemption se voit remplacé par un régime d'option en 1983<sup>14</sup> où, à toutes les années scolaires, l'enseignement moral est dorénavant officiellement offert en plus de l'enseignement moral et religieux catholique. Or, se retirer du groupe-classe pour suivre un cours plus ou moins marginal selon le nombre de demandes, et parfois difficilement administré, est ressenti par certains comme une discrimination (Cadrin-Pelletier 2005: 97); la solution n'est donc pas parfaite. Enfin, sur le plan des contenus prescrits dans le réseau catholique, ce n'est qu'à partir de 1991 qu'une diversité religieuse est présentée d'emblée à l'ensemble des élèves du secondaire, en conformité avec les orientations publiées par le Comité catholique dans son avis intitulé *L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire. Pour un enseignement mieux adapté*

<sup>12</sup> Ce programme comprend huit modules: fonctions de la religion, expérience religieuse, hindouisme, bouddhisme, judaïsme, christianisme et religion au Québec (Ouellet 1997: 226) (Service de l'enseignement catholique 1980: 8-9). Il « doit également informer les étudiants de la pensée de l'Église concernant les grandes religions. » (Comité catholique 1974a: 8).

<sup>13</sup> De fait, un document du Comité catholique de 1982 parle de ce cours au passé et n'envisage clairement que deux options pour l'avenir: l'enseignement moral et religieux ou l'enseignement moral (Comité catholique 1982a: 3). La version de Ouellet diffère. Selon lui, à partir de 1984, ce cours a perdu son statut d'alternative à l'enseignement religieux pour devenir un cours optionnel au choix (avec les arts, etc.) et il ne fallut pas longtemps pour le voir disparaître par la suite. (Ouellet 2000: 83-83)

<sup>14</sup> Le vote a lieu en 1983 et l'obligation entre en vigueur le 1<sup>er</sup> septembre 1985 (Gouvernement du Québec 1983). 1983 est aussi l'année où la préparation sacramentelle devient la responsabilité des paroisses catholiques, à l'initiative des évêques eux-mêmes.

*aux jeunes et aux contextes actuels* (Comité catholique 1991: 8-9). Avant cela, seuls les programmes de la 5<sup>e</sup> année du secondaire abordaient la diversité religieuse (Cadrin-Pelletier 2005: 97).

Le portrait diffère dans les commissions scolaires protestantes. D'une part, elles voient leur clientèle anglophone diminuer durant cette période au profit des écoles catholiques francophones qui accueillent désormais les immigrants, mais une recrudescence d'élèves francophones – pentecôtistes et évangéliques notamment – joignent leurs rangs, appelant l'établissement d'une dizaine d'écoles publiques à la confessionnalité incidemment plus marquée que ce qui se fait traditionnellement dans le réseau<sup>15</sup>. D'autre part, le Règlement de 1975 prescrit que les programmes d'enseignement religieux protestants incluent un volet explicitement consacré à la diversité religieuse<sup>16</sup>, en plus des volets sur la Bible et sur la formation personnelle et sociale (*i.e.* développement de la personnalité, relations humaines, problèmes sociaux (Comité protestant 1975: 11)). Bien que les établissements jouissent d'une certaine marge de manœuvre quant à l'administration des programmes (choisir d'approfondir un volet plutôt qu'un autre (Comité protestant 1975: 11)), et que d'autres prennent des libertés (ne pas offrir le cours d'enseignement moral alternatif aux élèves dispensés<sup>17</sup> ou n'offrir aucun cours d'enseignement religieux (Cadrin-Pelletier 2005: 100)), la plupart des élèves des écoles protestantes reçoivent la formation du volet sur la diversité (Cadrin-Pelletier 2005: 100). Le régime d'option y entre officiellement en vigueur en 1988 (Comité protestant 1988: 2) pour remplacer le régime de dispense autorisé dans le Règlement de 1975 (Comité protestant 1975: 12).

Essentiellement, la période allant de la moitié des années 1970 au début des années 1990 voit le réseau des commissions scolaires catholiques commencer à s'adapter au pluralisme de fait qui caractérise depuis peu sa clientèle en modifiant son offre de cours et en atténuant son aspect confessionnel. Quant au réseau protestant, même s'il fait face à la nouveauté de voir certaines de ses écoles opter pour des projets éducatifs et un enseignement confessionnels marqués, la majeure partie de ses établissements empruntent une approche souple en intégrant la diversité religieuse dans le contenu de ses programmes et en maintenant une approche non prosélyte.

<sup>15</sup> D'autant plus que l'enseignement religieux non doctrinal est explicitement prescrit dans le règlement protestant (Comité protestant 1975: 10). Ces écoles plus confessionnelles du réseau protestant fermeront en juillet 2000 (Cadrin-Pelletier 2005: 108, note 19).

<sup>16</sup> Cadrin-Pelletier (2005: 100) fait remarquer que la diversité à l'intérieur du protestantisme n'y est cependant pas abordée directement, ni le catholicisme.

<sup>17</sup> Le Comité protestant (1975: 12) encourageait que les cours soient « assez variés et intéressants pour susciter la participation de la presque totalité des élèves ».

Parallèlement commence à prospérer un discours officiel en faveur de la déconfessionnalisation du système scolaire et d'un enseignement culturel des religions offert à tous. Par exemple, dans une section de son rapport *Le défi d'une réussite de qualité* portant sur la déconfessionnalisation<sup>18</sup>, la démocratisation de l'école et le respect des libertés et de la diversité, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) ramène l'idée d'un programme culturel optionnel, déjà explorée dans les années 1970, qu'il conçoit ainsi:

*À la fois moral et religieux, [...un] tel enseignement pourrait comporter trois grands domaines [...]: grandes questions et réflexions éthiques; connaissance du patrimoine éthique et religieux de la société québécoise; connaissances des grandes traditions religieuses. (CSE 1993: 69)*

Cette recommandation, dans ses grandes lignes, fera son chemin dans les années qui suivent.

### **2.1.3. Vers la déconfessionnalisation (1995 à aujourd'hui)**

Dans les années 1990, des événements accélèrent le mouvement vers la déconfessionnalisation des commissions scolaires québécoises. D'abord, la tenue d'États généraux de l'éducation en 1995 mène au dépôt d'un rapport recommandant sans détour la déconfessionnalisation du système scolaire tant au niveau des structures (écoles, commissions scolaires, instances gouvernementales) que de l'enseignement prodigué, et ce, « pour assurer à tous les élèves l'éducation aux valeurs communes que nous souhaitons partager [comme société] » (Commission des États généraux sur l'éducation 1996). Selon cette Commission, il revient aux Églises de donner une éducation religieuse confessionnelle et contrairement aux idées reçues, l'enseignement confessionnel n'occupe ni pertinemment ni suffisamment le champ de transmission des valeurs en contexte scolaire. Pour « aller plus loin sur le chemin de l'éducation aux valeurs » (Commission des États généraux sur l'éducation 1996), la Commission suggère d'élaborer un enseignement culturel des religions mis en rapport avec le phénomène religieux ainsi qu'un cours d'éducation civique qui constituerait un cadre pratique pour appliquer les valeurs (droits, responsabilité, solidarité) au quotidien, et de mettre en place un service de soutien à la vie civique préparant à l'exercice de la citoyenneté, qui remplacerait celui de pastorale.

<sup>18</sup> Dans son rapport de 1993, le Conseil supérieur de l'Éducation réitère sa position en faveur du « déverrouillage du système confessionnel » (CSE 1993: 67), après avoir déjà pris cette position en 1986 dans son document *Pour une évolution équitable des structures scolaires du Québec*. La Loi de l'instruction publique de 1988 exprimait la même volonté (projet de loi 107 (MELS 2007b)).

Le gouvernement québécois va en partie dans le sens de ces conclusions en demandant au gouvernement canadien, en 1997, de « déverrouiller »<sup>19</sup> la confessionnalité scolaire enchâssée dans la Constitution canadienne dont les paragraphes 1 à 4 de l'article 93 garantissent des avantages aux minorités catholiques et protestantes du pays. Le retrait étant consenti pour le Québec<sup>20</sup>, le gouvernement provincial instaure dès juillet 1998 des commissions scolaires linguistiques francophones et anglophones sur l'ensemble de son territoire, répartissant du même coup la diversité religieuse dans la structure même du système scolaire. En effet, dorénavant, les élèves catholiques et protestants (et d'autres allégeances) fréquentent les mêmes écoles, la distribution de la clientèle se faisant selon les langues anglaise et française. Au plan de l'offre de cours, toutes les écoles se voient dès lors obligées d'offrir, en plus de l'enseignement moral, l'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement moral et religieux protestant. À ce moment, la déconfessionnalisation est limitée au niveau des commissions scolaires, elle n'est pas encore appliquée à l'enseignement ni au statut des écoles, qui demeurent confessionnelles. Le gouvernement choisit plutôt de mandater un groupe de travail pour réfléchir plus avant sur la question de la place de la religion à l'école.

Entre autres conclusions, ce groupe, présidé par Jean-Pierre Proulx, se prononce pour la non-reconduction des clauses dérogatoires, pour la laïcisation de l'ensemble des structures scolaires et pour l'implantation d'un enseignement culturel des religions destinés à tous les élèves du primaire et du secondaire (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école 1999: 229-232). Un comité mandaté pour définir les paramètres de ce cours propose comme principe fondamental de « [s'adresser] à tous les élèves, quelles que soient leurs options et celles de leurs parents sur le plan religieux. » (Comité sur l'éducation au phénomène religieux 1999: 8). Six autres principes directeurs orienteraient plus concrètement un tel programme:

- Il aborderait les phénomènes religieux et les courants de pensée séculière selon les perspectives des sciences humaines et sociales.*
- Il refléterait la diversité des traditions religieuses et des courants de pensée séculière présents dans la société québécoise et dans le monde.*
- Il accorderait une place importante à l'étude de la tradition chrétienne.*
- Il présenterait les traditions religieuses et les courants de pensée séculière dans leur richesse et leur complexité.*
- Il préparerait les élèves à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux.*
- Il tiendrait compte du développement cognitif des élèves, de leurs contextes de vie et de la diversité de leurs intérêts. (Comité sur l'éducation au phénomène religieux 1999: 8-13)*

<sup>19</sup> Ce terme revient couramment pour désigner la situation, par exemple dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation de 1993 et dans le rapport des États généraux.

<sup>20</sup> L'amendement obtenu spécifie expressément: « 93A. Les paragraphes (1) à (4) de l'article 93 ne s'appliquent pas au Québec. » (Ministère de la Justice du Canada 2007).

On le distingue clairement d'un éventuel cours d'éducation morale, notamment sous l'argument que « l'apprentissage du jugement moral représente en lui-même un domaine de connaissances et d'apprentissages, faisant appel à des méthodes propres, qui ne sont pas le lot du champ qu'est l'étude des religions et des courants de pensée séculière. » (Comité sur l'éducation au phénomène religieux 1999: 15)<sup>21</sup>.

Suite au dépôt du rapport *Laïcité et religions* du groupe de travail se tient une commission parlementaire fort courue où sont déposés 254 mémoires et entendues plus de 60 heures d'audiences (MEQ 2000b: 22); aucun consensus social net n'émerge de ces prises de parole citoyennes (MEQ 2000a: 3). Avec l'espoir de tout de même rallier le plus grand nombre de positions, le ministre de l'Éducation fait adopter le projet de loi 118 en juin 2000 (Assemblée nationale 2000). Cette loi<sup>22</sup> abroge la reconnaissance catholique ou protestante des établissements scolaires et abolit les Comités catholique et protestant du Conseil supérieur ainsi que la fonction de sous-ministre associé à ces deux confessions; le Comité aux affaires religieuses (CAR) et le Secrétariat aux affaires religieuses (SAR) sont institués pour les remplacer. Dans les écoles secondaires, le service de pastorale scolaire doit faire place au service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire en 2001<sup>23</sup>. Au regard des cours, on réduit le temps obligatoirement alloué à l'enseignement moral et religieux: les quatre unités<sup>24</sup> sont maintenues au premier cycle du secondaire, mais on passe de six à deux unités au second cycle, en 4<sup>e</sup> année du secondaire précisément (Gouvernement du Québec 2001). Quant aux programmes à dispenser aux élèves, les dispositions prévues sont multiples. D'abord, on reconduit les clauses dérogatoires pour cinq ans (Proulx 2008a: 13) afin de maintenir le régime d'option; mais à partir de 2001, les écoles peuvent choisir de mettre à l'horaire un programme local<sup>25</sup> œcuménique ou d'éthique et culture religieuse pour les élèves du premier cycle au lieu de permettre le choix entre l'enseignement moral et religieux catholique et protestant; l'enseignement moral demeure obligatoirement offert.

Au deuxième cycle du secondaire, un programme d'éthique et culture religieuse doit être administré de façon expérimentale en 2001, puis obligatoire en 2002. Or, plutôt, tel que le spécifie le calendrier

<sup>21</sup> Legros (2008: 12) rapporte à tort que le Comité sur l'éducation au phénomène religieux suggère d'insérer un module sur la connaissance des religions dans le cours d'enseignement moral; cette proposition appartient plutôt au Rapport Inchauspé, cité par le Comité (Comité sur l'éducation au phénomène religieux 1999: 19).

<sup>22</sup> Le document *Dans les écoles publiques du Québec: une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses* (MEQ, 2000a) élabore sur le contenu de la loi 118.

<sup>23</sup> En 2002 au primaire.

<sup>24</sup> Une unité équivaut à environ 25 heures d'enseignement.

<sup>25</sup> Ces cours devaient être approuvés par le MELS, et par le CAR pour ce qui est du contenu religieux (cf. MELS/DGFGJ/SAR, 2004: 3). Seulement quelques écoles se sont prévalu de cette possibilité (CSE 2005: 12-13).

d'implantation du programme de formation de l'école québécoise: « Depuis septembre 2002, tous les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire suivent un cours d'enseignement moral<sup>26</sup>, en attendant que celui-ci soit remplacé par le programme approuvé d'éthique et culture religieuse » (MEQ 2004). En effet, le premier programme d'éthique et de culture religieuse, élaboré en 2001 par la Direction générale de la formation des jeunes et le Secrétariat aux affaires religieuses (Ouellet 2005b: 38) n'ayant pas reçu l'aval de la Commission des programmes d'études, il n'a pu être implanté pour de bon à partir de septembre 2002, après une année d'expérimentation qui s'est effectivement tenue dans quelques écoles québécoises pendant l'année scolaire 2001-2002. Il avait été rédigé selon les orientations suivantes: partir du questionnement existentiel des jeunes, aborder les grands enjeux éthiques, reconnaître la nécessité de repères moraux, prendre acte du sens de l'expérience spirituelle et religieuse, présenter les grandes traditions religieuses, connaître le patrimoine religieux du Québec incluant les traditions amérindiennes (MEQ 2000a: 12) (Boisvert 2008). Les raisons principales de la non-approbation de cette première mouture du programme sont une confusion quant à ses assises disciplinaires et conceptuelles, un arrimage déficient entre éthique et culture religieuse et des objectifs irréalistes quant au niveau de développement des élèves et quant à la réalité du cours (trop de contenu pour le temps alloué) (Commission des programmes d'études 2002: 3-11).

Entre-temps, à partir de 2001, une réforme scolaire importante, désignée comme le renouveau pédagogique, s'établit graduellement à tous les niveaux du primaire et du secondaire. Les programmes d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux catholique et protestant sont repensés de manière à les faire rencontrer la nouvelle approche par développement de compétences et l'enseignement à partir des « situations d'apprentissage et d'évaluation » caractérisant cette réforme (MELS 2005). Ces programmes sont prodigués en 1<sup>re</sup> année du secondaire à partir de 2005 et en 2<sup>e</sup> année du secondaire à partir de 2006 (MEQ 2004)<sup>27</sup>.

Les dispositions dérogatoires rencontrant leur échéance en 2005, des décisions doivent être prises. Avec la loi 95, le ministre de l'Éducation reconduit pour trois dernières années les clauses dérogatoires ainsi que les possibilités de cours à l'horaire autorisées avec la loi 118, puis annonce qu'un nouveau cours d'éthique et culture religieuse sera en vigueur dans toutes les écoles québécoises à partir de la rentrée 2008, et ce, pour toutes les années du primaire et du secondaire

<sup>26</sup> Ce cours était constitué de modules de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire des programmes d'enseignement moral (MELS 2006a: 6). À notre connaissance, certaines écoles expérimentaient plutôt un cours local d'éthique et culture religieuse en 4<sup>e</sup> année du secondaire.

<sup>27</sup> On les retrouve dans le *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle* (MEQ 2006b: 494-575). Rappelons qu'au deuxième cycle du secondaire, en attendant l'approbation du programme d'éthique et culture religieuse, on donne un cours d'enseignement moral remanié.

(Assemblée nationale 2005). La forme que peut prendre ce cours est l'objet de réflexion dans différentes instances gouvernementales. Le CAR, en 2004, entre autres possibilités, exclut l'enseignement confessionnel au nom de la neutralité de l'État et de l'école publique (CAR 2004: 9), puis rejette l'enseignement du fait religieux limité à une perspective culturelle et historique pour préférer une *éducation à la religion*, qu'il juge plus désirable dans le contexte québécois qui, à la fois, veut une école égalitaire tout en n'ayant pas « l'habitus » d'aborder le fait religieux sous un angle purement factuel. Le CAR ajoute à ce propos: « La pertinence de ce type d'enseignement repose en grande partie sur sa contribution à la formation de la personne et à l'éducation à la citoyenneté, dans un contexte social complexe et pluraliste » (CAR 2004: 10), et cela parce que, d'une part, un tel cours aborderait le phénomène religieux sous l'angle expérientiel<sup>28</sup>, et d'autre part, transmettrait des outils pour participer à la délibération publique. Enfin, le CAR est d'avis qu'il faille articuler l'éducation à la religion et la formation à l'éthique dans un même parcours commun, notamment pour des raisons de facilité organisationnelle (CAR 2004: 27). Le Conseil supérieur de l'éducation y va également de ses considérations: sans chercher à trancher pour la meilleure orientation, il recommande simplement que le ministère de l'Éducation adopte pour tous les élèves un enseignement non confessionnel de la religion dans lequel une dimension éthique forte soit développée (CSE 2005: 20, 30).

Le MEQ et le SAR publient en 2005 un document qui précise les orientations finalement choisies pour ce cours: offrir une formation en éthique et en culture religieuse (à la dimension expérientielle moins appuyée que l'avait suggéré le CAR; joignant éthique et enseignement culturel des religions comme le déconseillait le Rapport Proulx) pour aider à comprendre la société et à y évoluer avec tolérance et respect – le dialogue n'apparaît pas encore. Le programme d'éthique et culture religieuse est rédigé selon ces orientations en 2005-2006 par deux équipes (primaire et secondaire) qui consultent des experts. À l'automne 2006, le programme est validé et fait l'objet d'un avis positif du CAR (2007) et d'un avis du Comité-conseil sur les programmes d'études (2007) qui recommande quelques corrections. Après révision, le programme reçoit l'approbation ministérielle en juin 2007. L'année 2007-2008 permet l'appropriation du programme par le personnel scolaire et la production de matériel par les éditeurs. Le cours d'éthique et culture religieuse est implanté à la rentrée 2008<sup>29</sup> au primaire et en 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du secondaire, puis à la rentrée 2009 en 5<sup>e</sup> année du

<sup>28</sup> Cela n'est pas sans rappeler le débat britannique *learning about et learning from religion*; reconnaître la dimension expérientielle de la religion est l'orientation qui fait que ce cours peut contribuer à la formation de la personne, car il est question de considérer l'influence que la religion peut avoir sur notre façon d'être au monde. L'enseignement du fait religieux cantonnerait au « *learning about* », à la manière française qui ne s'ouvre qu'au « fait religieux ».

<sup>29</sup> Cette chronologie provient de MELS 2006b.

secondaire. Il s'enseignera dès lors à tous les niveaux, sauf en 3<sup>e</sup> année du secondaire, en conformité avec le régime pédagogique (Gouvernement du Québec 2008).

#### ***2.1.4. Conclusion***

Au terme de cet historique, on peut constater que, pour différentes raisons, l'ancien réseau protestant a tôt fait preuve d'une ouverture à la diversité à la fois dans son enseignement et dans sa gestion scolaire. Le réseau catholique a tardé à recevoir une clientèle diversifiée et à inclure dans ses programmes une préoccupation pour la pluralité. Néanmoins, l'argument du respect démocratique et du pluralisme, par l'adoption d'une neutralité des structures scolaires et de l'enseignement, a constamment pris de l'ampleur depuis les années 1960, pour s'imposer complètement en 2008 avec l'instauration du cours d'éthique et culture religieuse, qui aura été précédé de quelques programmes précurseurs. En guise de synthèse, le Tableau II qui apparaît à la page suivante rassemble les moments historiques et les divers programmes que nous venons d'évoquer, de la formation du ministère de l'Éducation à aujourd'hui.

Tableau II

Enseignement moral et religieux Chronologie d'événements clés survenus dans l'histoire du système scolaire québécois Programmes offerts <sup>30</sup> à l'école secondaire durant les diverses périodes				
Année	Événement	Années en vigueur	Cours offerts dans le réseau catholique	Cours offerts dans le réseau protestant
1964	Formation du ministère de l'Éducation du Québec et des instances du Conseil supérieur de l'éducation, du Comité catholique et du Comité protestant	1964 à 1974	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enseignement moral et religieux catholique <i>ou</i></li> <li>● Dispense et enseignement de morale naturelle <i>ou</i></li> <li>● Culture religieuse (programme expérimental offert en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> sec., dans quelques écoles, de 1969 à 1974)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enseignement moral et religieux (non confessionnal (<i>sic</i>)) <i>ou</i></li> <li>● Exemption <i>ou</i></li> <li>● Cours sur la philosophie et la morale de diverses croyances religieuses (en remplacement <i>ou</i> en addition au programme d'enseignement moral et religieux; à la discrétion des écoles)</li> </ul>
1974	Publication de <i>Voies et impasses</i> par le Comité catholique	1974 à 1985	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enseignement religieux catholique (1<sup>re</sup> à 5<sup>e</sup> sec.) <i>ou</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enseignement moral et religieux protestant (inclusif, non prosélyte et souple) <i>ou</i></li> <li>● Dispense <i>ou</i></li> <li>● Aucun cours de cet ordre dans certaines écoles<sup>32</sup>; Possibilité d'un enseignement moral pour les élèves dispensés</li> </ul>
1977	Charte québécoise des droits et libertés; Loi 101		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Exemption et service adéquat de remplacement (voir note 10 ci-dessus) <i>ou</i></li> </ul>	
1982	Charte canadienne des droits et libertés		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sciences morales (3<sup>e</sup> sec.) <i>ou</i></li> </ul>	
1983	Décret pour l'instauration du régime d'option voté en 1983; implantation obligatoire dans les écoles catholiques en 1985		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enseignement religieux de type culturel (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> sec.)</li> <li>● À partir de 1977, un corpus de programmes de formation morale est mis sur pied pour les élèves exemptés<sup>31</sup></li> </ul>	
1984	Début du recours aux clauses dérogatoires			

<sup>30</sup> Les appellations données aux différents cours respectent celles utilisées dans les Règlements des comités catholiques et protestants ou les titres des programmes publiés eux-mêmes. Pour les programmes, les années en vigueur couvrent des périodes scolaires allant d'une rentrée (automne) à une fin d'année (été) (exemple: de septembre 1964 à juin 1974, de septembre 1974 à juin 1985).

<sup>31</sup> Selon Direction générale des programmes 1968: 17.

<sup>32</sup> Selon Cadrin-Pelletier 2005: 100, et non selon les publications officielles.

1996	Dépôt du rapport des États généraux sur l'éducation	1985 <sup>33</sup> à 1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement moral et religieux catholique <i>ou</i></li> <li>• Enseignement moral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement moral et religieux protestant <i>ou</i></li> <li>• Enseignement moral (offert dans le contexte du régime de dispense, puis dans le cadre du régime d'option en vigueur à partir de 1988)</li> </ul>
1997	Amendement de l'article 93 de la Constitution canadienne pour le Québec			
1998	Création des commissions scolaires linguistiques	1998 à 2001	<b>Secteur francophone et Secteur anglophone</b>	
1999	Dépôt du rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement moral et religieux catholique <i>ou</i></li> <li>• Enseignement moral et religieux protestant <i>ou</i></li> <li>• Enseignement moral</li> </ul>	
2000	Adoption de la loi 118			
2005	-Renouveau pédagogique en vigueur (réforme scolaire)  -Adoption de la loi 95	2001 à 2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Choix de l'école</u>: Option entre Enseignement moral et religieux catholique et Enseignement moral et religieux protestant <i>ou</i> Programme local d'orientation œcuménique <i>ou</i> Programme local d'éthique et culture religieuse (1<sup>er</sup> cycle) <i>ou</i></li> <li>• Enseignement moral</li> <li>• Éthique et culture religieuse (4<sup>e</sup> sec.) – Expérimental en 2001, implantation prévue pour 2002 repoussée en 2008 → Enseignement moral (4<sup>e</sup> sec.) à partir de 2002</li> </ul>	
	-Publication des orientations du cours <i>Éthique et culture religieuse</i> (MEQ/SAR)	2005 à 2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Choix de l'école</u>: Option entre Enseignement moral et religieux catholique et Enseignement moral et religieux protestant (1<sup>re</sup> sec.: nouveau programme en 2005; 2<sup>e</sup> sec.: nouveau programme en 2006) <i>ou</i> Programme local d'orientation œcuménique <i>ou</i> Programme local d'éthique et culture religieuse <i>ou</i></li> <li>• Enseignement moral</li> <li>• Enseignement moral (4<sup>e</sup> sec.)<sup>34</sup></li> </ul>	
2008	Fin des clauses dérogatoires	2008-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éthique et culture religieuse (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> sec.; 2009 pour 5<sup>e</sup> sec.)</li> </ul>	

<sup>33</sup> Certaines écoles ont instauré le régime d'option dès la rentrée 1983, mais septembre 1985 est la date d'entrée en vigueur obligatoire déterminée lors du décret.

<sup>34</sup> À notre connaissance, des écoles dispensaient plutôt un cours d'éthique et culture religieuse local en 4<sup>e</sup> année du secondaire.

## 2.2. Émergence du thème du dialogue dans les programmes scolaires

Tandis que la place d'une clientèle diversifiée et de l'éducation à la diversité religieuse varie selon les réseaux confessionnels et s'accroît avec le temps, le thème du dialogue émerge peu à peu dans les programmes d'enseignement moral et religieux. Pour le démontrer, cette section retracera la présence de ce concept dans les deux générations de programmes antérieurs au programme d'éthique et culture religieuse. Ce corpus inclut la première parution du programme d'enseignement moral optionnel et rapproche l'investigation de l'actuel cours en vigueur<sup>35</sup>. L'analyse des anciens programmes sera également attentive à des notions connexes au dialogue identifiées lors d'une lecture préliminaire, soit aux notions de diversité, de rencontre d'autrui, de communication, de résolution de conflit et de vivre-ensemble. Cet exercice permettra ultérieurement (au chapitre 4) d'évaluer comment la compétence « Pratiquer le dialogue » d'éthique et culture religieuse prend appui dans les anciens programmes. Le Tableau III de la page suivante donne une vue d'ensemble des documents étudiés et présente les références bibliographiques retenues pour identifier les sources des citations<sup>36</sup>. Le nombre d'occurrences du mot « dialogue » retrouvé dans chacun<sup>37</sup> est indiqué entre parenthèses. Notons que l'avant-dernière génération de programmes date des années 1980 du côté protestant et moral, et des années 1990 du côté catholique, tandis que la toute dernière génération de ces programmes date de 2005 pour les trois matières.

---

<sup>35</sup> Il aurait été intéressant de vérifier la présence du dialogue dans tous les programmes à partir de 1964, mais ils se comptent en trop grand nombre pour être inclus dans la présente recherche et auraient appelé une recherche documentaire poussée, puisque certains de ces documents n'apparaissent même pas au catalogue de la Bibliothèque nationale du Québec.

<sup>36</sup> Pour faciliter la lecture, les références bibliographiques des programmes apparaissent dans le texte sous leur sigle (EM, EMRC, EMRP), alors qu'en bibliographie, c'est selon les auteurs (respectivement: Direction générale des programmes, Direction de l'enseignement catholique, Direction de l'enseignement protestant) que sont classées les entrées.

<sup>37</sup> Ce recensement manuel a été fait avec attention, mais il se peut que quelques occurrences nous aient échappé.

Tableau III

Deux générations de programmes scolaires dispensés avant le programme d'éthique et culture religieuse et nombre d'occurrences du mot « dialogue » dans chacun		
Programmes utilisés avant le nouveau pédagogique		
Enseignement moral et religieux protestant	Enseignement moral et religieux catholique	Enseignement moral
1 <sup>re</sup> sec.: EMRP 1986a (0) 2 <sup>e</sup> sec.: EMRP 1986b (0) 3 <sup>e</sup> sec.: EMRP 1986c (0) 4 <sup>e</sup> sec.: EMRP 1986d (0) 5 <sup>e</sup> sec.: EMRP 1987 (0)	1 <sup>re</sup> sec.: EMRC 1999 (2) 2 <sup>e</sup> sec.: EMRC 2001 (9) 3 <sup>e</sup> sec.: EMRC 1996 (0) 4 <sup>e</sup> sec.: EMRC 2000 (1) 5 <sup>e</sup> sec.: EMRC 1994 (2)  (Les programmes d'EMRC avaient fait l'objet d'une refonte dans les années 1990-2000, permettant d'abandonner les versions des années 1980)	1 <sup>er</sup> cycle: EM 1990 (2) 2 <sup>e</sup> cycle: EM 1986 (1)
Programmes en vigueur du nouveau pédagogique (réforme scolaire de 2005) jusqu'à l'implantation du programme d'éthique et culture religieuse (2008)		
Enseignement moral et religieux protestant	Enseignement moral et religieux catholique	Enseignement moral
1 <sup>er</sup> cycle: MEQ 2006b (2)	1 <sup>er</sup> cycle: MEQ 2006b (3)	1 <sup>er</sup> cycle: MEQ 2006b (52)

### 2.2.1. Enseignement protestant: diversité et dialogue absent

Les anciens programmes d'enseignement moral et religieux protestant sont le fruit de la réforme de l'éducation d'alors, dite « par objectifs »: « Le résultat le plus évident de la réforme du programme est sans doute le passage d'un programme-cadre à un programme où sont précisés des objectifs généraux et des objectifs particuliers », peut-on lire à la page 6 de chacun des cinq programmes du secondaire. Datant tous du milieu des années 1980, aucun ne fait mention du dialogue en tant que tel, mais il s'agit de programmes incluant déjà des contenus sur la diversité religieuse, tel que souligné dans la section précédente. Cette rencontre de la diversité semble advenir sous l'angle de la connaissance culturelle, mais n'exclut pas qu'un enrichissement spirituel personnel en émerge parfois. Par exemple, le module sur la diversité en 1<sup>re</sup> année du secondaire demande à l'élève de

relater trois mythes de la création et de les comparer pour ultimement s'interroger sur sa propre conception des origines de la vie (EMRP 1986a: 12); en 2<sup>e</sup> année du secondaire, il est question de décrire différentes traces religieuses dans la culture ainsi que des expressions religieuses symboliques et artistiques d'au moins trois religions pour en apprécier la diversité (EMRP 1986b: 13-14); en 3<sup>e</sup> année du secondaire, il s'agit de constater la présence de rites dans différentes traditions et de les analyser (EMRP 1986c: 15-17), etc. Dans un module sur la résolution de conflits (EMRP 1986c: 22), on prescrit d'enseigner qu'il y a des manières positives et négatives d'aborder les conflits selon les contextes, sans toutefois aborder le dialogue de manière explicite. Dans un module dit « phénoménologique » de 4<sup>e</sup> année du secondaire sur la nature religieuse de la personne (EMRP 1986d: 15-17), l'élève est essentiellement invité à reconnaître et à comprendre une diversité de pratiques et de croyances religieuses; pareillement en 5<sup>e</sup> année du secondaire, dans un volet énumérant une variété de croyances relatives aux grandes questions humaines ainsi que des tendances religieuses contemporaines (EMRP 1987: 15-17).

Il semble qu'on puisse conclure que le concept de dialogue n'a pas pénétré les préoccupations éducatives des années 1980 du réseau protestant. Cependant, puisqu'on convie les élèves à connaître et à reconnaître la diversité, il va de soi qu'une attitude positive et respectueuse envers elle est sous-entendue, sans toutefois insister sur sa rencontre. Fondamentalement, la vision pédagogique par objectifs généraux, terminaux et intermédiaires appliquée dans ces programmes morcelle les apprentissages et se fait laconique sur les contenus et les attitudes attendues, laissant visiblement cette élaboration aux praticiens de l'enseignement. Le matériel didactique bâti autour de ces programmes présente peut-être des apprentissages approfondis et articulés autour d'attitudes (faisant appel au dialogue par exemple), mais son analyse appellerait une autre recherche.

### ***2.2.2. Enseignement catholique: prise en compte située de la diversité***

En enseignement moral et religieux catholique, les programmes, plus récents, embrassent la philosophie d'apprentissage par compétences<sup>38</sup> adoptée à l'époque, remplaçant le découpage par objectifs. Rappelons que nous avons choisi d'analyser les deux dernières générations des programmes précédant l'actuel programme d'éthique et de culture religieuse. Du côté catholique, l'avant-dernière version date des années 1990. Une attention explicite au dialogue et à l'éducation

---

<sup>38</sup> Approche pédagogique dont l'application atteint cependant son apogée dans le système scolaire québécois avec le nouveau pédagogique en vigueur au secondaire depuis 2005.

aux attitudes en situation de diversité se manifeste dans ces documents conçus après la publication de l'avis *L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire. Pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels*, qui plaidait notamment pour une éducation à la diversité à toutes les années scolaires (Comité catholique 1991: 8-9).

Les programmes de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> années du secondaire sont conformes à cette orientation: « On les [les élèves] invite à apprécier la valeur [des] autres cultures et à les respecter dans un esprit de dialogue constructif » (EMRC 1999, 2001: 10)<sup>39</sup>, pour apprécier la richesse des autres traditions qui portent une quête de spiritualité et de sens, et discerner ce qu'elles partagent ou non avec la tradition chrétienne. On espère que, dans le cadre de chacun des quatre volets thématiques de ces programmes, « [l']exploitation de la "diversité" permettra aux élèves d'amorcer un dialogue avec des personnes d'autres religions et d'autres sphères culturelles » (EMRC 1999: 12) et qu'elle fera se développer le respect, l'ouverture et le sens critique (EMRC 2001: 15). La diversité fait donc l'objet d'un apprentissage réparti sur toute l'année, et il s'agit de connaître l'autre dans sa tradition, religieuse ou pas (bar-mitzvah, pensée de l'islam à propos d'Abraham, enseignement de Gandhi sur la non-violence, identité punk...), dans l'optique de se connaître soi-même et de développer des attitudes favorisant une rencontre positive d'autrui.

Ce cours étant confessionnel par ailleurs, on y retrouve à quelques reprises, en 2<sup>e</sup> année du secondaire, une forme supplémentaire de dialogue, soit le dialogue abordé sous l'enjeu de la rencontre possible avec Dieu (EMRC 2001: 33, 79, 80). Le dialogue en tant que dialogue-acte apparaît également en 2<sup>e</sup> année du secondaire: dialogue sur les événements courants, avec les parents d'élèves ou avec un élève attiré par des sciences occultes (EMRC 2001: 48, 56, 81).

Aucune occurrence du mot dialogue n'apparaît dans le programme de 3<sup>e</sup> année du secondaire (EMRC 1996). Néanmoins, ce cours dit vouloir cultiver

*le respect de la diversité religieuse et culturelle [..., faire] développer une intelligence à l'égard de la diversité religieuse et [inviter les élèves] à respecter les autres cultures religieuses comme étant autant d'expressions d'une recherche humaine commune de sens. (EMRC 1996: 7)*

<sup>39</sup> Dans une section de l'introduction intitulée « L'héritage culturel religieux québécois et l'interculturalisme ».

De fait, pour chaque thème de ce programme, on présente une diversité de positions aussi fréquemment que dans les programmes de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> année du secondaire; par exemple, le symbolisme de l'eau et de la lumière dans le catholicisme, l'islam et le bouddhisme, etc.

En 4<sup>e</sup> année du secondaire, la seule mention du dialogue le désigne comme outil conjugal dans les éléments de contenu relatifs à l'amour (EMRC 2000: 80). Tout comme en 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années du secondaire, la diversité est prise en compte dans chacun des modules (par exemple: conception de l'amour chez les chrétiens, chez les hindous, etc.).

Finalement, les auteurs du programme de la 5<sup>e</sup> année du secondaire postulent que les jeunes ont besoin « d'être initiés aux rapports interconfessionnels et interreligieux » (EMRC 1994: 23) et que « l'enseignement religieux [...peut...] apporter sa contribution à la compréhension et à l'amitié interethniques indispensables dans le Québec d'aujourd'hui et de demain » (EMRC 1994: 24). À cet égard, un volet entier consacré aux différentes traditions religieuses (EMRC 1994: 21-27) vise l'objectif pédagogique suivant:

*[...] apprendre aux jeunes à se situer concrètement au cœur de la diversité religieuse, c'est-à-dire à affiner leurs premières réactions et à développer des réflexes d'ouverture et de discernement à l'égard des manifestations religieuses présentes dans leur milieu. (EMRC 1994: 24)*

Ce volet prescrit des connaissances de base (fonctions de la religion, caractéristiques et distinctions entre les groupes religieux incluant les sectes), des réflexions sur les réactions que cette diversité provoque et sur des attitudes permettant de porter un regard critique<sup>40</sup> sur divers groupes ou susceptibles d'inspirer des relations significatives entre les croyants de divers groupes religieux. On prévoit que la compétence « Prendre conscience qu'une meilleure compréhension interreligieuse enrichit la vie des personnes et des collectivités » (EMRC 1994: 25) repose sur le respect de la liberté de conscience et de religion, sur la fidélité à ses propres convictions, sur l'amour comme exigence primordiale de l'Évangile et sur la volonté de collaborer aux projets et aux causes humanitaires (EMRC 1994: 26)<sup>41</sup>. En somme, pour ce volet, l'accent est autant mis sur la connaissance et le positionnement de soi, sur la connaissance de l'autre et du phénomène religieux, que sur la relation avec l'autre (EMRC 1994: 25). Cela rejoint la volonté annoncée de favoriser un équilibre entre identité et altérité (EMRC 1994: 16).

<sup>40</sup> Sans expliquer la nature de ce regard critique, on précise qu'il se pose au regard de la conception de la personne, des fonctions de la religion et de la foi chrétienne (EMRC 1994: 26).

<sup>41</sup> Ou comme le résume le programme de 4<sup>e</sup> année du secondaire, les attitudes mises de l'avant face à la diversité en 5<sup>e</sup> année du secondaire sont: « ouverture, mais non pas relativisme; témoignage de sa foi; collaboration avec les autres croyants » (EMRC 2000: 152).

Le dialogue est mentionné à quelques reprises. On en parle dans la mesure où c'est par lui que se construit l'attitude morale (EMRC 1994: 16). On l'évoque indirectement en rappelant que les conditions de réalisation du volet sur la diversité impliquent de « favoriser l'expression des élèves dans un climat de liberté et de respect mutuel » (EMRC 1994: 27)<sup>42</sup>, et en recommandant de laisser jouer à fond le jeu de la discussion et de la confrontation dans le volet sur le travail (EMRC 1994: 55). Le volet sur la violence est l'occasion d'insister sur l'ouverture au dialogue découlant de la Loi proposée par Jésus qui devrait animer les chrétiens en contexte conflictuel (EMRC 1994: 43).

On constate donc que cette génération de programmes d'enseignement moral et religieux catholique accorde une place importante au dialogue. Sur le plan moral, on reconnaît que le dialogue nourrit le lien entre les personnes (y compris avec Dieu), représente une activité pédagogique et dessert le développement moral. Le programme propose de faire aborder aux élèves la diversité religieuse en tant que catholiques. Les propositions sont clairement formulées dans un esprit d'ouverture et de respect devant la différence dans l'espoir que la démarche aboutisse à un résultat fructueux tant sur le plan individuel que social. La dynamique du cours met l'accent sur l'exploration et la situation de sa propre identité, pour ensuite apprendre à connaître l'autre, à s'en enrichir et à collaborer avec lui en tant que croyant<sup>43</sup>. Cela rejoint la position catholique qui prévaut depuis Vatican II en matière de dialogue interreligieux<sup>44</sup>.

### ***2.2.3. Enseignement moral: échange et pluralisme***

Les programmes d'enseignement moral qui seront parcourus ici sont les premiers à avoir été dispensés dans le cadre du régime d'option. Ils remplaçaient ceux conçus pour les élèves exemptés (EM 1990: avant-propos) (EM 1986: 2). On spécifie dans l'un qu'il s'adresse à tous les élèves qui désirent le suivre, peu importe leur réseau (catholique, protestant, francophone, anglophone, public, privé (EM 1986: 1)).

---

<sup>42</sup> Dans le même ordre d'idée, on recommande un climat respectueux pour le volet sur la pauvreté (EMRC 1994: 49), et de permettre l'expression spontanée autour des événements d'actualité (EMRC 1994: 62).

<sup>43</sup> Cette dynamique évoque les conditions d'un vrai dialogue selon Geffré (2000: 2422), à savoir respecter l'autre dans sa différence, rester fidèle à soi-même et trouver une base commune sur laquelle se mettre d'accord – ici, cette base serait entre autres les causes humanitaires mentionnées en 5<sup>e</sup> année du secondaire.

<sup>44</sup> D'ailleurs, le programme de 4<sup>e</sup> année du secondaire (EMRC 2001: 14, 17 et 49) cite ce document, et le programme de 5<sup>e</sup> année du secondaire y fait référence: « Ce programme [...] promouvoir les valeurs suivantes: [...] le respect de l'expérience religieuse des personnes, voulu par Vatican II, un respect fait de tolérance, d'ouverture à la foi de l'autre, de collaboration avec les autres croyants et croyantes à l'édification d'un monde plus humain, un respect qui s'applique également à sa propre foi, qu'il faut annoncer dans la recherche commune de la vérité [...] (EMRC 1994: 15).

Les deux programmes d'enseignement moral du secondaire comportent une première partie théorique commune<sup>45</sup> intitulée « Les fondements de l'enseignement moral ». On y propose d'aborder les conflits par l'échange dialogique:

*Les conflits renferment souvent le ferment d'un nouvel aménagement social. [...] Ainsi, la confrontation des points de vue, les échanges féconds, les enrichissements mutuels apparaissent indéniablement comme des facteurs de renouveau pour la société. (EM 1990: 12)<sup>46</sup>*

Plus loin dans cette section théorique, on utilise le terme « communication » en situation de diversité<sup>47</sup> d'une manière qui évoque la délibération et le dialogue-idéal:

*Dans une société caractérisée par la pluralité des convictions fondamentales, la détermination du référentiel et de la visée de la morale sociale suppose la reconnaissance de la richesse de la diversité et le respect de l'autre comme personne dotée de jugement. Elle exige, sur la base de l'acceptation consciente et active de la légitimité du point de vue de l'autre, des échanges de qualité, reposant sur la conviction que la communication<sup>48</sup> est le moyen par excellence d'arriver à un consensus [...]. On donne le nom de pluralisme à cette façon de concevoir les interactions entre individus et groupes aux croyances et aux valeurs divergentes. (EM 1990: 25)*

Sous cette approche pluraliste<sup>49</sup>, le programme de premier cycle veut inculquer la solidarité, lit-on dans l'énoncé de l'un de ses quatre buts généraux (EM 1990: 47). On dit d'ailleurs de ce cours qu'il invite à « favoriser les interactions et les échanges entre pairs pour assurer la réalisation des personnes et l'avènement d'une société plus libre, plus juste et plus humaine. » (EM 1990: 48); le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs sont souvent mentionnés (EM 1990: 54, 62, 68, 76). Les trois autres buts généraux du cours de premier cycle sont d'aider à développer un référentiel, un jugement et un agir en matière morale (EM 1990: 47). Et si le jugement moral est ultimement individuel, il profite d'un dialogue où autrui intervient d'une manière directe (en tant qu'interlocuteur) ou indirecte (film, chanson, souvenir, etc.) (EM 1990: 80). Ce qui fait conclure à ce sujet: « Voilà pourquoi le jugement moral demande [...] la capacité de dialoguer, d'entrer en communication avec les autres. » (EM 1990: 54).

<sup>45</sup> Une version identique de cette section apparaît en effet dans les deux programmes (EM 1990: 4-38) (EM 1986: 23-42).

<sup>46</sup> Dans un ordre d'idée similaire, une vision dialogique de l'identité est suggérée dans l'énoncé suivant: « L'échange avec autrui est indispensable au développement de l'être humain » (EM 1990: 30). (Évidemment, ce programme envisage le développement dans son aspect moral avant tout, il le précise lui-même à quelques reprises.) Même chose au deuxième cycle quand on dit que « le groupe de pairs représenté pour l'adolescent une chance de se trouver lui-même. À l'adolescence, l'établissement de frontières personnelles doit passer par l'expérience du soi parmi les autres et du soi impliqué dans la réalité. Autrement dit, c'est dans l'expérience de la participation et de la collaboration que le jeune s'apprend lui-même en consolidant son autonomie personnelle. » (EM 1986: 48).

<sup>47</sup> Au plan de la diversité, le programme d'enseignement moral prescrit des notions sur différents systèmes moraux religieux (christianisme, judaïsme, etc.) ou anthropocentriques (hédonisme, matérialisme dialectique, etc.) (EM 1990: 99).

<sup>48</sup> Nous soulignons.

<sup>49</sup> Ce pluralisme est mis en opposition avec la protestation, le retour en arrière ou l'acceptation passive devant la pluralité, et veut inculquer la curiosité et l'intérêt envers elle pour s'en enrichir (EM 1990: 62).

Le programme de premier cycle reconnaît que l'enseignement moral s'intéresse à des domaines menant à une vérité relative, diversifiée; à partir de là sont proposées des balises de discussion équilibrant conviction personnelle et respect de l'autre, attention à l'autre, autonomie et esprit critique, consensus et négociation (EM 1990: 61-62). Les divergences de conceptions entre élèves ne sont pas niées. Par exemple, on prévoit, à propos de celles concernant la vision de l'être humain, que les élèves réfléchissent ensemble pour établir une « base conceptuelle commune grâce à laquelle ils pourront continuer de dialoguer de façon constructive à propos de la condition humaine et, surtout, de concevoir conjointement des projets visant à l'améliorer » (EM 1990: 68)<sup>50</sup>.

En bref, sans donner une place centrale au dialogue, le programme d'enseignement moral de premier cycle accorde de l'importance à la communication avec autrui comme apport favorable et essentiel, que ce soit en contexte de conflit, de pluralité ou de réflexion morale. De plus, le pluralisme comme école de pensée ouvertement retenue appelle ici à la solidarité.

Le programme d'enseignement moral de deuxième cycle du secondaire énonce, dans un essai introductif, que le Québec d'alors (soit le Québec de 1986) est en mode de rattrapage depuis la modernité industrielle enclenchée avec la Révolution tranquille. Un de ces rattrapages est celui de la valorisation de la subjectivité dont la logique mène à « la promotion de l'attitude pluraliste et [au] respect des individualités » (EM 1986: 14). Le programme soutient également que la société donne à entendre un discours éthique à la recherche d'une « réponse qui rallierait le plus large consensus » (EM 1986: 14), dont les termes sont à trouver du côté des chartes des droits et des valeurs de respect, de qualité de vie, de survie, de solidarité, de recherche de la paix (EM 1986: 14). En réponse à cet appel à la responsabilisation collective et individuelle, le programme d'enseignement moral de deuxième cycle vise le double objectif de « favoriser de façon équilibrée la réalisation complète de l'individu et l'établissement d'une vie commune supportable pour tous » (EM 1986: 14).

Si le terme de dialogue n'apparaît qu'une seule fois (comme moyen d'apprentissage (EM 1986: 75)), on envisage que l'habileté à entrer en communication avec les autres soit sollicitée dans la première des quatre étapes de la démarche choisie par le MEQ pour rythmer l'enseignement du cours: exploration, problématique, évaluation morale, intégration-action. L'habileté de communication « consiste à [...] transmettre [aux autres] un message ou une expérience, à les intéresser et à les toucher et aussi à recevoir leur message ou expérience, à se laisser intéresser et toucher par eux.

---

<sup>50</sup> Voilà qui rappelle la troisième condition du dialogue selon Geffré. Voir note 43 ci-dessus.

Cette habileté générale suppose l'exercice de plusieurs habiletés plus particulières comme de se remémorer son passé, d'analyser son vécu, de raconter, de parler de façon claire, de capter et retenir l'attention des autres, d'écouter attentivement... » (EM 1986: 73). On peut remarquer qu'il s'agit là davantage d'une compétence langagière et pragmatique (linguistique) que d'une attitude dialogique avec l'autre.

Plus loin, des moyens d'apprentissage suggérés pour la mise en œuvre des autres étapes de la démarche illustrent ce qu'on entend par ce type de communication. Pour ce qui est de l'exploration, des exemples diversifiés sont fournis: narration de souvenirs et d'expériences passées, témoignage, expression de ses sentiments et de ses émotions, remue-méninges, entretien, improvisation orale (EM 1986: 75). Le débat, le dialogue, l'échange en petits groupes sont des activités attribuées pour l'étape de la problématique; l'échange sous forme de groupes de discussions est suggéré pour l'évaluation morale (à côté d'autres moyens comme le dilemme moral) (EM 1986: 75).

Après ces considérations générales pour le deuxième cycle, les contenus de la programmation sont détaillés par objectifs<sup>51</sup>. En 3<sup>e</sup> année du secondaire, en plus du module 4 qui traite des relations interpersonnelles, des rapports sociaux et de la reconnaissance d'autrui sous le mode des critères moraux qui l'encadrent, le module 1 insiste sur le respect dû aux êtres animés et inanimés dont dépend la survie individuelle et collective des humains (respect de la différence, des ressources) (EM 1986: 100-101). En 4<sup>e</sup> année du secondaire, on se demande tout au long de l'année: « Que fais-tu de l'autre ? » (EM 1986: 125), dans un mouvement de décentration et de régulation du rapport à autrui. L'ambition du parcours est de « fournir à l'élève l'occasion de voir comment son référentiel moral façonne son rapport à autrui » (EM 1986: 127). Cela s'incarne dans des thèmes comme les valeurs et la famille, les droits de la personne et leur exercice réciproque, l'existence des normes et leur critique constructive, l'aménagement de la différence. La 5<sup>e</sup> année du secondaire mène à une synthèse visant une prise en charge personnelle et responsable du défi normatif. On n'y trouve pas de partie particulière sur la rencontre d'autrui, mais on prescrit un contenu notionnel sur les grandes réponses religieuses et non religieuses, et sur les attitudes possibles devant cette diversité.

Au final, l'enseignement moral du premier cycle inclut une riche vision de l'échange présente au long de toute la démarche, lui reconnaissant une contribution au jugement moral. Au second cycle, la

---

<sup>51</sup> Cette répartition des notions par année scolaire n'est pas appliquée de la même manière au premier cycle du secondaire, ce qui explique que ce traitement n'a pas été retenu pour ce niveau scolaire.

communication est surtout envisagée sous l'angle du dialogue-acte, sans être vraiment liée au dialogue-processus. Le pluralisme comme attitude positive est nommé d'entrée de jeu dans les deux documents, mais l'interaction avec autrui est plus dynamique au premier cycle. Le souci pour un enseignement qui favorise un meilleur vivre-ensemble apparaît dans les deux cas, mais est plus étoffé au premier cycle. Cela s'explique quand on sait que le contenu du premier cycle se veut « centré sur la problématique morale de l'altérité » (EM 1986: 62), alors que celui du second cycle semble clairement plus orienté sur la prise en charge autonome et responsable de l'agir, même si cela doit se faire en tenant compte du rapport à autrui (EM 1986: 58).

#### **2.2.4. Programmes du Renouveau pédagogique**

Avec le projet de réforme du programme de formation de l'école québécoise dans son ensemble, les programmes de toutes les disciplines sont mis au cœur d'un vaste chantier de renouvellement pour correspondre aux nouveaux paradigmes scolaires retenus, soit le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme (MEQ 2006b: 9). Ceux-ci se trouvent mis en œuvre à travers l'approche par compétences (MEQ 2006b: Avant-propos). L'enseignement moral, l'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement moral et religieux protestant ne font pas exception, même si le ministre de l'Éducation décide en 2005 qu'à partir de 2008, un cours commun d'éthique et culture religieuse les remplacera. Donc, bien qu'on sache que ce sera pour une brève période<sup>52</sup>, ces cours sont remaniés et dispensés sous une version conforme au programme de formation. Lucier souligne que ces dernières éditions prennent un virage marqué vers l'ouverture à la diversité et le dialogue:

*L'ouverture à la diversité est un quatrième trait caractéristique des programmes actuels [ceux de 2005] qu'il faut consigner. Il s'agit ici du recours systématique à des références autres et diversifiées, et préconisé par les programmes actuels, avec le souci explicite de développer l'aptitude à reconnaître et à respecter les différences, à se comporter positivement dans un monde de diversité éthique et religieuse et à pratiquer un dialogue constructif. (Lucier 2008a: 34)*

Or, si Lucier résume la situation de ce seul trait, décortiquer les programmes permet de saisir les nuances qui existent entre eux.

---

<sup>52</sup> Le programme de formation de l'école québécoise balisant le renouveau pédagogique devait obligatoirement être appliqué en 2005 au secondaire, mais les écoles pouvaient choisir de le faire à partir de 2004 (MEQ 2006b: Mot du ministre de l'Éducation).

Au premier cycle du secondaire<sup>53</sup>, le cours d'enseignement moral inscrit d'entrée de jeu son orientation pour un meilleur vivre-ensemble en contexte pluraliste par le développement d'une compétence éthique reposant sur l'aptitude au dialogue<sup>54</sup>, au questionnement, à la délibération et à l'exercice de la pensée critique (MEQ 2006b: 495)<sup>55</sup>. On y retrouve « Pratiquer le dialogue moral » comme l'une des trois grandes compétences, avec « Construire un référentiel moral » (rappelant les précédents programmes) et « Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique » (MEQ 2006b: 502-506). Nous y reviendrons dans la section consacrée au dialogue en éthique et culture religieuse, mais relevons dès maintenant que, d'après Lucier, le dialogue moral de ce programme annonce « certains éléments de la troisième compétence visée par le nouveau programme – la pratique du dialogue –, pour la maîtrise de laquelle les enseignants issus de l'enseignement moral devraient jouir d'une longueur d'avance »<sup>56</sup> (Lucier 2008a: 34).

La « compétence [du dialogue moral] s'articule autour de quatre composantes qui concernent les attitudes et le processus de questionnement » (MEQ 2006b: 506), soit manifester de la considération pour soi et pour les autres, recourir au questionnement, s'engager dans le dialogue, envisager des réinvestissements possibles. La classe est vue comme un lieu de dialogue, et le dialogue moral, comme un moyen de réflexion et d'analyse des questions éthiques soumises aux élèves. Il appelle la délibération, l'évaluation individuelle ou collective et la prise de conscience de soi (MEQ 2006b: 500): un temps pour le dialogue intérieur est donc prévu (MEQ 2006b: 499). On conçoit le dialogue en dyade, petits groupes et en grand groupe (qui mettra en place des règles favorisant le dialogue (MEQ 2006b: 499)), idéalement réalisé dans un esprit de coopération constructif (MEQ 2006b: 500). Cette compétence appelle un vocabulaire propre à elle: « droit, valeurs, règles, etc. » (MEQ 2006b: 501). Elle vise un accord plutôt qu'un consensus (MEQ 2006b: 506). La diversité n'est pas intégrée sous cette compétence, mais dans le cadre des deux autres.

Le cours protestant présente une compétence semblable à l'enseignement moral, « Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique », en plus d'une compétence disciplinaire bien à lui: « Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perspective

<sup>53</sup> Rappelons qu'au deuxième cycle du secondaire, c'est le cours d'éthique et culture religieuse qui était déjà prévu, et en attendant son implantation, les élèves recevaient normalement un cours d'enseignement moral.

<sup>54</sup> Citant à cet égard un document du Conseil supérieur de l'éducation de 1990: *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: Une tâche éducative essentielle, rapport annuel, 1989-1990*.

<sup>55</sup> Comme nous utilisons Ministère de l'Éducation (2006b) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec, c'est donc cette année-là qui apparaît dans les références (MEQ 2006b), et non pas 2005, qui est bel et bien l'année d'entrée en vigueur.

<sup>56</sup> Contrairement à ce que Lucier prévoit, presque tous les enseignants que nous avons interrogés ont dit que leur expérience préalable, que ce soit en enseignement moral ou religieux, préfigurait leur enseignement actuel du dialogue en éthique et culture religieuse. Voir section 4.2.1 aux pages 90-91 ci-dessous.

protestante ». « Agir dans le respect de la diversité religieuse » est une troisième et dernière compétence dont il justifie la présence notamment parce que la diversité est présente au sein même du protestantisme et de son histoire (MEQ 2006b: 553). Quant à la familiarisation aux autres traditions religieuses et à la spiritualité amérindienne aussi au programme (rites, croyances, personnages), elle vise à rendre l'élève capable d'en reconnaître les signes et les manifestations en vue d'inciter « à adopter des comportement respectueux » à leur égard (MEQ 2006b: 554), de s'ouvrir à la pluralité (MEQ 2006b: 560) avec des attitudes d'ouverture et d'accueil de l'autre (MEQ 2006b: 561), de se situer devant elle et de saisir le caractère universel du phénomène religieux et la diversité de réponses qu'il suscite. La rencontre avec des élèves d'autres religions est envisagée comme activité d'apprentissage (MEQ 2006b: 557). Préparer « à mieux vivre dans une société pluraliste et démocratique » (MEQ 2006b: 560) et reconnaître différentes expressions du phénomène religieux sont deux fins de cette compétence.

En enseignement moral et religieux catholique, la diversité n'apparaît pas dans la formulation des deux principales compétences disciplinaires: « Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens » et « Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique » (MEQ 2006b: 520). Cependant, le catholicisme que l'on veut faire découvrir à l'élève est la tradition catholique vivante « qui s'ouvre avec discernement, appréciation critique et intelligence à la diversité » (MEQ 2006b: 530), cette diversité étant entendue comme « diversité des cultures, des traditions religieuses, des courants de pensée séculiers et des engagements humanistes » (MEQ 2006b: 530). « Cette ouverture ne doit pas être normative mais axée sur un dialogue enrichissant autour de questions universelles » (MEQ 2006b: 530) est-il précisé par ailleurs. Tout comme dans les anciens programmes, la découverte de l'autre ne doit être ni « touristique » ni relativiste (MEQ 2006b: 530), et c'est clairement dans une position catholique, à partir du catholicisme, que la diversité (récits, rites, personnages) est rencontrée dans chaque thématique. Et puis, le concept d'éthique retenu dans ce programme « renvoie à la question suivante: "Qu'est-il mieux de faire pour améliorer le vivre-ensemble ?" » (MEQ 2006b: 532). Le sens critique et moral que l'élève doit exercer à partir des sources catholiques s'applique sur des problématiques prêtant à réflexion à ce mieux-vivre, individuel et collectif.

### **2.2.5. Conclusion**

On remarque donc qu'au regard du dialogue et de la diversité, les propositions de ces nouveaux programmes sont cohérentes chacune avec leur version précédente: en enseignement moral, la réflexion par l'échange devient une compétence majeure avec la pratique du dialogue moral, sans lui attribuer de lien étroit avec la diversité religieuse et culturelle; en enseignement moral et religieux protestant, la variété des expressions religieuses est explorée parallèlement à celles de la confession protestante pour éventuellement l'enrichir sans insister sur l'établissement d'un dialogue entre elles; en enseignement moral et religieux catholique, la tradition catholique du dialogue interreligieux teinte la perspective retenue sur la diversité sans insister sur le pluralisme. Puis, dans chacune des plus récentes versions, l'orientation de l'enseignement vers le vivre-ensemble fait une entrée marquée. Cette notion gagne en importance sans doute sous le coup d'une popularité grandissante du concept, mais aussi corrélativement à une prise en compte de la diversité de la clientèle de l'école québécoise qu'on veut mobiliser pour le bien de la société.

### **2.3. Conclusion de la mise en contexte historique**

Ce double retour en arrière porté à la fois sur l'aménagement de la diversité dans le système scolaire et sur les programmes d'enseignement moral et religieux démontre combien l'ouverture à la différence s'est graduellement accentuée depuis les années 1960, jusqu'à atteindre un sommet avec la déconfessionnalisation des structures scolaires et l'implantation du cours d'éthique et culture religieuse. La pluralité a toujours été le lot de la société québécoise et de son école, mais la reconnaissance positive de la diversité se donne un nouvel outil engagé sur la voie du pluralisme avec le nouveau cours commun offert à tous les élèves du Québec.

Quant à la notion de dialogue, si elle est peu associée aux programmes protestants que nous venons de présenter, elle est clairement mise au service du raisonnement (délibération intérieure ou entre pairs) dans les programmes de morale et elle réfère à une tradition du dialogue interreligieux dans les programmes catholiques. Son émergence atteint certes une apogée dans le programme d'enseignement moral de 2005, où elle devient une compétence centrale, position qui sera reconduite en éthique et culture religieuse. Mais sa présence persiste de façon cohérente entre les différentes éditions du cours catholique recensées, toujours avec une préoccupation pour la

connaissance de soi et la rencontre de l'autre, dans une dynamique conjuguant identité et altérité. Nous verrons dans le chapitre 4 si les auteurs du nouveau programme se sont inspirés de ces deux héritages du système scolaire québécois quant au dialogue. Ce sera également l'occasion d'évaluer comment la culture religieuse propose de rencontrer la diversité: à la manière plus distanciée de l'enseignement protestant ou dans le cadre d'une rencontre et d'une quête de buts communs comme en enseignement catholique.

# 3. Le dialogue dans la discussion académique québécoise

## 3.1. Corpus et méthodologie

La démarche entourant le choix des textes de référence est expliquée à la section 1.2.2 (p. 11-13 ci-haut). Parmi ceux répondant aux critères établis, une hiérarchie s'est imposée selon que les textes enrichissaient plus ou moins la réflexion. Ainsi, les textes centraux qui ont contribué à bâtir le présent chapitre sont les suivants, en ordre chronologique de parution:

1. Gendron, C. (2003) *Éduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude*. Paris, L'Harmattan.<sup>1</sup>
2. Jackson, R. (2005a) « L'éducation interculturelle et la diversité religieuse: les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Ste-Foy, PUL: 105-118.
3. Jackson, R. (2005b) « L'approche interprétative en enseignement religieux: une pédagogie de la compréhension interculturelle » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Ste-Foy, PUL: 119-143.
4. Daniel, M.-F. (2006) « Dialogue philosophique, pensée critique dialogique et enseignement moral au primaire » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec, PUL: 127-152.<sup>2</sup>
5. Galichet, F. (2006) « L'apport de la philosophie pour enfants à l'éducation morale » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec, PUL: 111-126.
6. Bouchard, N. (2006) *Éthique et culture religieuse à l'école*. Montréal, PUQ.
7. Leroux, G. (2007) *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal, Fides.

Sept textes secondaires ont servi à préciser la discussion sur le dialogue à l'école en mettant en lumière des consensus ou en ouvrant des pistes de réflexion particulières. En voici la liste, toujours selon l'ordre chronologique de parution:

1. Charron, J.-M. (2000) « Identité, neutralité et religion. Quelques réflexions en marge du rapport Proulx » dans S. Lefebvre, dir. *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux*. Montréal, Fides: 81-89.

---

<sup>1</sup> Cette thèse a été soutenue à l'Université Laval, mais publiée par une maison d'édition française.

<sup>2</sup> Bien que ce texte s'intéresse aux élèves du primaire, nous l'avons retenu pour la qualité de son analyse du développement de la pensée critique en dialogue, qui n'est pas l'apanage du primaire. De même pour le texte de Parent (2006), qui aborde le sujet de la délibération et du dialogue éthique.

2. Lefebvre, S. (2005) « Éduquer à la religion: connaissances, reconnaissance et dialogue » dans F. Ouellet, dir. F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec, PUL: 63-84.
3. Milot, M. (2005) « Tolérance, réciprocité et civisme: les exigences des sociétés pluralistes » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Ste-Foy, PUL: 11-31.
4. Ipgrave, J. (2005) « Construire des ponts électroniques. Le dialogue interreligieux pour des élèves du primaire » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec, PUL: 223-238.
5. Parent, M. (2006) « La formation du jugement moral et l'éducation du citoyen » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec, PUL: 53-68.
6. Béland, J.-P. (2008) « Comment construire le compromis pour favoriser le vivre-ensemble dans la formation à l'éthique et à la culture religieuse? » dans J.-P. Béland et P. Lebuis, dir. *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse.* Québec, PUL: 147-162.
7. Rondeau, D. (2008) « Comprendre le phénomène religieux: condition d'une éthique pluraliste » dans J.-P. Béland et P. Lebuis, dir. *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse.* Québec, PUL.

La lecture de ces textes, faite selon la méthode d'analyse de contenu décrite à la section 1.2.2, a permis d'identifier que des préoccupations générales se répétaient d'auteur en auteur. La compilation transversale de celles-ci a conduit à une classification des catégories récurrentes sous quatre grands thèmes: les fondements, les acteurs, les types et les visées du dialogue. Ces thèmes sont déployés dans le présent chapitre, qui rassemble les résultats de l'analyse de la littérature. Le Tableau IV expose leur organisation.

**Tableau IV**

<b>Thèmes et catégories circonscrivant la notion de dialogue chez les auteurs consultés</b>	
<b>Thèmes</b>	<b>Catégories</b>
<b>Fondements</b>	• Approches philosophiques
	• Valeurs, normes et principes
	• Modèles pédagogiques et thèmes du dialogue
<b>Acteurs</b>	• L'élève: sujet et identité
	• Altérité
	• Rôle de l'enseignant
<b>Types</b>	• Interaction verbale
	• Délibération et démocratie
	• Dialectique
	• Dialogisme
<b>Visées</b>	• Politiques
	• Éthiques
	• Personnelles

Cette grille sera utilisée ultérieurement comme cadre de référence dans l'analyse critique de la conception du dialogue du nouveau cours. Mais avant, il s'agit de définir les concepts et de présenter les différentes positions recensées sous chacune des catégories. L'ordre de présentation des idées associe les propositions majoritairement appuyées, puis leur subordonne les apports mineurs, moins élaborés. L'analyse est par ailleurs attentive à leur filiation théorique, car bien que nous ayons retenu des penseurs dont les idées aient été élaborées, pour la plupart, dans le sillage du Rapport Proulx et dans le contexte récent des débats sur le programme d'éthique et de culture religieuse, elles réfèrent à des théories déjà existantes.

### **3.2. Fondements du dialogue**

Les fondements réunissent les postulats qui engagent le dialogue dans des orientations précises. Nous en avons identifié trois catégories dans notre corpus. D'une part, il y a les approches philosophiques (rationnelle, relationnelle, socioconstructiviste et herméneutique), agissant comme des systèmes de pensée cohérents prônant un dialogue aux attributs spécifiques. D'autre part se retrouvent les valeurs, normes et principes. Nous avons retenu ceux en faveur desquels nos auteurs argumentaient explicitement, de nature surtout collective et sociopolitique (pluralisme, reconnaissance, tolérance, réciprocité, civisme, coopération, égalité et sincérité). Les valeurs posées à la source du dialogue le justifient, alors que les normes et principes en balisent la mise en œuvre. Tous caractérisent quel dialogue est jugé acceptable et souhaitable. Enfin, nous avons inséré sous le thème des fondements les modèles pédagogiques (rationnel argumentatif, interprétatif, dialogique, narratif, reconstructif) et les thèmes proposés pour le dialogue (éthique, religieux, divers), car ils procèdent des approches philosophiques.

#### ***3.2.1. Approches philosophiques***

Gendron propose un long examen critique des fondements soit rationnels ou relationnels de l'éducation morale et du dialogue en classe d'enseignement moral au Québec. Elle estime que « les théories majeures d'éducation morale réduisent la vie morale au développement du jugement autonome » (Gendron 2003: 14), parce que la philosophie morale qui sous-tend ces théories aurait été largement dominée par une conception rationaliste de l'éthique que l'on doit à Kant. La pensée kantienne aurait donc inspiré des théories morales orientées « vers les processus cognitifs de

raisonnement, vers l'autonomie des agents moraux et vers l'idée du choix libre de principes moraux universalisables » (Gendron 2003: 14). Gendron oppose à cela l'approche de l'éthique de la sollicitude de Noddings<sup>3</sup>, qui enrichit le raisonnement moral de l'affectivité et de la particularité de chaque situation. La théorie de Noddings, étaye Gendron, propose une « éthique relationnelle axée sur la rencontre morale de l'autre » (Gendron 2003: 15) où le dialogue est défini comme un « échange de mots, de sentiments et de sollicitude nous amenant à établir à l'extérieur une relation de "caring" envers les autres et à construire à l'intérieur un soi plus fort et réflexif »<sup>4</sup> (Gendron 2003: 162). L'« importance majeure [qu'on lui attribue sous-tend un] mode de compréhension morale [...] contextuel et narratif, opposé au mode de compréhension morale formel et abstrait. » (Gendron 2003: 21).

La place du dialogue dans le débat que Gendron instaure peut donc se résumer ainsi:

*Mais pourquoi considérer le dialogue comme un élément fondamental de l'éthique et de l'éducation morale ? La nécessité de reconnaître au dialogue un tel rôle majeur s'affirme par la nature même des fondements moraux que l'éthique de la sollicitude propose. Ainsi, le caractère crucial du dialogue est d'abord lié à la perspective interpersonnelle sur laquelle est basée l'éthique noddingtonienne, qui pose la relation à l'autre au cœur de ses préoccupations. Même si le dialogue apparaît fréquemment privilégié dans les théories néo-kantiennes, nous verrons que dans ces conceptions du dialogue, l'expression d'une rationalité argumentative semble primer sur la considération du lien intersubjectif. (Gendron 2003: 20)*

Nous retenons de la thèse de Gendron que le dialogue en tant qu'expression d'une rationalité argumentative, formelle et basée sur des principes, se distingue de celui qui s'aligne sur une perspective relationnelle, contextualiste et narrative. Dans le même ordre d'idées, Bouchard mentionne au passage (sans plus de précision toutefois) la différence entre les approches procédurales et contextualistes, entre les éthiques kantienne et aristotélicienne (Bouchard 2006: 69-70).

La réflexion académique consultée puise ensuite à deux autres grandes théories: le socioconstructivisme et l'herméneutique. Daniel fait brièvement remarquer que « les fondements théoriques du programme de formation de l'école québécoise mis de l'avant par le MEQ sont issus, entre autres, des thèses reliées à l'épistémologie socioconstructiviste » (Daniel 2006). Lorsque cette

<sup>3</sup> Les idées de Noddings reposent en partie sur celles de Martin Buber. La *Routledge Encyclopedia of Philosophy* classe les théories de la philosophe américaine dans les approches éthiques féminines (Tong 1998).

<sup>4</sup> Citation traduite par Gendron, qui fournit la source suivante: Noddings, N. (1994) « Learning to Engage in Moral Dialogue », *Holistic Education Review*, 7(2): 55-11.

auteure présente ensuite la philosophie pour enfants, elle souligne que cette approche est « dans la lignée du socioconstructivisme » (Daniel 2006: 130), dont elle fait la description suivante:

*Une telle pédagogie [socioconstructiviste] sous-tend une méthode d'enseignement heuristique<sup>5</sup>, c'est-à-dire qui stimule le questionnement chez les jeunes, de même que la recherche de sens et la construction des connaissances (vs la transmission et la mémorisation d'éléments de savoir) [...]. En effet, elle reconnaît le caractère social et construit du savoir scientifique qui remplace, entre autres, la vérité par la viabilité des connaissances. Dans cette optique, un de ses outils les plus significatifs est le dialogue entre pairs. (Daniel 2006: 129)<sup>6</sup>*

Cette présentation met particulièrement en évidence le rôle du dialogue et du questionnement dans cette épistémologie qui fonde les assises théoriques du programme de formation de l'école québécoise, que l'on retrouverait donc servie par la philosophie pour enfants, selon Daniel.

L'herméneutique est davantage évoquée dans notre corpus<sup>7</sup>, surtout en lien avec les questions de reconnaissance de l'autre. Rondeau élabore longuement sur l'herméneutique à partir des catégories de Panikkar:

*Il est certes impossible d'avoir une connaissance des autres cultures qui soit égale à la connaissance que l'on a de la sienne; encore moins d'avoir une telle connaissance de toutes les autres cultures. C'est pourquoi plutôt que la connaissance de l'autre, c'est une reconnaissance de l'autre qui importe. Celle-ci suppose une herméneutique diatopique, c'est-à-dire une compréhension de l'autre qui passe par l'autre et par la compréhension qu'il a de lui-même et du monde. (Rondeau 2008: 82)*

Pour Panikkar, résume Rondeau, l'herméneutique diatopique se distingue des herméneutiques morphologique, adaptée à l'intraculturel immédiat, et diachronique, concernant la distance historique à l'intérieur d'une même culture. Le recours à l'herméneutique diatopique semble d'autant plus crucial pour Rondeau lorsqu'il est question de dialogue puisque « [pour] que le dialogue soit un moyen efficace du vivre ensemble (*sic*) dans une société pluraliste [...], il requiert une compétence "interculturelle" », qu'elle entend comme « la capacité de dialoguer entre cultures "différentes" » (Rondeau 2008: 80), où « culture » renvoie à « horizon de sens ». Toujours dans le contexte d'une préoccupation pour la reconnaissance, Lefebvre renvoie à l'herméneutique en référant à une théologie du pluralisme et du dialogue interreligieux:

<sup>5</sup> Sans évoquer le socioconstructivisme, Galichet reconnaît également que la philosophie pour enfants procède de l'heuristique, soit du « chercher avec » (Galichet 2006a: 113).

<sup>6</sup> Cette définition rejoint celle du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (voir note 6, page 74 ci-dessous).

<sup>7</sup> Jackson propose un modèle inspiré de l'herméneutique (Jackson 2005b: 121, 124); Bouchard en reconnaît l'importance dans la partie interprétative de son modèle (Bouchard 2006: 39), et retient la vision de Ricœur. Quant à Galichet, il entrevoit que le travail philosophique implique une dimension herméneutique face au monde (Galichet 2006a: 124-125).

*Les conditions essentielles du dialogue sont alors [...] les suivantes: la coexistence dialogale qui promeut une herméneutique de la différence et non une assimilation de l'autre à soi; une fidélité à soi; une autocritique; l'identification de bases communes [...] (Lefebvre 2005: 75).*

Chez nos auteurs, l'herméneutique, dynamique de compréhension au-delà des présupposés, devient le corollaire de la reconnaissance et de la rencontre de l'autre.

Ces diverses positions laissent entrevoir des affinités entre approches rationnelles et socioconstructivisme, puis approches relationnelles et herméneutique, mais il serait abusif de voir là des oppositions exclusives.

### **3.2.2. Valeurs, normes et principes**

Dans les contributions récentes sur l'éducation à l'éthique, à la religion et au dialogue à l'école, ce qui s'impose avant tout le reste est la valeur positive accordée au pluralisme caractérisant notre société actuelle. Leroux élabore sur cette question<sup>8</sup>, soutenant que le pluralisme est le lot de toute société non homogène (Leroux 2007: 46-47) et qu'il relève d'une modernité politique, non pas urbaine (Leroux 2007: 36). En conséquence, il est souhaitable que l'école transmette à l'élève « la valorisation du pluralisme normatif, de la diversité qu'il observe [...afin qu'] il [soit] amené à déduire que la pluralité n'est pas un obstacle à surmonter, mais une richesse à connaître et à intégrer dans sa vision du monde » (Leroux 2007: 14). Ce principe conduit immédiatement à la reconnaissance de l'autre, visée du dialogue reconnue par presque tous les auteurs; nous y reviendrons à la section 3.5.1, page 65 ci-dessous.

Milot oriente sa réflexion dans l'optique d'une mission générale de l'éducation publique et laïque dans une société pluraliste:

*Les bouleversements survenus dans le monde de l'éducation et l'évolution des mentalités et de la réalité sociologique de la société québécoise en ce qui a trait à la religion nous invitent, et même nous obligent, à repenser les exigences en matière de socialisation dans le domaine des convictions, philosophiques ou religieuses. (Milot 2005: 12)*

Elle n'aborde pas directement la question du dialogue, mais la socialisation dont elle parle dans le domaine des convictions implique la délibération: « L'une des visées légitimes de la gouvernance

---

<sup>8</sup> Ajoutons Jackson 2005a: 115 qui rappelle que l'*ethos* et la politique générale d'une école doivent valoriser la pluralité et confronter tout racisme, y compris institutionnel et culturel. Lefebvre (2005: 74) et Parent (2006: 58) préconisent également un pluralisme positif comme valeur.

politique est celle de veiller à former des citoyens éclairés, aptes à participer à la délibération publique » (Milot 2005: 13). Selon elle, c'est à ce titre qu'on peut justifier que l'école tienne compte dans son cursus de l'univers axiologique au nom duquel les individus posent des actes. Or, dans le contexte scolaire soumis aux exigences de l'apprentissage intellectuel, trois finalités<sup>9</sup> inspirées « de l'*esprit*<sup>10</sup> des principes de la démocratie délibérative » devraient être inculquées, soutient-elle. Milot nomme d'abord la tolérance<sup>11</sup> qui, dans son sens fort, n'est pas une habileté sociale mais psychologique et cognitive (tolérance épistémique), et dont l'objectif est la connaissance et le respect de l'autre (Milot 2005: 17). La réciprocité<sup>12</sup> (accorder à autrui ce qu'on veut se voir accordé), seconde finalité, approfondit le respect de l'autre, et enfin, troisièmement, Milot retient le civisme, attitude du citoyen dans la vie publique favorisant le vivre-ensemble, notamment par l'exercice d'une réflexivité<sup>13</sup> et d'une certaine modération dans l'expression publique de ses convictions.

L'auteure attachée à la philosophie pour enfants évoque de son côté la coopération qui doit accompagner le dialogue en classe<sup>14</sup>. Daniel a observé que la pensée critique dialogique émergeant de la pratique de la philosophie pour enfants est de « nature essentiellement sociale et coopérative » (Daniel 2006: 138). Elle invite donc, en contexte de philosophie pour enfants, à « faire dialoguer [les élèves] dans une perspective de coopération » (Daniel 2006: 131). Qu'en est-il de la philosophie noddingsienne ? La collaboration, proche de la coopération, est fondamentale à l'éthique de la sollicitude: « Le dialogue noddingsien ne vise pas uniquement à accroître la qualité du raisonnement moral. Il cherche surtout à développer une manière d'être en relation avec les autres plus collaborative qu'adversariale (*sic*). » (Gendron 2003: 208).

Une autre norme non étrangère à tout ce qui précède est l'égalité. De nombreux auteurs rappellent qu'elle est inhérente au dialogue. Pour Noddings, nous le verrons plus loin, le dialogue est l'occasion de cochercher une conclusion entre deux interlocuteurs devant se considérer égaux. Bouchard reconnaît que l'égalité de participation « exempte de statuts » (Bouchard 2006: 51) est au cœur de la

<sup>9</sup> Milot en parle en tant que finalités, mais nous les retenons comme principes du dialogue.

<sup>10</sup> En italique dans le texte.

<sup>11</sup> Lefebvre (2005: 71) souligne elle aussi l'importance de la tolérance, et Charron (2000: 88).

<sup>12</sup> Le pluralisme, la réciprocité et la tolérance, toutes nommées précédemment, sont des valeurs de la communauté de recherche lipmanienne (Daniel 2006: 131). La réciprocité est essentielle au dialogue noddingsien (Gendron 2003: 169).

<sup>13</sup> Jackson (2005a: 115) parle de réflexivité, de tolérance et de respect, dont ses activités pédagogiques favoriseraient l'émergence. Galichet (2006a: 125) mentionne le travail réflexif auquel mène l'exercice de la philosophie, ainsi que Daniel (2006: 131). La définition du dialogue de Noddings (reproduite dans la section 3.1.1, p. 46) tend vers un soi réflexif. Lefebvre (2005: 66, 73, 79) ne recommande pas d'insister sur la réflexivité croyante des élèves, mais propose un modèle d'éducation interreligieux qui amène la réflexion sur soi et l'autocritique. Le concept de mise en relativité de ses croyances est lié à cette réflexivité chez Milot (2005: 23-24) et Rondeau (2008: 88) (qui utilise l'expression « mise en perspective »).

<sup>14</sup> Il en est de même pour un autre auteur qui s'intéresse à la discussion déclenchée par des dilemmes, soit Béland, (2008: 152), et pour Bouchard (2006: 51, 55, 68), qui parle de recherche coopérative de la vérité dans le cadre habermassien, dans l'approche reconstructive de Ferry et dans le modèle dialogique de Freire. Chez Wilson également (Gendron 2003: 61). Galichet (2006b: 39-40), dans un texte que nous n'avons pas retenu pour cette analyse transversale, réfléchit cependant sur la difficulté à faire vivre des activités réellement coopératives.

procédure de la discussion idéale. Galichet (2006a: 119, 121) voit dans le débat à portée philosophique un lieu où s'incarne le fondement d'exigence d'égalité dont découlent toutes les lois morales, égalité reposant entre autres sur l'ignorance que nous partageons tous devant les grandes questions métaphysiques. Milot (2005: 17-18) met aussi de l'avant le principe d'égalité; elle spécifie qu'un cours sur les positions axiologiques doit avant tout viser à éveiller le respect pour autrui, considéré comme égal en dignité<sup>15</sup>.

Une dernière série de normes est mentionnée: la sincérité, la bonne foi, l'authenticité. Parent (2006: 67) dit du dialogue éthique (c'est le terme qu'elle retient) que ses principaux obstacles sont d'une part la méconnaissance du processus délibératif, mais d'autre part, la mauvaise foi (et le manque de courage ou de motivation devant l'exigence qu'il représente). S'appuyant sur la discussion habermassienne, Bouchard (2006: 51)<sup>16</sup> souligne l'importance de s'exprimer sincèrement dans le dialogue où chacun est engagé authentiquement. Galichet, abordant également l'éthique de la discussion d'Habermas<sup>17</sup>, rappelle à son tour le rôle de la sincérité dans la procédure. Puis, s'inspirant ensuite des idées de Levinas, il poursuit:

*Dans la discussion philosophique, autrui se révèle à moi dans sa vérité ultime, il dévoile « ce qu'il pense vraiment », ce qui constitue « son dernier mot » – et en ce sens, le débat philosophique réaliserait seul l'idéal de sincérité et d'authenticité qui est au fondement de l'exigence morale. (Galichet 2006a: 114)*

Les valeurs, les normes et les principes associés ici au dialogue – pluralisme, tolérance, réciprocité, civisme, coopération, collaboration, égalité, bonne foi – concernent de meilleures interactions entre pairs, sinon entre citoyens, car plusieurs sont très près des principes démocratiques<sup>18</sup>. C'est pourquoi nous les qualifions de collectives et sociopolitiques. De fait, un intérêt pour le vivre-ensemble et le dialogue-idéal se profile derrière les positions de la plupart de ces auteurs, peu importe les approches philosophiques qu'ils préconisent.

<sup>15</sup> Leroux soutient que le principe d'égalité est le seul « capable de régler notre rapport à la diversité » (Leroux 2007: 37), dans le contexte large de l'école, pas seulement dans la pratique du dialogue.

<sup>16</sup> Elle réfère à l'ouvrage suivant: Habermas, J. (1992) *De l'éthique de la discussion*. Paris: Éditions du Cerf.

<sup>17</sup> Galichet (2006a: 112) cherche à démontrer que la philosophie pour enfants permet de mettre en œuvre l'éthique délibérative d'Habermas. Il renvoie à Habermas, J. (1987) *Morale et communication*. Paris: Éditions du Cerf. Il ne réfère cependant à aucun ouvrage de Levinas dont il cite les idées.

<sup>18</sup> Ajoutons que Bouchard, avec son volet reconstructif, met de l'avant des dialogues favorisant la quête de justice, et ce n'est pas par hasard, car elle dit ambitionner d'articuler des approches qui mettent « l'accent sur les composantes de la visée éthique, en l'occurrence, l'estime de soi, la sollicitude pour autrui, la recherche de justice pour tous. » (Bouchard 2006: 29) (visée empruntée à Ricoeur (Bouchard 2006: 4)). L'éthique de Noddings, présentée par Gendron, recouvre également ces valeurs.

### 3.2.3. Modèles pédagogiques et thèmes du dialogue

Les modèles pédagogiques retenus par les auteurs se distribuent globalement sous l'une ou l'autre des approches rationnelle et relationnelle, sinon dans une intégration des deux, paraissant aplanir l'opposition identifiée par Gendron résumée à la section 3.1.1. Exposons d'abord la position de celle-ci. Elle présente dans la rationalité argumentative les modèles pédagogiques les plus présents en classe d'enseignement moral au Québec<sup>19</sup>, soit ceux de Kohlberg (cognitivo-comportemental), de Wilson (analytique) et de Lipman (philosophie pour enfants) (Gendron 2003: 51). Ces penseurs désigneraient eux-mêmes le dialogue socratique comme modèle d'éducation morale discursive (Gendron 2003: 29)<sup>20</sup>, et c'est une raison pour laquelle elle entretient un biais défavorable face leurs approches<sup>21</sup>. En effet, elle reproche au dialogue socratique un manque d'authenticité, n'y voyant pas un échange « entre partenaires co-chercheurs car la créativité de la construction de solutions et le développement de la logique du raisonnement [y] demeurent essentiellement unilatéraux » (Gendron 2003: 40): « il semble que pour Socrate, l'Autre ait rarement représenté un "Tu"<sup>22</sup> irremplaçable et irréductible » (Gendron 2003: 41). Voyons quand même en quoi consistent ces méthodes, selon l'analyse de Gendron.

Le modèle de Kohlberg recourt aux échanges verbaux avant tout pour résoudre des dilemmes moraux hypothétiques entre pairs. « [Les] discussions [y] ont pour but de développer le jugement moral conçu comme évaluation fondée sur des justifications visant l'objectivité, l'universalité et portant sur le juste » (Gendron 2003: 54), et ce, à partir d'un conflit cognitif et en fonction des six stades du développement moral identifiés par Kohlberg. « Kohlberg a révisé à la fin de sa carrière plusieurs de ses conceptions pratiques et théoriques de l'éducation morale (critique du formalisme moral basé uniquement sur la justice, rejet des dilemmes moraux hypothétiques [...]) », ajoute Gendron (2003: 57), mais il aurait continué de concevoir « la discussion comme un élément essentiellement utilisé pour développer le jugement moral vers un idéal de justice et d'impartialité »<sup>23</sup> (Gendron 2003: 57). Wilson verrait la discussion<sup>24</sup> comme une approche parmi d'autres moyens

<sup>19</sup> Gendron renvoie à Caron, A. (1987) « Impact d'approches spécifiques en éducation morale » dans *L'éducation morale en milieu scolaire. Analyse de situation et perspectives*. Montréal, Fides: 45-66 pour avancer que les approches de Kohlberg et de Wilson ont inspiré les programmes d'enseignement moral au Québec. Sans spécifier de source, elle soutient que les idées de Lipman sont fréquemment employées dans les cours d'enseignement moral.

<sup>20</sup> Gendron réfère à plusieurs titres pour chaque théorie, dont ces principaux: Kohlberg, L. (1985) « The Just Community Approach to Moral Education » dans *Moral Education: Theory and Application*. M. Berkowitz et F. Oser, dir. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 27-87; Wilson, J. (1972) *Practical Methods of Moral Education*. Londres, Heinemann Educational Books; Lipman, M. et al. (1980) *Philosophy in the Classroom* (2<sup>nd</sup> Edition). Philadelphie, Temple University Press.

<sup>21</sup> C'est pour cela qu'elle s'applique à défendre l'éthique dialogique de Noddings, que nous présentons ci-dessous.

<sup>22</sup> En référence à la théorie du dialogue de Buber, où idéalement, le Je rencontre un Tu et non pas un Cela.

<sup>23</sup> Cela concerne les visées du dialogue, traitées plus loin. Disons déjà que celles que Gendron attribue au dialogue de Kohlberg, Wilson et Lipman sont des visées éthiques.

<sup>24</sup> Gendron (2003: 60) relève que Kohlberg et Wilson semblent préférer le terme discussion à celui de dialogue dans leurs écrits.

d'apprentissage dont la fonction est de découvrir la vérité, répondre à des questions, résoudre des problèmes posés. La réussite de pareilles discussions se mesure entre autres à la qualité de ses justifications, dans une théorie où l'autonomie, la rationalité, l'impartialité, le prescriptivisme (universalisation) sont parmi les critères qui caractérisent l'opinion morale (jugement moral) (Gendron 2003: 60-61).

Toujours selon Gendron, Lipman conçoit le dialogue comme étant philosophique et construit à partir d'un questionnement « a-décisionnel » (Gendron 2003: 80): contrairement aux deux penseurs précédents, pour lui, l'aboutissement sur une décision ou une réponse n'est pas recherché. Il s'agit d'explorer, de procéder à une investigation éthique, notamment « d'engager une réflexion à partir de questions issues de la lecture précédente de passages d'un roman »<sup>25</sup> (Gendron 2003: 80). Le dialogue y est impersonnel, logique, délibérant et vise à produire un jugement exempt d'erreurs de raisonnement, toujours selon Gendron (2003: 91). Deux autres auteurs se penchent sur la philosophie pour enfants de Lipman et y jettent un éclairage différent. Galichet (2006a: 113) en a une vision positive: il y voit un lieu de délibération qui, par sa gratuité, son intellectualité et son caractère spéculatif, est idéalement moral<sup>26</sup>. Quant à Daniel (2006), elle en présente une appréciation favorable en rapportant une étude menée en contexte scolaire où cette méthode a été fructueusement utilisée pour mener à la pensée critique, compétence transversale du programme de formation de l'école québécoise<sup>27</sup>.

Deux autres modèles pédagogiques relatifs au dialogue apparaissent dans notre corpus, ceux de Jackson et d'Ipgrave. Jackson défend une approche interprétative qui a le mérite à ses yeux de respecter une certaine conception de la culture et des religions comme « processus » marqué « par la diversité, l'interaction et le changement » (Jackson 2005a: 110; 2005b: 124) qui en interdit la réification. Cette approche s'enracine dans l'anthropologie culturelle<sup>28</sup>, « convertissant le matériel ethnographique de première main en ressources pour les élèves de la classe » (Jackson 2005a: 111) (par exemple, des observations ou des entrevues servent à produire un manuel scolaire où l'on retrouve le portrait d'enfants prenant part à des activités religieuses en famille (Jackson 2005b: 130)).

<sup>25</sup> Cette méthode procède en trois temps: lecture d'un roman philosophique rédigé selon l'esprit de la philosophie pour enfants, questions de compréhension de texte puis discussion philosophique (Daniel 2006: 131).

<sup>26</sup> Contrairement aux délibérations politiques, esthétiques, scientifiques, qui sont facilement biaisées par des intérêts, donne-t-il en exemple. L'article de Galichet s'applique à démontrer qu'il y a cinq points d'intersection entre la philosophie pour enfants et l'éducation morale – d'où qu'il s'intéresse à la rencontre de l'exigence morale.

<sup>27</sup> Ajoutons que Leroux (2007: 86) envisage entre autres cette méthode pour le cours d'éthique et culture religieuse.

<sup>28</sup> Jackson réfère, entre autres, à Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Book; Said, E. (1978) *Orientalism*. Londres, Routledge and Kegan Paul; Waardenburg, J. (1978) *Reflections on the Study of Religion*. La Haie, Mouton.

« Du point de vue pédagogique, l'approche aborde les questions de *représentation des religions*, elle développe les capacités d'*interprétation* des élèves et leur fournit des opportunités pour la *réflexivité*<sup>29</sup>. » (Jackson 2005a: 111). Le matériel scolaire proposé aux élèves lance la démarche interprétative à partir de récits d'enfants compilés dans un manuel, mais simplement partir des réflexions et des expériences des élèves de la classe est aussi une façon d'appliquer cette approche:

*Il n'y a pas de raison de partir d'un point particulier du cercle herméneutique<sup>30</sup>, que ce soit les préoccupations et les questions des élèves, un aperçu critique de l'ensemble d'une tradition religieuse ou l'étude d'un individu ou d'un cas. (Jackson 2005b: 140).*

Il s'agit avant tout, certes, d'une méthode d'études culturelles et d'analyse de représentations, mais qui se veut dialectique<sup>31</sup>; et puisqu'il est aussi possible de partir des discussions des élèves, il s'agit d'une manière de faire fructifier le dialogue en classe – d'où la décision de la mentionner ici. De son côté, Ipgrave, à partir de ce modèle interprétatif, a développé une pédagogie du dialogue à proprement parler, où quatre stades<sup>32</sup> de discussion jalonnent la relation entre deux élèves, relation surtout vécue par courrier électronique<sup>33</sup>: « dialogue de vie », « dialogue d'expérience religieuse », « dialogue d'action [éthique et communautaire] » et « dialogue théologique ». Jackson explique qu'Ipgrave a également élaboré un second volet à sa pédagogie du dialogue où les échanges étaient verbaux (discussion et débat sur des questions religieuses), et gradués encore une fois, passant de l'acceptation de la diversité, à un intérêt positif envers la différence, à la réflexivité par rapport à ses prises de paroles et ses idées personnelles (Jackson 2005a: 113-114)<sup>34</sup>.

Finalement, Bouchard élabore une démarche pédagogique où elle conjugue quatre modes communicationnels, quatre registres de discours (narration, interprétation, argumentation et reconstruction) en vue de faire vivre un cours d'éthique et culture religieuse<sup>35</sup> favorisant une reconnaissance réciproque dans l'esprit de l'éthique de la reconstruction de Ferry<sup>36</sup> (Bouchard 2006:

<sup>29</sup> En italique dans le texte.

<sup>30</sup> Le concept de cercle herméneutique appartient à Schleiermacher, absent du cadre conceptuel de la section 1.1.3 ci-dessus.

<sup>31</sup> « [...] on pourra voir apparaître une forme d'enseignement religieux où la "conversation" entre l'expérience des élèves, des chercheurs et des adeptes de différents groupes religieux occupera une place centrale. » (Jackson 2005b: 126).

<sup>32</sup> Stades « inspirés de la classification recommandée par le Secrétariat pour les non-chrétiens du Vatican [...] subséquemment renommé "Le Conseil Pontifical pour le Dialogue Inter-Religieux" » (Ipgrave 2005: 228).

<sup>33</sup> Dans l'expérience qu'elle a menée (*Building e-Bridges*) et qu'elle rapporte dans son texte, il y a aussi eu des échanges d'images photo et vidéo, des rencontres amicales et des participations à des cérémonies dans des lieux de culte (Ipgrave 2005: 230-231).

<sup>34</sup> Ce volet de la pédagogie de Ipgrave est décrite plus en détails dans Jackson, R. (2004) « Dialogical Approaches to Religious Education » dans *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. Jackson, R. dir. Abingdon, RoutledgeFalmer: 109-125. – Tout comme chez Jackson et Ipgrave, ajoutons qu'un intérêt pour le dialogue interreligieux en classe apparaît aussi chez Lefebvre (2005: 71, 80), Charron (2000: 89) et Rondeau (2008: 86).

<sup>35</sup> Elle ne se réfère cependant pas au programme final, paru en 2007, mais au document *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. MELS (2005).

<sup>36</sup> C'est-à-dire « [...] l'idée d'une relecture en profondeur de son propre récit, comme une "deuxième narration", mais qui a pris en compte le récit des autres, ainsi que les arguments susceptibles d'établir le juste et l'injuste devant tout un chacun » (Bouchard 2006: 28, citant Ferry, J.-M. (1996) *L'éthique reconstructive*. Paris, Cerf: 62)

28). Elle retient d'abord l'approche narrativo-interprétative où l'élève est mis en situation de comprendre des identités diverses soit par le récit religieux, moral ou personnel<sup>37</sup>. Elle résume ensuite ainsi l'approche habermassienne<sup>38</sup>, dont elle réserve la contribution à la partie argumentative de son modèle:

*Le principe de discussion de Habermas est un principe procédural essentiellement argumentatif par lequel on parvient à adopter la norme sur la base de l'argument meilleur mais en prenant également en compte le vécu des personnes concernées dans la discussion. (Bouchard 2006: 44)*

Il y est question d'universalisation de normes exigeant une certaine formalisation, mais cette universalisation doit obtenir l'assentiment de toutes les personnes impliquées dans la discussion, qui ont par ailleurs chacune le droit de faire valoir leur point de vue et leur contexte particulier, comprend Bouchard (2006: 46). L'auteure table enfin sur les théories de Noddings<sup>39</sup> et de Freire pour opérer la reconstruction. Elle insiste sur la vision intersubjective de l'éthique noddingsienne et envisage son application scolaire dans le cas précis du dialogue, dont l'intérêt est de démontrer un réel souci de l'autre et de ce qu'il a vécu, en se décentrant de ses préoccupations et en suspendant temporairement son mode de pensée analytique:

*Dans le contexte de l'éducation éthique et de la formation en culture religieuse, la pratique du dialogue moral promue dans cette éthique de la sollicitude devrait encourager un authentique souci de l'autre s'exprimant dans la relation. Cette forme de dialogue nécessite une décentration de soi vers l'univers sensible de l'autre (réciproquement) et permet de faire progresser la relation dans une direction positive, vers un accord équilibré basé sur l'atteinte d'un compromis partagé. (Bouchard 2006: 61)*

Quant à l'approche conscientisante de Freire, elle est retenue en ce qu'elle « favorise [...] la prise de conscience des injustices que l'on a [...] subies pour parvenir à s'en libérer » (Bouchard 2006: 63). Elle est dialogique et dialectique: le partage des expériences est utilisé pour parvenir à une conscience critique libératrice pour repousser le fatalisme et se responsabiliser. Dans une telle pratique, « la parole, plus qu'un instrument, est l'essence même du dialogue » (Bouchard 2006: 68), qui, lui, dépasse la relation interpersonnelle pour devenir coopération entre des sujets qui s'expliquent le monde, et dont on cherche à respecter la liberté. Il s'agit donc d'objectiver à partir de ses expériences, résume Bouchard. Au final, traverser ce processus de quatre niveaux de discours

<sup>37</sup> Incluant mythes, contes de fées, pièces de théâtre, films, romans, contes fantastiques (Bouchard 2006: 33-34). Plusieurs auteurs sont cités sur cette méthode: J. Bruner, R. Coles, M. Johnson, R. Morris, M. B. Tappan et L. M. Brown, J. Winston. Se référer à sa bibliographie pour les références complètes.

<sup>38</sup> Des normes encadrent la discussion habermassienne, que Bouchard (2006: 51) et Galichet (2006a: 112-113) résument: niveaux de discussion (pragmatique, éthiques, morales), procédures (publicité d'accès, prise de parole sans contrainte, égalité de participation, sincérité) et principes (réversibilité, universalité, réciprocité).

<sup>39</sup> Évidemment, Gendron décrit abondamment le modèle noddingsien, mais nous avons retenu la version de Bouchard (qui concorde avec celle de Gendron) puisqu'elle est insérée dans une démarche éducative complète, qui plus est pensée pour le cours d'éthique et culture religieuse.

mènerait à la désirable « reconnaissance de soi-même comme autrui » (Bouchard 2006: 69)<sup>40</sup>, et permettrait d'intégrer les approches procédurales et contextualistes.

En ce qui a trait aux sujets que ces modèles pédagogiques envisagent de soumettre au dialogue, Kohlberg, Wilson, Lipman s'intéressent à des questions d'ordre philosophique, moral et éthique sur lesquelles débattre et raisonner. Bouchard (2006: 61) retient comme thèmes les valeurs, les croyances, les opinions et donne l'exemple de la question éthique « Que devons-nous faire? » (Bouchard 2006: 44). D'autre part, elle envisage la découverte de récits religieux dans son volet narratif et des formes du religieux dans son volet interprétatif (Bouchard 2006: 33, 35). On retrouve chez Noddings le sujet plus restreint de la relation entre les interlocuteurs en tant que telle (Bouchard 2006: 56) ainsi que tout sujet présentant un intérêt intellectuel pour les élèves (Gendron 2003: 192). L'approche interprétative de Jackson (2005a: 111-112) invite l'élève à découvrir le discours que d'autres enfants tiennent sur leur expérience religieuse en vue d'éventuellement réfléchir à ses propres positions. Ipgrave (2005: 228) gradue le dialogue entre pairs, le faisant débiter par des thèmes amicaux et personnels, pour ensuite faire aborder les traditions et pratiques culturelles, puis finalement, les valeurs et les croyances. Les thèmes se classent donc selon qu'ils sont éthiques ou religieux et convictionnels avant tout, mais ils peuvent simplement être divers.

### **3.2.4. Conclusion**

Les contributions académiques analysées permettent de dégager quelques fondements du dialogue en classe d'éducation morale, éthique ou religieuse. D'abord, nous avons relevé quatre approches philosophiques qui fondent et traversent différentes conceptions: rationnelle, relationnelle, socioconstructiviste et herméneutique. Nous avons ensuite repéré les valeurs, normes et principes ouvertement associés au dialogue préconisé pour la classe, qui s'avèrent de nature collective et sociopolitique. Enfin, nous avons exploré les modèles pédagogiques découlant des approches philosophiques pour constater que, s'ils semblent s'opposer entre l'argumentation rationnelle (Kohlberg, Wilson, Lipman, Habermas) et l'intercompréhension relationnelle des modèles interprétatif, dialogique, narratif et reconstructif (Jackson, Ipgrave, Noddings, Freire), ils pouvaient également faire l'objet d'une intégration où se compléter et s'articuler dans une démarche servant à la fois la réflexion éthique et la rencontre de l'autre.

---

<sup>40</sup> Bouchard n'indique pas que cette expression réfère au titre d'un ouvrage de Ricœur, mais nous le soulignons.

Pourtant, il ne faut pas oublier que les quatre approches philosophiques ont des visées ou préoccupations différentes. La deuxième, s'opposant à l'approche rationnelle, s'en prend à des approches purement argumentatives et universalisantes, qui néglige la dimension relationnelle. La troisième postule une vision constructiviste du savoir et de la vérité soumise à la délibération. La quatrième se fonde sur une vision interprétative de la compréhension, et la prise en compte du sujet situé, irréductible à soi. La prise de position en faveur de l'une ou de l'autre présuppose d'après débats philosophiques qu'on ne peut rapporter ici. Il sera intéressant d'analyser en quoi l'une ou l'autre s'impose dans le nouveau programme.

### 3.3. Acteurs du dialogue

Ces fondements du dialogue engagent des conceptions des interlocuteurs en présence, en premier lieu au regard de l'élève et de sa dynamique identitaire. La réflexion s'intéresse également à l'altérité et au rôle de l'enseignant dans le dialogue. La section qui suit résume les positions étayées dans notre corpus quant à ces catégories qui se sont imposées lors de l'analyse de contenu.

#### 3.3.1. L'élève: sujet et identité

Si Milot donne un biais nettement citoyen à l'élève<sup>41</sup>, Bouchard (qui voit pareillement l'élève comme un « futur citoyen » (Bouchard 2006: 52)) et Galichet complexifient le portrait. Ils positionnent l'élève comme un sujet à la fois rationnel, éthique, émotionnel, humain. Par exemple, Galichet dit de la philosophie pour enfants que

*[...] cette conception considère le sujet pensant non pas seulement comme une intelligence en quête de vérité, mais comme un individu à la fois esseulé, en situation de dérégulation et d'angoisse, et un humain partageant sa condition avec ses semblables. (Galichet 2006a: 115)*

Quant à Bouchard, elle unifie d'entrée de jeu son projet de lier questions éthiques et intelligence des convictions, en conformité avec les ambitions annoncées du programme d'éthique et culture religieuse, jusque dans sa conception de l'élève:

<sup>41</sup> Il en est de même chez Parent (2006). Il faut préciser que l'ouvrage auquel chacune de ces auteures a contribué installe lui-même la problématique de l'enseignement à la religion et de l'éthique en lien avec la formation à la citoyenneté (Ouellet 2005a: 1-2; 2006: 2-3). – Leroux ne touche pas vraiment la question de l'acteur, mais il le positionne au passage comme citoyen (Leroux 2007: 14).

*[...] nous estimons qu'il n'y a pas d'un côté un sujet émotionnel et de l'autre un sujet rationnel, que l'élève n'est pas soit un croyant émotionnel, soit un acteur cognitif rationnel agnostique ou athée (Schiose et Zylberg, 2000); il y a un sujet qui se pose, un sujet devenant éthique. (Bouchard 2006: 3)*

L'idée de l'élève comme sujet fait une certaine unanimité dans la mesure où on retrouve chez plusieurs penseurs la reconnaissance et la valorisation de son autonomie et de sa responsabilité (Jackson 2005a: 113; Galichet 2006a: 114; Bouchard 2006: 34; Daniel 2006: 130; Béland 2008: 148, 152).

Vient ensuite Noddings dont la vision de la personne rejoint sa conception de l'éthique: « L'éthique relationnelle noddingsienne considère que le soi est ontologiquement relationnel, ce qui signifie qu'il se définit, se développe, se construit dans le contexte de relations » (Gendron 2003: 227). « Dans cette perspective, l'autre [...] [est] un Tu à la source du Je » (Gendron 2003: 229)<sup>42</sup>.

Cette position introduit un autre concept important relativement à l'élève, soit celui de l'identité et de la construction identitaire, bien prises en compte dans notre corpus prônant de fait une vision relationnelle, dialogique, dialectique de l'identité<sup>43</sup>. Leroux l'installe au cœur du programme d'éthique et culture religieuse, et de la compétence du dialogue en particulier:

*[...] cette pluralité [des arguments, des normes, des croyances, des symboles] est elle-même le moteur qui exige une compétence plus importante encore, celle de la délibération et du dialogue, car aucune société ne saurait survivre sans un effort authentique de résolution des conflits et de discussion des divergences. Charles Taylor n'a jamais cessé d'insister sur le caractère dialogique fondamental de l'existence humaine: « Personne, écrit-il, n'acquiert seul les langages nécessaires à sa propre définition. »<sup>44</sup> C'est la raison pour laquelle la compétence du dialogue apparaît dans notre programme comme la matrice des deux autres. (Leroux 2007: 85-86)*

Bouchard (2006: 29) dit espérer que sa démarche éducative permette une coconstruction de l'identité.

L'intersubjectivité est un concept corollaire à celui de l'identité dialogique, et il est mis de l'avant dans quelques textes, avant tout pour l'évoquer au passage comme dynamique entre les sujets (Bouchard

<sup>42</sup> Gendron (2003: 229) nomme d'autres penseurs s'étant penchés sur la question du soi-en-relation: Carol Witherell, John Macmurray, Daniel Stern, Carol Gilligan, Catherine Keller – et Martin Buber, à qui appartient la théorie dialogique du « Je » et du « Tu » (voir note 24, page 51 ci-haut).

<sup>43</sup> Lefebvre (2005: 75) évoque les théories de Charles Taylor sur l'identité dialogique, tandis que Jackson dit de l'attitude positive envers la diversité qui sous-tend son modèle pédagogique qu'il permet de voir « que l'identité se développe par la rencontre de "l'autre" » (Jackson 2005b: 128). Galichet (2006a: 124) cite Ouellet sur l'aspect dialectique du processus de construction identitaire et lui donne son aval.

<sup>44</sup> La référence de la citation est la suivante: Taylor, C. (1992) *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal, Bellarmin: 48.

2006: 52; Gendron 2003: 272; Parent 2006: 64)<sup>45</sup>. Daniel (2006: 132) écrit sur le passage souhaitable des échanges monologiques, intrasubjectifs, vers les échanges dialogiques, intersubjectifs. Similairement, Charron l'articule autour de la tolérance comme attitude qu'on espère voir se développer chez les élèves:

*La tâche éducative, me semble-t-il, réside dans l'aptitude à saisir les occasions de ces interactions subjectives, plus ou moins tapageuses, pour faire émerger des sujets qui se reconnaissent comme semblables et différents et éventuellement capables de vivre ensemble. (Charron 2000: 88)*

Cela procède du passage « d'une position égocentrique à de plus en plus d'aptitude à l'altérité [...], de l'indifférenciation à la différenciation progressive. » (Charron 2000: 88), précise-t-il. L'autre, en tant qu'acteur du dialogue, est donc d'abord évoqué dans la mesure où il influe sur le sujet rationnel et émotionnel qu'on ambitionne de former, avec qui apprendre à interagir et échanger tout en s'en distinguant. Deux auteurs ont réfléchi plus avant à cette altérité, puisant chacun dans la réflexion de Levinas.

### **3.3.2. Altérité**

Galichet (2006a: 114) retient de Levinas son exigence éthique à la reconnaissance de l'altérité absolue d'autrui. C'est là une position sur laquelle Noddings insiste, explique Gendron. En effet, la philosophe américaine fait de l'altérité une des composantes majeures de son éthique de la sollicitude, essentiellement traversée par la question « Comment puis-je répondre aux besoins de l'Autre ? » (Gendron 2003: 241)<sup>46</sup>. À un tel Autre doit être reconnue une altérité marquée par la différence. Il est irremplaçable et inassimilable à soi, et son irréductible altérité (concept présent chez Levinas et Derrida) fonde le respect qu'on doit lui porter de façon immédiate, sans principe médiateur (contrairement à Kant, pour qui l'autre doit être respecté *parce qu'*être humain), résume Gendron. De même, il demeure hors de la représentation qu'on peut s'en faire. C'est en acceptant cette irrémédiable altérité qu'un être-ensemble est rendu possible et cela se traduit par la réceptivité qu'on porte à l'Autre, soutiendrait Noddings. Aussi, l'Autre est concret, il n'est pas un être général: cela implique de favoriser le raisonnement interpersonnel plutôt que le recours aux principes généraux lorsqu'il est question de lui répondre (Gendron 2003: 214, 244). Voilà une exigeante vision d'autrui<sup>47</sup>, mais en partie rejointe par l'herméneutique qui, telle que vue précédemment (section 3.1.1), cherche

<sup>45</sup> Et chez Lefebvre, implicitement: « Le modèle interreligieux propose un échange de perspectives. Il suppose que le « je » religieux va se comprendre non seulement à partir de sa propre religion, mais aussi à partir de la religion ou de toute conviction des autres » (Lefebvre 2005: 73).

<sup>46</sup> Dans sa philosophie, Noddings fait interagir un « cared of » et un « carer », qui peuvent inverser leur position à tour de rôle (Gendron 2003: 164).

<sup>47</sup> Boucharde s'inspire plutôt de l'éthique de Ricoeur, et elle place comme objectif ultime à sa démarche éducative de « reconnaître soi-même comme autrui », tout aussi exigeant (Boucharde 2006: 13). Elle n'élabore cependant pas.

à comprendre l'autre tout en lui réservant l'interprétation qu'il se fait de lui-même et de ce qu'il croit. On peut rapidement mentionner dans cette catégorie de l'altérité l'idée d'une communauté de recherche dans laquelle se vit le dialogue, concept présent dans la philosophie pour enfants, mais également chez Noddings (Gendron 2003: 256).

### **3.3.3. Rôle de l'enseignant**

Un acteur non négligeable du dialogue est l'enseignant. Les remarques que les auteurs font à son sujet traitent à la fois du genre d'intervention qu'il doit poser et de sa neutralité<sup>48</sup>. Les modèles de dialogue présentent en majorité un enseignant dont le rôle est celui de meneur de la discussion, notamment au plan procédural<sup>49</sup>. Daniel (2006: 145, 128) rappelle d'une part qu'il lui revient d'établir un climat de confiance et de respect dans la classe et de s'assurer que le dialogue qu'il anime est de nature critique. Béland<sup>50</sup> (2008: 153, 156, 162) le désigne gardien, arbitre du dialogue, médiateur, guide, accompagnateur et, à ce titre, il doit aider les élèves à dialectiser pour passer du conflit à la coopération, à cultiver le dialogue, à rendre possibles les débats et à s'assurer de leur approfondissement.

Galichet (2006a: 115-116), dont la contribution repose en grande partie sur la philosophie pour enfants, appréhende la question autrement. Il conçoit qu'un enseignant puisse abandonner sa position d'autorité – pouvant aller jusqu'à faire présider le débat à un élève – et prendre part à la réflexion en avouant son ignorance, ses doutes et ses incertitudes. Cette posture différente se justifierait parce que l'enseignant n'en sait pas plus que les élèves, de fait, sur les questions abordées, et parce qu'en ne laissant pas savoir ce qu'il pense, il autorise les élèves à penser.

En dernier lieu, d'autres considérations n'exigent pas non plus le retrait et la neutralité de l'enseignant. Charron dit plutôt attendre de lui qu'il soit différencié<sup>51</sup>. Noddings implique l'enseignant

<sup>48</sup> D'autres abordent la question de leur formation: Lefebvre pour mentionner que les enseignants doivent être outillés pour « relever les défis de la négociation et du dialogue interreligieux, dans un volet spécifique du cours et en certaines occasions où la question des rapports se pose » (Lefebvre 2005: 79), et Milot pour indiquer le défi de former adéquatement des enseignants « qui soient eux-mêmes capables de tolérance, de réciprocité et de civisme. » (Milot 2005: 30).

<sup>49</sup> Cela coïncide avec les propositions que Gendron (2003: 62, 83) a dégagées des modèles pédagogiques rationnels du dialogue: Wilson parle d'un arbitre, Lipman, d'un modérateur qui a à veiller au respect des procédures du dialogue et à son approfondissement (susciter l'expression de points de vue, reformuler ce qui a été dit, demander des justifications, etc.). Elle ajoute que cette position est préconisée de crainte d'endoctriner les jeunes ou de leur faire adopter un agir moral par imitation d'un modèle plutôt que par raisonnement (Gendron 2003: 22). Jackson (2005b: 113), commentant le modèle verbal de Ipgrave, y prête similairement à l'enseignant le rôle d'un facilitateur incitant les élèves à poser des questions et à les clarifier.

<sup>50</sup> Spécifions que cet auteur propose un dialogue qu'il veut conforme à la conception du programme d'éthique et culture religieuse.

<sup>51</sup> « Je n'attends pas de ceux et celles qui enseignent à mes adolescents qu'ils soient neutres, [...] mais] différenciés. [...] Les gens différenciés savent mieux faire la part entre eux-mêmes et leurs interlocuteurs; ils n'imposent pas, ils dialoguent. » (Charron 2000: 87)

dans le dialogue moral. Selon sa conception, l'enseignant n'est donc pas limité à conduire les procédures. Notamment en faisant part de certaines de ses expériences, il peut nourrir l'idéal éthique de ses élèves, apprécie Noddings. S'il a une neutralité pédagogique à respecter (entre autres en ce qui a trait aux questions « éternelles »<sup>52</sup>), celle-ci consiste à respecter la rationalité des élèves par la présentation de l'ensemble des points de vue sur une question; s'il affirme ses croyances éthiques, il doit les justifier et expliquer comment se justifient les autres positions (Gendron 2003: 182, 201).

Les postures envisagées installent donc l'enseignant à l'extérieur ou à l'intérieur du dialogue et ce, nonobstant le fondement rationnel ou relationnel des échanges. Comme le propose Gendron (voir note 49 ci-dessus), la crainte de l'endoctrinement peut, entre autres raisons, motiver à favoriser la position extérieure, mais c'est là une question non débattue par nos auteurs et qui mériterait une recherche supplémentaire<sup>53</sup>.

### **3.3.4. Conclusion**

Les réflexions que nous avons analysées présentent donc l'élève en dialogue comme citoyen, mais surtout, comme sujet autonome à la fois rationnel et émotionnel. On lui postule une conception dialogique de l'identité, qui se construit en interaction avec les autres. Cette identité va de pair avec l'intersubjectivité à laquelle il doit s'adonner avec autrui. Quant à cet autrui, ceux qui en ont présenté un portrait ont retenu les orientations levinassiennes, prévenant contre l'assimilation de l'autre à soi. La communauté de recherche a aussi été évoquée. La plupart des auteurs attribuent à l'enseignant un rôle extérieur au dialogue, lui confiant la supervision formelle du processus, mais certains reconnaissent l'apport positif que ses propos peuvent représenter pour les élèves, en respectant certaines règles. Ainsi, la plupart semblent concevoir le dialogue avant tout entre pairs, et non pas dans une interaction enseignant-élève(s). Voilà pourquoi notre catégorie évoque un rôle, se distinguant de ce qui qualifie l'élève comme acteur, sujet, se constituant dans le jeu entre identité et altérité.

---

<sup>52</sup> Entre guillemets dans le texte.

<sup>53</sup> Mentionnons quand même un texte qui aborde en partie cette question: Nohra, F. (2006) « Éducation morale, endoctrinement, émancipation » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec, PUL: 91-110.

### 3.4. Types de dialogues

Les types de dialogue concernent les formes d'échange et de dynamiques que peut prendre le dialogue en classe. Ils constituent une catégorie traitée en particulier chez les auteurs intéressés au dialogue de nature argumentative. Cependant, nous le verrons, la question n'est pas tant approfondie au plan des formes concrètes d'interaction langagière (courriel, narration...), que du dialogue comme processus et idéal (démocratie délibérative, délibération, dialectique, dialogisme).

#### 3.4.1. *Interaction verbale*

Le dialogue comme forme de discours fait surtout l'objet de simples désignations suggérant les formes qu'il peut prendre (survolées dans la section 3.2.3, « Modèles pédagogiques ») en tant qu'interaction langagière, verbale ou écrite, sans qu'on élabore ou définisse ces diverses formes. Par exemple, la pédagogie du dialogue d'Ipgrave fonctionne à partir de courriels, de discussions et de débats; celle de Jackson repose sur des manuels scolaires et les discussions d'élèves en classe. Galichet vante le débat à visée philosophique où prend place une délibération philosophique, Daniel parle de dialogue philosophique, et Parent, de dialogue éthique servant la délibération éthique. Gendron relève (sans préciser pourquoi) que Kohlberg et Wilson préfèrent le terme « discussion » à celui de dialogue (voir note 24, page 51). Le modèle de Bouchard inclut la narration, le dialogue noddingtonien et le dialogue conscientisant de Freire. Béland (2008: 153) réfléchit surtout sur le débat, mais envisage la narration et la discussion. Leroux (2007: 84, 86, 108) retient la discussion (éthique), la délibération et le débat. Voilà autant de formes nommées sans nécessairement recevoir de définition nette en expliquant la procédure pour la classe (exception faite de l'éthique de la discussion d'Habermas et de la philosophie pour enfants, dont les procédures sont explicitées). Cependant, la « conversation » ou une discussion ayant pour fin le bavardage et l'expression de soi sont distinguées de ce que peut être un dialogue philosophique (Daniel 2006: 128) ou une discussion en quête de vérité (chez Wilson – Gendron 2003: 62). Pour Noddings, tout type d'échange menant à la rencontre morale de l'Autre fait partie du dialogue moral, car il est avant tout une manière éthique d'être au monde et envers l'autre (Gendron 2003: 161-162). Elle oppose cependant à son dialogue le débat logique et impersonnel, guerrier, sans pour autant évacuer la polémique, le conflit, la

contestation ou le désaccord (Gendron 2003: 164, 168)<sup>54</sup>. En somme, les indications sur la forme extérieure que doit prendre le dialogue sont assez éparpillées et formulées de manière très générale.

### 3.4.2. *Délibération et démocratie*

La délibération posée au service de la démocratie apparaît à l'horizon des orientations de certains auteurs<sup>55</sup> à titre de facteur favorisant le fonctionnement de la société pluraliste devant être inculqué aux élèves. Chez Milot (2005: 13, 16, 20, 21, 30) la première, dont l'argument principal est de tabler sur des principes tirés de la démocratie délibérative dans la perspective où ils rendent capable de délibérer respectueusement avec l'autre dans l'espace politique, dans le débat public<sup>56</sup>. Dans la même veine, Leroux pose l'idéal du dialogue démocratique comme exercice de la pensée et de la parole approprié en tant que « réponse la mieux ajustée aux défis du pluralisme émergent » (Leroux 2007: 17). Bouchard (2006: 46) considère que l'approche argumentative habermassienne est une bonne formation à la délibération démocratique à laquelle devront prendre part les élèves, futurs citoyens, et Parent (2006: 66) soutient que la formation à la délibération éthique contribue à la formation du jugement du citoyen qui devra participer à la vie sociale.

Ces liens tissés entre démocratie délibérative, dialogue démocratique et délibération éthique donnent un biais politique au dialogue souhaité pour la classe et le mettent au service d'intérêts citoyens. Ils suggèrent en outre une démocratie essentiellement fondée sur la délibération, ce contre quoi Galichet met en garde « puisque la citoyenneté ne se réduit pas à une relation purement discursive » (Galichet 2006b: 47)<sup>57</sup>. Il invite à également lui adjoindre l'enseignement de modes de convivialité citoyenne pour accroître les intérêts partagés (Galichet 2006b: 47-48). D'ailleurs, au-delà du politique, le débat philosophique est aussi éthique, selon lui, même lorsqu'il est vécu à travers des projets communs de la citoyenneté, parce qu'il

*se donne comme une pratique et non pas seulement comme une délibération. « Pratiquer la philosophie », cela signifie l'appréhender non pas seulement comme la recherche en commun d'une vérité, mais comme une manière de vivre [...]. (Galichet 2006a: 118)*

<sup>54</sup> Elle envisage les dialogues explicatif, formatif et exploratoire lorsqu'il est question de transmettre des connaissances (Gendron 2003: 189), mais la notion de dialogue didactique est exclue de nos recherches.

<sup>55</sup> Notamment en lien avec l'éducation à la citoyenneté, très en vogue et apparaissant à la source de certains textes consultés (voir note 41, page 56).

<sup>56</sup> Milot (2005: 13) se situe dans le contexte de la « démocratie libérale » de notre société.

<sup>57</sup> L'ensemble du texte dont provient ce commentaire n'a pas été inclus dans l'analyse de contenu.

Notre corpus associe donc de près délibération et démocratie, mais la délibération y est évidemment aussi envisagée comme un processus en soi permettant d'explorer en commun des questions éthiques et philosophiques, pas seulement politiques. Par ailleurs, Galichet souligne que ni la démocratie ni la pratique de la philosophie ne se résument à la délibération, elles commandent aussi des attitudes.

### **3.4.3. Dialectique**

Béland (2008: 148, 152) approfondit de son côté la dialectique comme outil pédagogique pour apprendre à argumenter et parvenir à des compromis (quand le consensus n'est pas possible), essentiels selon lui pour défendre le vivre-ensemble<sup>58</sup>. Il définit la dialectique comme étant une technique, un procédé de raisonnement qui « consiste à intégrer dans le raisonnement la contradiction et le changement en sortant de la logique traditionnelle [aristotélicienne] du dilemme à trancher » (Béland 2008: 153). Pour distinguer dilemme et dialectique, il se base sur un tableau comparatif établi par Simonet et Simonet<sup>59</sup>, où les principes de résolution d'un dilemme sont les principes d'identité, de non-contradiction, d'isolement des choses et du tiers exclu, tandis que les contre-principes de la dialectique sont les principes de changement, de contradiction, d'action réciproque et du tiers inclus (tableau reproduit dans Béland 2008: 154). Béland (2008: 156) prévient que le débat dialectique ne se réduit toutefois pas à un jeu de l'esprit qui unit les contraires selon la dialectique en trois temps de Hegel (thèse, antithèse, synthèse), mais que la dialectique en deux temps d'Héraclite (thèse, antithèse) est plus fructueuse, car elle ne cherche pas à réduire les contradictions. Il sollicite Edgar Morin et sa dialogique pour appuyer ce point: « Dans la dialogique, les antagonismes demeurent et sont constitutifs des entités ou phénomènes complexes »<sup>60</sup> (Béland 2008: 157). Cette dialectique défendue par Béland table donc sur le dialogisme, dernier type de raisonnement que nous abordons.

<sup>58</sup> Autre part, Jackson spécifie que sa pédagogie est dialectique (voir note 31, page 53); le dialogue de Freire (présenté par Bouchard) se veut dialectique. Quelques visions dialectiques de l'identité ont été présentées en 3.3.1. Elles rejoignent le dialogisme.

<sup>59</sup> Simonet, R. et J. Simonet (2004) *Savoir argumenter. Du dialogue au débat*. Paris, Éditions d'Organisation: 113-114. Cet ouvrage figure en bibliographie du programme d'éthique et culture religieuse.

<sup>60</sup> Référence: Morin, E. (2004), *La méthode 6 Éthique*. Paris, Éditions du Seuil: 234.

### **3.4.4. Dialogisme et dialogue dialogique**

En plus d'être considéré comme processus au service de l'identité (voir section 3.3.1), le dialogisme est exposé dans d'autres contributions comme processus de raisonnement au cœur du dialogue. Premièrement chez Daniel (2006: 128, 131, 138) où le dialogue philosophique entre pairs n'a pas comme but de faire argumenter dans une « joute verbale »<sup>61</sup>, mais de faire dialoguer dans une perspective collaborative où chaque intervention enrichit la perspective du groupe. Or, il exige des mois sinon des années de pratique, et, selon l'expérience et l'arrière-plan de l'élève, les échanges maîtrisés se graduent selon les niveaux suivants: anecdotique, monologique, dialogique non critique ou quasi critique, puis dialogique critique<sup>62</sup>.

Le dernier niveau, soit l'échange dialogique critique, l'est « en ce qu'il transforme et évolue en fonction des critiques adressées aux pairs et intégrées par ceux-ci. Comme résultat, la perspective initiale de l'échange est modifiée » (Daniel 2006: 137). Pour Parent, l'aspect dialogique des délibérations éthiques est incontournable. Cela représente qu'à chaque étape de la démarche, dès la formulation du problème ou du conflit de valeurs, « l'accord des parties est requis pour que la délibération puisse continuer » (Parent 2006: 65). Quant à Leroux, il spécifie rapidement que le cours d'éthique et culture religieuse est un lieu où faire vivre « l'apprentissage dialogué de la vie juste » (Leroux 2007: 85). Le dialogisme, tant associé à l'identité qu'au raisonnement, constitue une dynamique comparable, soit celle où le point de vue de chacun est influencé, modifié par celui des autres.

### **3.4.5. Conclusion**

Les types de dialogue envisagés par nos auteurs rejoignent les trois degrés de dialogues identifiés dans notre cadre conceptuel de la section 1.1.3: le dialogue comme forme d'exercice langagier (dialogue-acte), comme exercice de la pensée (dialogue-processus), mais aussi comme idéal sociopolitique par la démocratie délibérative et la délibération citoyenne. Le dialogue interreligieux y est aussi présent, dans des approches non confessionnelles mais expérientielles. Quelle que soit la forme qu'il prend, le dialogue apparaît comme clairement rehaussé s'il rencontre le principe

---

<sup>61</sup> Entre guillemets dans le texte.

<sup>62</sup> Gendron (2003: 118) déplore le manque de dialogisme dans les approches de Kohlberg, Wilson et Lipman au nom de ce qu'elles préconisent de parvenir à une décision ou un jugement par raisonnement reposant sur des principes, décentré du particulier. Selon Daniel, cela n'interdit pas la mise en œuvre du dialogisme.

dialogique. En ce sens, tout dialogue n'est pas dialogique et « dialogue » n'est pas synonyme de « dialogisme »: un échange de paroles ne garantit pas que l'échange se vit également au niveau des idées ou des personnes, ce qui est souhaitable selon nos auteurs. Quant à la délibération et à la dialectique, ce sont des types de raisonnement envisagés ici pour s'attaquer aux questions philosophiques, éthiques et politiques; les propos analysés sur les types de dialogues les circonscrivent en tout cas à ces domaines.

### 3.5. Visées du dialogue

Le dernier thème abondamment documenté dans nos sources concerne les visées du dialogue vécu en classe. Quelques-unes ont été nommées dans ce qui précède, mais elles seront maintenant relevées plus systématiquement et répertoriées selon trois groupes. D'abord, il y a les visées politiques, qui rassemblent les intentions ayant trait au fonctionnement social et aux interactions entre citoyens. Ensuite, les visées éthiques, qui couvrent tant les issues possibles du dialogue argumentatif que les compétences de raisonnement que l'on cherche à développer chez les élèves par sa pratique. Enfin, les visées personnelles, qui regroupent les objectifs touchant exclusivement l'élève et ses relations interpersonnelles.

#### 3.5.1. Visées politiques

Nous avons vu que le pluralisme teinte fortement les considérations des auteurs consultés. Il installe pareillement dans un contexte politique les finalités de ce dialogue. La *reconnaissance de l'autre* apparaît en tête comme objectif le plus recensé<sup>63</sup> (Galichet 2006a: 114; Bouchard 2006: 34, 56; Jackson 2005b: 128; de pair avec les connaissances de culture religieuse – Rondeau 2008: 85; Leroux 2007: 86, 108; Lefebvre 2005: 64)<sup>64</sup>, suivi du *vivre-ensemble* qu'il favoriserait (Rondeau 2008: 80; Leroux 2007: 53, 86; Béland 2008: 149; Charron 2000: 88)<sup>65</sup>. Corrélativement, la *résolution de conflit* par le dialogue est envisagée (Bouchard 2006: 52; Rondeau 2008: 80; Leroux 2007: 17, 86;

<sup>63</sup> La connaissance de l'autre est aussi mentionnée, pas nécessairement comme fruit du dialogue, mais comme corollaire à la reconnaissance (Lefebvre 2005: 71; nécessaire mais insuffisante – Bouchard 2006: 7; pour éveiller au respect d'autrui – Milot 2005: 17).

<sup>64</sup> Et pour Milot (2005: 18-19), mais en tant que finalité de cours, non pas du dialogue spécifiquement.

<sup>65</sup> Lefebvre (2005: 71) utilise plutôt l'expression « gestion du pluralisme » auquel le dialogue peut être utile dans une éducation au vivre-ensemble. Milot (2005: 23) en parle, mais encore une fois, en guise de finalité générale de cours.

Parent 2006: 64)<sup>66</sup>, d'autant plus qu'il est l'antithèse de la violence, selon deux auteurs (Galichet 2006a: 113; Gendron 2003: 50). Toujours dans la veine politique, on compte sur le dialogue pour *initier à la démocratie, à la citoyenneté démocratique* et pour *enseigner à prendre part à la vie sociale* (Bouchard 2006: 46, 52; Daniel 2006: 146; Parent 2006: 65, 66)<sup>67</sup>. Une dernière propriété sociale prêtée au dialogue est que, loin de le nourrir comme certains le redoutent, il permet de *combattre le relativisme* par la prise de contact dialogique et intersubjective avec la pluralité (Leroux 2007: 108; Daniel 2006: 146), par la co-élaboration d'une décision finale (Parent 2006: 64) et par la mise en relativité des différentes convictions (Rondeau 2008: 88). Contrairement à l'immobilité du relativisme, la relativité suppose une démarche de dialogue amorcée par la rencontre de l'autre avec qui chercher un point de vue commun devant un éventuel point de vue contraire, explique Rondeau.

### 3.5.2. Visées éthiques

Les objectifs éthiques entrevus à la clef de la pratique du dialogue découlent de la pratique du dialogue plus rationnel et argumentatif. Il s'agit d'une part des conclusions de raisonnement atteintes par le dialogue: *déterminer le bien et le devoir à viser* (Bouchard 2006: 44, 49; Gendron 2003: 213), *la meilleure décision ou solution à prendre* devant un dilemme hypothétique ou réel (Galichet 2006a: 124; Leroux 2007: 108; Gendron 2003: 178; Parent 2006: 65-66), ou *la vérité* (Bouchard 2006: 51; Galichet 2006a: 112; chez Wilson – Gendron 2003: 61). Est également inclus dans cette catégorie l'établissement d'un *consensus* ou d'un *compromis* à la suite d'une délibération (Béland 2008: 149, 151; dans la discussion habermassienne – Galichet 2006a: 112; Bouchard 2006: 51; Leroux 2007: 108).

Par ailleurs se retrouvent des objectifs qui relèvent de l'éducation et de la formation éthique: *développer la pensée critique ou apprendre à raisonner, à poser un jugement, à justifier* (Daniel 2006: 136; dans le volet éthique – Leroux 2007: 85; Galichet 2006a: 114; chez Kohlberg, Wilson et Lipman – Gendron 2003: 54, 58, 64; Parent 2006: 61, 65). Unissant ces deux aspects, chez Noddings, le dialogue «  *vise à éduquer au raisonnement interpersonnel* » pour parvenir à des compromis et résoudre des problèmes moraux (Gendron 2003: 178). Ces dernières visées éducatives représentent des compétences éthiques, certes, mais nous les considérons aussi comme personnelles, car elles visent le développement de compétences chez l'élève qui les acquiert.

<sup>66</sup> Milot (2005: 30) avance que ses trois principes généraux réduisent les conflits.

<sup>67</sup> En tant qu'objectif général du cours: chez Leroux (2007: 23) et Milot (2005: 22).

### 3.5.3. Visées personnelles

Enfin, les objectifs personnels peuvent être intellectuels et cognitifs, lorsqu'il est question d'acquisition de compétences éthiques, comme nous venons de le relever, mais elles concernent l'intimité de l'individu lorsqu'il s'agit d'*apprendre à se connaître* soi-même (Galichet 2006a: 125; Bouchard 2006: 50; Jackson 2005b: 126; chez Noddings – Gendron 2003: 171)<sup>68</sup> et de *reconnaître ses limites* grâce au dialogue (Galichet 2006a: 115; Bouchard 2006: 62; chez Noddings – Gendron 2003: 176). Puis, elles chevauchent l'éthique lorsqu'il est question de *faire advenir un sujet éthique* (Galichet 2006a: 114, 116; Bouchard 2006: 53; chez Noddings – Gendron 2003: 179). Également, certaines fins attribuées au dialogue concernent de meilleures relations entre pairs, notamment « *nourrir la relation* » et « *ressentir avec l'autre* », deux aspects provenant de l'éthique de la sollicitude (Gendron 2003: 121, 208, 271). La résolution de conflit ainsi que la reconnaissance de l'autre, selon l'échelle à laquelle elles sont vécues (politique, éthique ou personnelle), peuvent rencontrer les trois paliers.

### 3.5.4. Conclusion

Les universitaires attribuent donc une variété de vertus au dialogue qui concernent à la fois l'édification de meilleurs citoyens, de meilleurs penseurs et de meilleures personnes conscientes de soi. Mais globalement, les visées politiques et éthiques priment toutefois sur les visées personnelles.

## 3.6. Conclusion de l'analyse théorique

Au terme de ce vaste tour d'horizon, trois grandes tendances se dessinent quant au dialogue en classe selon les auteurs contemporains: on l'envisage au service d'intérêts politiques dans le contexte pluraliste de la société, on le conçoit avant tout en fonction des théories du raisonnement philosophique et éthique, et on l'arrime à une conception dialogique de l'identité.

---

<sup>68</sup> Sur la pédagogie de l'grave qui améliore l'estime de soi et encourage la prise de parole des élèves faibles: Jackson 2005a: 113.

En second plan se pose une réflexion sur le défi de la rencontre de l'irréductible altérité. L'autre porte un discours sur lui-même dont il faut tenir compte. Or, cette approche paraît appeler d'autres modes d'échanges que l'argumentation rationnelle. En effet, c'est dans le contexte de cette rencontre de l'autre que nous avons remarqué l'intervention des théories sur l'herméneutique et sur le dialogue interreligieux.

Délibératif ou dialectique, il sert de processus discursif vers un certain savoir: apprendre à penser, chercher avec autrui la vérité, le bien. Dans tous les cas, le dialogue dialogique est perçu comme un outil favorisant l'interaction avec l'autre et avec des idées différentes. Bref, le dialogue est un lieu où la présence de l'autre est constante et où on peut apprendre à vivre au mieux une relation fructueuse avec lui, qu'elle soit personnelle, sociale ou intellectuelle.

## 4. Le dialogue dans le programme et sa réception par les enseignants: analyse critique

### 4.1. Le dialogue d'éthique et culture religieuse à la lumière des réflexions académiques

À l'aide de notre cadre théorique, le chapitre précédent a permis de structurer la compréhension de plusieurs aspects du dialogue dans la littérature d'appui. Le même cadre théorique sera mis à contribution pour procéder à une analyse critique des orientations du programme d'éthique et culture religieuse quant au dialogue. De plus, les idées centrales mises de l'avant par nos auteurs éclaireront l'analyse du programme. Il est important de noter que le texte d'un programme n'est pas de même nature qu'un texte scientifique. On peut déjà prévoir qu'on y trouvera un plus petit nombre de concepts, et définis de manière restreinte. Néanmoins, des tendances s'y révèlent.

Une attention particulière sera portée aux sections du document officiel exclusivement consacrées à la notion qui nous intéresse, soit:

- « Compétence 3 – Pratiquer le dialogue » (ÉCR: 40 à 44)<sup>1</sup>;
- « Contenu relatif à la pratique du dialogue: indications pédagogiques et éléments de contenu » (ÉCR: 66 à 73)<sup>2</sup>.

Nous prendrons également en compte les sections générales du programme et les sections dédiées à l'éthique et à la culture religieuse dans la mesure où elles apportent des précisions complémentaires. Notre méthode consistera à comparer des énoncés du programme aux conclusions des auteurs universitaires. Spécifiquement, nous chercherons à identifier les caractéristiques du dialogue en éthique et culture religieuse en fonction des thèmes et catégories déployés dans le chapitre précédent. La lecture du programme sera sensible tant aux formulations rencontrant les termes exacts des chercheurs qu'aux prescriptions sous-entendant leurs idées. C'est selon ce critère que nous distinguerons si les corrélations entre le programme et les théories sont explicites ou implicites, directes ou indirectes, présentes ou simplement inférées. Le but de cette

---

<sup>1</sup> « ÉCR » renvoie à: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a) *Éthique et culture religieuse. Secondaire. Version approuvée*. Québec, Gouvernement du Québec.

<sup>2</sup> En annexe du programme se retrouvent d'autres sections consacrées exclusivement au dialogue, qui reprennent en grande partie, sous forme de tableaux, le contenu des sections du texte principal: « Contenu relatif à la pratique du dialogue: indications pédagogiques et éléments de contenu (primaire et secondaire) » (p. 85 à 87) et « Attentes et critères d'évaluation relatifs aux compétences [...]Pratiquer le dialogue » (p. 97-98). Y seront puisés les éléments non redondants.

analyse comparative est de parvenir à une clarification conceptuelle de la notion du dialogue dans le nouveau programme en la soumettant aux propositions théoriques récentes sur le dialogue en contexte scolaire.

#### **4.1.1. Fondements**

##### *4.1.1.1. Approches philosophiques*

Les auteurs consultés ont permis de dégager comme premier thème d'analyse les fondements du dialogue. Sous ce thème, nous avons d'abord repéré les approches philosophiques rationnelle, relationnelle, socioconstructiviste et herméneutique. Aucun ancrage philosophique n'étant explicité dans le programme d'éthique et culture religieuse, nous allons chercher à déterminer dans quelle mesure il met de l'avant un dialogue rationnel ou relationnel à partir des indications pédagogiques et des contenus qu'il formule. Pour nous éclairer, rappelons que le dialogue rationnel insiste sur les processus cognitifs du raisonnement, sur l'argumentation et sur l'aspect formel de la démarche, tandis que le dialogue relationnel s'intéresse à la rencontre de l'autre, au contexte des questions dont il traite et aux sentiments en jeu (voir section 3.2.1). Nous verrons par la suite s'il révèle une influence du socioconstructivisme et de l'herméneutique.

Le Tableau V suivant rassemble toutes les indications pédagogiques que le programme prévoit autour de la compétence « Pratiquer le dialogue ». Ces indications décomposent la compétence en explicitations facilitant la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation. Nous les reproduisons textuellement pour faciliter le repérage des allusions qui y seront faites en contexte d'analyse.

Tableau V

<b>Indications pédagogiques sur la compétence « Pratiquer le dialogue » (ÉCR: 40-44) (reproduction textuelle)</b>	
<b>Niveaux de spécifications de la compétence</b>	<b>Contenu relatif à chaque niveau de spécification</b>
<b>1. Composantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Organiser sa pensée</li> <li>b. Interagir avec les autres</li> <li>c. Élaborer un point de vue étayé</li> </ul>
<b>2. Dimensions essentielles à l'exercice de la compétence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Capacité de mener une démarche réflexive afin d'organiser leur pensée</li> <li>b. Capacité d'exprimer son point de vue en s'appuyant sur des raisons ou des arguments pertinents et cohérents et d'être attentifs à ceux des autres</li> <li>c. Capacité de sélectionner des ressources pertinentes et diversifiées, de recourir à des moyens appropriés pour interroger et élaborer un point de vue étayé, et d'anticiper des objections et des clarifications à apporter</li> </ul>
<b>3. Explications pour la composante « Organiser sa pensée »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Cerner l'objet du dialogue</li> <li>b. Établir des liens entre ce qu'on découvre et ce qu'on connaît</li> <li>c. Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans les différents points de vue énoncés</li> <li>d. Faire le point sur ses réflexions</li> </ul>
<b>4. Explications pour la composante « Interagir avec les autres »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Prendre conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi</li> <li>b. Rechercher des conditions favorables au dialogue</li> <li>c. Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres</li> <li>d. Expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents</li> <li>e. Formuler des questions de clarification</li> <li>f. Mettre en application des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées</li> </ul>
<b>5. Explications pour la composante « Élaborer un point de vue étayé »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Utiliser ses ressources et chercher de l'information sur l'objet du dialogue</li> <li>b. Approfondir sa compréhension de différents points de vue</li> <li>c. Envisager différentes hypothèses</li> <li>d. Ébaucher un point de vue</li> <li>e. Anticiper des objections et des clarifications à apporter</li> <li>f. Valider son point de vue</li> <li>g. Revenir sur la démarche</li> </ul>
<b>6. Critères d'évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pertinence et quantité suffisante des traces écrites de l'organisation de sa pensée</li> <li>b. Utilisation adéquate des éléments de contenu relatifs à l'interaction avec les autres</li> <li>c. Présentation d'un point de vue élaboré à partir d'éléments pertinents, cohérents et en quantité suffisante</li> </ul>
<b>7. Attentes de fin de premier cycle</b>	À la fin du cycle, l'élève est capable de se donner une démarche et de structurer ses idées ou ses arguments sur des sujets qui portent sur des réalités concrètes. Il est en mesure de reconnaître la pertinence et la cohérence des éléments qui constituent un point de vue. Il s'interroge sur ses perceptions, ses attitudes et ses idées. Il comprend que certains jugements ou procédés énoncés entravent le dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux. Il interroge les points de vue à l'aide de questions souvent adaptées au type de jugement en présence. Il respecte les règles du dialogue et propose des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées. Il utilise des ressources et un vocabulaire appropriés à l'objet du dialogue pour élaborer un point de vue comportant plusieurs éléments pertinents, cohérents et en nombre suffisant. Il tient compte des points de vue des autres et peut expliquer comment et pourquoi son point de vue s'est modifié ou consolidé.
<b>8. Attentes de fin de deuxième cycle</b>	À la fin du cycle, l'élève est capable de planifier une démarche et de structurer ses idées ou ses arguments sur des sujets qui portent sur des réalités concrètes ou abstraites. Il est en mesure d'évaluer la pertinence et la cohérence des jugements et des raisonnements qui constituent un point de vue. Il remet en question ses perceptions, ses attitudes et ses idées. Il explique pourquoi certains jugements ou

	procédés énoncés entravent le dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux. Il interroge les points de vue à l'aide de questions adaptées au type de jugement en présence. Il tire profit des formes du dialogue et propose des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées. Il exploite une diversité de ressources et un vocabulaire appropriés à l'objet du dialogue pour élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents, cohérents et en nombre suffisant. Il approfondit les points de vue des autres. Il analyse comment et pourquoi son point de vue s'est modifié ou consolidé.
--	--

Le tableau VI, quant à lui, reproduit les contenus devant obligatoirement faire l'objet d'un enseignement et d'une évaluation, soit les formes que peut prendre le dialogue, les moyens pour élaborer un point de vue et les moyens pour interroger un point de vue que les élèves doivent utiliser<sup>3</sup>.

**Tableau VI**

<b>Éléments de contenu relatif au dialogue selon les niveaux scolaires (ÉCR: 67-73)</b>			
<b>Éléments de contenu</b>	<b>Primaire</b>	<b>Secondaire: 1<sup>er</sup> cycle</b>	<b>Secondaire: 2<sup>e</sup> cycle</b>
<b>Formes de dialogue</b>	Conversation Discussion Narration Délégation Entrevue (2 <sup>e</sup> cycle) Débat (3 <sup>e</sup> cycle)	Conversation Discussion Narration Délégation Entrevue Débat Panel	Conversation Discussion Narration Délégation Entrevue Débat Panel
<b>Moyens pour élaborer un point de vue</b>	Description Comparaison Synthèse (2 <sup>e</sup> cycle) Explication (2 <sup>e</sup> cycle) Justification (3 <sup>e</sup> cycle)	Description Comparaison Synthèse Explication Justification	Description Comparaison Synthèse Explication Justification
<b>Types de jugements (à identifier pour interroger un point de vue)</b>	de préférence de prescription de réalité (2 <sup>e</sup> cycle) de valeur (3 <sup>e</sup> cycle)	de préférence de prescription de réalité de valeur	de préférence de prescription de réalité de valeur
<b>Procédés susceptibles d'entraver le dialogue (à identifier pour interroger un point de vue)<sup>4</sup></b>	Généralisation abusive Attaque personnelle Appel au clan (2 <sup>e</sup> cycle) Appel à la popularité (3 <sup>e</sup> c.) Appel au préjugé (3 <sup>e</sup> cycle) Appel au stéréotype (3 <sup>e</sup> c.) Argument d'autorité (3 <sup>e</sup> c.)	Généralisation abusive Attaque personnelle Appel au clan Appel à la popularité Appel au préjugé Appel au stéréotype Argument d'autorité Double faute Caricature Faux dilemme Fausse causalité Fausse analogie Pente fatale Complot	Généralisation abusive Attaque personnelle Appel au clan Appel à la popularité Appel au préjugé Appel au stéréotype Argument d'autorité Double faute Caricature Faux dilemme Fausse causalité Fausse analogie Pente fatale Complot
<b>Types de raisonnements (à identifier pour interroger un point de vue)</b>			Induction Déduction Analogie Hypothèse

<sup>3</sup> Notons que dans cette section des éléments de contenu, le programme donne aussi des pistes à titre indicatif sur les conditions favorables au dialogue (par exemple: s'exprimer correctement, être attentif à ses manifestations non verbales de communication et à celles des autres, apporter des nuances à ses propos et reconnaître celles apportées par les autres, etc.) et sur comment utiliser les outils pour élaborer et interroger un point de vue (par exemple: décrire les situations d'ordre éthique ou les expressions du religieux, ordonner les idées ou les arguments dans un ordre logique, répondre aux objections, etc.), que nous n'avons pas reproduites.

<sup>4</sup> Certains de ces procédés et les types de raisonnement sont présentés dans Simonet et Simonet 2004: 100-114, 139-147.

Le contenu du Tableau V (page 71) permet de constater que la compétence « Pratiquer le dialogue » se centre sur les points de vue à élaborer et à interroger. Les trois composantes principales et leurs explicitations présentent une démarche formelle pour y parvenir. Il s'agit d'organiser sa pensée en faisant appel à des compétences ayant trait à la compréhension; d'interagir avec les autres, ce qui implique ici d'expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents et de formuler des questions de clarification; d'élaborer un point de vue étayé en envisageant différentes hypothèses, en ébauchant un point de vue, en anticipant des objections et des clarifications à apporter et en validant son point de vue. Cela est articulé dans les attentes de fin de cycle (nous reprenons celles du second cycle):

- [...Planifier] une démarche et [...] structurer [des] idées ou [des] arguments sur des sujets qui portent sur des réalités concrètes ou abstraites.
- [...Évaluer] la pertinence et la cohérence des jugements et des raisonnements qui constituent un point de vue.
- [...Interroger] les points de vue à l'aide de questions adaptées au type de jugement en présence.
- [...Exploiter] une diversité de ressources et un vocabulaire appropriés à l'objet du dialogue pour élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents, cohérents et en nombre suffisant. [...] (ÉCR: 44)

Les éléments de contenu s'adjoignent à cette démarche pour faciliter sa mise en œuvre. Ils consistent en des outils pour élaborer et interroger des points de vue. On retrouve d'abord sept formes de dialogue dont certaines renvoient à l'argumentation (discussion, délibération, débat), et d'autres, à des récits et à des échanges moins engagés (conversation, narration, entrevue, panel)<sup>5</sup>. Les moyens pour élaborer un point de vue représentent différents types d'organisation des idées et des arguments (ÉCR: 68) et les moyens pour interroger un point de vue consistent à éprouver des types de jugement et de raisonnement.

En résumé, il semble donc que le dialogue d'éthique et culture religieuse, qui se veut rigoureux (ÉCR: 11, 41), emprunte à cette fin des principes et des méthodes du dialogue rationnel où les points de vue énoncés doivent idéalement reposer sur des arguments et un raisonnement logiques capables de résister à un processus de justification. Cependant, il comporte également une certaine dimension relationnelle, d'abord incarnée dans la composante « Interagir avec les autres » qui appelle à « rechercher des conditions favorables au dialogue », à « être attentif [au point de vue] des autres » et à « mettre en application des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées ». De plus, dans les contenus indicatifs mais non prescriptifs et dans la présentation générale du

<sup>5</sup> Ces formes sont explorées ci-dessous, dans la section 4.1.3.1.

programme, on reconnaît que la dimension émotionnelle entre dans la dynamique même du dialogue où il faut chercher à « exprimer correctement ses sentiments », « se soucier de l'autre et prendre en considération ses sentiments » (ÉCR: 67) et « [mettre] en commun des sentiments » (ÉCR: 24). Or, cette prise en compte de l'autre est fonctionnelle, elle ne constitue pas une fin en soi ni un réel engagement envers autrui. En effet, la dimension émotionnelle se trouve subordonnée aux exigences du dialogue rationnel, visant au fond à le favoriser.

Toujours au plan des approches philosophiques, le socioconstructivisme (avec le constructivisme et le cognitivisme) est l'approche épistémologique ouvertement préconisée par le MELS dans le programme de formation (MEQ 2006b: 9), dont relève le programme d'éthique et culture religieuse. Cette orientation philosophique a surtout un impact sur la représentation des connaissances en éthique et culture religieuse, dans la mesure où le socioconstructivisme considère que les concepts doivent faire l'objet d'échanges et de justifications dont ils sont également le produit; ainsi, avec l'approche par compétences qui prévaut dans le système scolaire québécois depuis la dernière réforme, ce choix épistémologique expliquerait pourquoi on n'a pas opté pour une présentation « encyclopédique » des doctrines philosophiques et religieuses (ÉCR: 6-7). L'orientation socioconstructiviste constitue en outre un parti pris pour le dialogue en général, car c'est par le dialogue que s'éprouverait le savoir<sup>6</sup>. Ce principe se retrouve dans le dialogue d'éthique et culture religieuse dans la mesure où c'est par l'interaction avec les autres que les points de vue se construisent; rappelons que la position de Daniel allait en ce sens (voir section 3.2.1).

Quant à l'herméneutique mise de l'avant par Rondeau et Lefebvre, elle apparaît implicitement dans le programme en lien avec la finalité de la reconnaissance de l'autre, relativement à laquelle on affirme « l'importance pour [chacun] d'être [reconnu], notamment dans sa vision du monde, c'est-à-dire dans ce regard que chacun porte sur soi et sur son entourage, et qui oriente ses attitudes et ses actions » (ÉCR: 10). Sans élaborer longuement, le programme prévoit que la reconnaissance de l'autre se manifeste par le respect et l'écoute (ÉCR: 10). Cette rapide précaution contre l'assimilation

---

<sup>6</sup> Ce résumé lapidaire repose sur ce qu'en dit le programme de formation, dont on ne peut retrouver les sources théoriques en l'absence de bibliographie. Toutefois, ce résumé coïncide avec l'entrée qui est consacrée au terme dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*: « Théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le Sujet et son environnement dans le processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde [...] Doctrine qui soutient que la connaissance est le produit des pratiques et des institutions sociales ou d'interactions et de négociations entre les membres de groupes sociaux » (Legendre 2005: 1245).

de l'autre à soi ou de sa vision du monde à la nôtre rejoint certaines préoccupations herméneutiques dégagées dans le chapitre précédent<sup>7</sup>.

Ainsi, parmi les approches philosophiques que nous avons dégagées chez les théoriciens consultés, le programme démontre une nette orientation vers le dialogue rationnel. Son ancrage socioconstructiviste est clairement nommé dans le programme de formation de l'école québécoise et a sans doute influencé la nature du programme. Néanmoins, celui-ci porte quelques mentions du dialogue relationnel et de l'herméneutique, en lien avec la reconnaissance de l'autre.

#### 4.1.1.2. Valeurs, normes et principes

En ce qui a trait aux valeurs, normes et principes retenus en éthique et culture religieuse, le pluralisme occupe une place fondamentale. Le programme soutient, comme dans le corpus analysé, que la diversité des valeurs et des croyances qui caractérise notre société est source d'enrichissement (ÉCR: 8), qu'il est fructueux « d'apprendre collectivement à tirer profit de [la] diversité » (ÉCR: 8) et que l'ouverture à la diversité doit être encouragée (ÉCR: 7). Pour ce qui est des autres valeurs sociales dépouillées chez les théoriciens, elles sont soit rapidement mentionnées dans le programme, soit sous-entendues dans la formulation d'une prescription. Ainsi, selon l'ordre de la section 3.2.2, la problématique de la tolérance est un thème exclusivement prescrit en éthique, mais il s'agit tout de même d'une attitude posée à l'horizon du programme dans son ensemble (« ...favorisant chez eux le développement d'attitudes de tolérance... » (ÉCR: 7)). Ni la réciprocité ni le civisme ne sont mentionnés dans le programme, sans que cela signifie qu'ils ne sont pas présumés.

La réflexivité est centrale au dialogue d'éthique et culture religieuse: elle se retrouve dans les dimensions essentielles de la compétence 3, dans ses explicitations et dans les attentes de fins de cycle (voir Tableau V, page 71 ci-haut):

- Capacité de mener une démarche réflexive afin d'organiser [sa] pensée;*
- Faire le point sur ses réflexions;*
- Prendre conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi;*
- Revenir sur la démarche;*
- [S'interroger] sur ses perceptions, ses attitudes et ses idées ou [les remettre en question];*

<sup>7</sup> Rondeau reconnaît comme nous que, par cet extrait, l'« exigence d'une herméneutique de l'autre dans sa différence culturelle et/ou religieuse semble assez bien comprise dans le programme ÉCR » (Rondeau 2008: 84) et conçoit la présence de cette herméneutique dans le volet culture religieuse (Rondeau 2008: 85).

*-Expliquer ou analyser comment et pourquoi son point de vue s'est modifié ou consolidé.  
(ÉCR: 42-44)*

Cette réflexivité s'applique autant à la démarche intellectuelle qu'à la démarche personnelle qui s'opère en soi par le dialogue. Quant à la modération, bien que le programme ne la mentionne pas, on peut la considérer partiellement rejointe ici: « [...] quand ils [les élèves] présentent leurs points de vue et qu'ils expriment leurs valeurs et leurs convictions, ils doivent le faire [...] dans le respect de l'autre » (ÉCR: 24). Le programme lui-même expose la valeur de coopération rattachée au dialogue: « la pratique du dialogue conduit naturellement à l'exercice de la compétence *Coopérer*<sup>6</sup>, puisque le dialogue exige des attitudes de respect de l'autre et d'ouverture » (ÉCR: 16). Cela invite à affirmer que la collaboration va aussi de soi dans ce dialogue, même sans apparaître textuellement, d'autant plus que celui-ci doit entre autres consister en un temps de « recherche avec les autres » (ÉCR: 40). La valeur d'égalité est énoncée dans le principe qui veut que toute personne soit égale en valeur et en dignité, posé en fondement de la première finalité (ÉCR: 10). Enfin, le cours d'éthique et culture religieuse veut donner lieu à un authentique dialogue (ÉCR: 25), sans par ailleurs insister plus avant sur la bonne foi, l'authenticité et la sincérité avec lesquelles il devrait être pratiqué. Cependant, on peut établir un lien entre ces attitudes et l'objectif obligatoire d'identifier, pour les éviter, les entraves au dialogue, ainsi que dans celui de rechercher des conditions favorables au dialogue (ÉCR: 42-43).

Le programme insiste donc surtout sur le pluralisme (comme nos auteurs) et sur la réflexivité (souvent mentionnée dans le corpus de référence: voir note 13, p. 49 ci-haut), mais notre grille de lecture permet de conclure qu'il n'est pas étranger à un plus grand nombre de préoccupations académiques récentes à ce sujet, dont il rencontre les mêmes valeurs et principes (pluralisme, réflexivité, tolérance, coopération, égalité, authenticité), ne serait-ce qu'implicitement (réciprocité, civisme, modération, collaboration, bonne foi, sincérité). Pourtant, malgré son caractère synthétique, le programme insiste sur deux normes et valeurs que la littérature de référence abordait plus indirectement, soit le respect et l'ouverture. Nous reviendrons sur la question du respect dans la section sur l'altérité.

---

<sup>6</sup> Il s'agit ici de la compétence transversale.

#### 4.1.1.3. Modèles pédagogiques et thèmes du dialogue

Les modèles pédagogiques constituaient notre dernière catégorie ayant trait aux fondements du dialogue. Or, le programme n'en retient aucun – à raison, puisqu'il revient aux concepteurs de matériel pédagogique et aux enseignants de faire des choix de cet ordre. Cependant, malgré cette réserve, le dialogue proposé en éthique et culture religieuse évoque beaucoup la philosophie pour enfants et les autres approches rationnelles qui fonctionnent par argumentation et justification des idées. On en voudra entre autres pour preuve cet extrait du programme qui rappelle les propos de Daniel (2006) sur la philosophie pour enfants (section 3.4.4 ci-dessus):

*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. (ÉCR: 25).*

Enfin, alors que les penseurs traitent des sujets du dialogue dans une perspective générale, au détour de leur modèle pédagogique, où on distinguait en gros les thèmes éthiques des thèmes religieux et convictionnels, le programme scolaire aborde sans détour la question des sujets à aborder par le dialogue. Cependant, il énumère les catégories de thèmes prescrits et obligatoires non pas dans la section « Pratiquer le dialogue »<sup>9</sup>, mais dans les autres volets au service desquels le dialogue est posé dans la mesure où toutes les situations d'apprentissage doivent avoir le dialogue comme pivot central, qu'elles relèvent d'éthique, de culture religieuse ou des deux (ÉCR: 11, 20). Ainsi, en éthique, les thèmes prescrits sont la liberté, l'autonomie, l'ordre social, la tolérance, l'avenir de l'humanité, la justice et l'ambivalence de l'être humain (ÉCR: 56-59). Il est attendu que ces thèmes doivent être présentés dans des situations porteuses de tensions ou de conflits de valeurs (ÉCR: 30). Cette vision rejoint les propositions théoriques qui perçoivent en majorité le dialogue comme un lieu où débattre de questions éthiques.

En culture religieuse, les sujets au programme sont le patrimoine religieux québécois, les éléments fondamentaux des traditions religieuses, les représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels, les religions au fil du temps, les questions existentielles, l'expérience religieuse et les références religieuses dans les arts et dans la culture (ÉCR: 61-65). Ils sont envisagés dans une

---

<sup>9</sup> À propos des thèmes, on mentionne seulement, dans les indications pédagogiques quant au dialogue, qu'au premier cycle, « [les] élèves abordent des sujets qui s'appuient sur des réalités concrètes dont ils cherchent à découvrir la complexité » et qu'au deuxième cycle, « [les] élèves abordent des sujets qui portent sur des réalités complexes et souvent abstraites. » (ÉCR: 66-67).

optique de connaissance et de compréhension (ÉCR: 35)<sup>10</sup>. En ce sens, ces thèmes et leur traitement divergent de la position des conclusions de nos auteurs qui ancrèrent le dialogue sur les sujets religieux dans l'expérience religieuse des élèves eux-mêmes (Rondeau, Lefebvre) et dans celle d'autres jeunes rejoins par courriel (Ipgrave) ou présentés dans des manuels scolaires (Jackson). Bouchard envisageait l'approche narrativo-interprétative comme un moyen pour à la fois découvrir l'univers (religieux, moral, personnel) d'autres traditions ou d'autres élèves, donc comme outil de connaissance culturelle ou de partage d'expérience.

En conclusion, le programme ne retient aucun modèle pédagogique mais sous-entend la pédagogie pour enfants ainsi que les autres modèles rationnels, et il se fait explicite en ce qui a trait aux sujets à traiter en classe. Et s'il retient le même genre de thèmes éthiques que les universitaires, il prend une tangente différente de la leur en culture religieuse, préférant des sujets de connaissance culturelle plutôt que des enjeux d'expérience personnelle et de rencontre interreligieuse.

#### *4.1.1.4. Conclusion*

On peut donc constater que, pour ce qui est des fondements, le programme va dans le sens des positions académiques que nous avons examinées sur plusieurs points. Premièrement, on doit reconnaître que, de la même manière que l'approche rationnelle reçoit un traitement prédominant de la part des auteurs académiques que nous avons retenus, le dialogue rationnel est le plus élaboré dans le programme. Deuxièmement, tout comme les approches relationnelle et herméneutique semblent plus marginales dans les réflexions théoriques, ces approches sont également moins intégrées en éthique et culture religieuse. Troisièmement, le socioconstructivisme est clairement nommé comme approche fondant le programme et apparaît en filigrane du programme et de son dialogue. Quatrièmement, on recense beaucoup de correspondance au regard des valeurs, des principes et des normes orientés vers le collectif.

Les divergences concernent surtout les modèles pédagogiques et les thèmes qu'ils retiennent. À l'essentiel, le programme ne favorise explicitement et volontairement aucun modèle, ce qui correspond

---

<sup>10</sup> Cela est illustré dans les composantes et les critères d'évaluation de la compétence « Manifester une compréhension du religieux », qui renvoient à la manipulation intellectuelle des expressions du religieux: « Analyser des expressions du religieux; Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel; Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir » (p. 37-38), « Analyse détaillée d'une expression du religieux; Explication des liens entre des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel; Analyse d'une diversité de façons de penser, d'être et d'agir » (p. 39). – Rondeau affirme dans le même sens que: « [...] telle qu'elle est présentée dans le programme ÉCR, la culture religieuse se résume à un bagage de connaissances objectives qui laissent de côté la nature même du phénomène religieux ou des expériences limites. » (Rondeau 2008: 86).

à la limite de son mandat. Mais d'autre part, son choix de sujets religieux et le traitement qu'il leur réserve restent particuliers. Il les exclue des dimensions interprétative, expérientielle et interreligieuse soulevée par quelques auteurs. Ceci fait d'ailleurs l'objet d'un débat actuel concernant le dialogue en éthique et culture religieuse, que la discussion de nos auteurs ne fait qu'effleurer. Nous nous y attarderons en conclusion générale.

#### **4.1.2. Acteurs**

##### *4.1.2.1. L'élève: sujet et identité*

L'élève tel que « conçu » par le programme est difficilement définissable, même si on fait le pari d'en inférer la conception à partir des énoncés généraux et du contenu prescrit<sup>11</sup>. Néanmoins, toutes les positions dégagées dans le chapitre précédent paraissent admises en éthique et culture religieuse: cette grille de lecture permet donc de cerner quelques traits. Ainsi, on ne désigne jamais l'élève en tant que citoyen ou sujet autonome, mais parallèlement, on aspire à le rendre capable de contribuer à un vivre-ensemble harmonieux (ÉCR: 8) et on valorise sa pleine autonomie (en éthique – ÉCR: 9; en général – ÉCR: 6, 19). On le reconnaît à la fois en tant qu'être rationnel surtout, mais émotionnel également, car le dialogue rigoureux du programme procède d'une démarche rationnelle ne se voulant pas nécessairement étanche aux sentiments. Finalement, la dimension intersubjective de l'élève est mise de l'avant dans l'importance accordée à l'échange avec l'autre. On reconnaît d'une part l'impact de l'échange au plan de la construction des points de vue (ÉCR: 40), spécialement au regard de l'éthique: « La pratique du dialogue favorise aussi, par l'échange d'idées qu'il génère, la clarification de la pensée sur des questions éthiques » (ÉCR: 41). En culture religieuse, on reste dans le mode de la compréhension intellectuelle en concevant que l'échange aide à « mieux comprendre la diversité des façons de penser, d'être ou d'agir associées à des traditions religieuses ou à des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs ». On reconnaît également l'impact de l'intersubjectivité sur l'identité, admettant une conception dialogique de celle-ci:

*Prendre appui sur le fait que les élèves construisent leur identité et apprennent à se connaître par leurs interactions avec les autres pour les amener à s'intéresser aux ressemblances et aux différences entre les personnes et à réaliser qu'elles peuvent être source d'enrichissement aussi bien que de conflit. (ÉCR: 81)*

<sup>11</sup> En fait, selon le rôle que le programme lui attribue (ÉCR: 24), il s'agit d'un élève qui s'investit dans les tâches qu'on lui soumet, qui fait preuve d'initiative, d'ouverture, d'écoute, de perspicacité, qui fait des liens, qui se pose des questions, qui use de métacognition, etc. Mais cela ne concerne pas beaucoup l'élève en tant qu'acteur d'un dialogue.

On peut donc conclure que le programme ne diffère guère de nos auteurs en ce qui a trait à la conception de l'élève. Certes, les choix philosophiques ont un impact sur ce thème comme sur tous les autres, que nous ne pouvons aborder ici.

#### 4.1.2.2. *Altérité*

Pour ensuite saisir la vision de l'altérité sous-entendue dans le programme, nous avons repéré les contextes dans lesquels les occurrences des mots « communauté », « autre » et « autrui » survenaient<sup>12</sup>. Tout d'abord, conformément à l'approche socioconstructiviste<sup>13</sup>, le groupe est vu comme une communauté<sup>14</sup> d'apprentissage (ÉCR: 25). Ensuite, une des évolutions du cours d'éthique et culture religieuse est qu'il réunit au lieu de séparer les élèves de différentes croyances (comme c'était le cas dans le précédent régime optionnel), les préparant ainsi « à vivre dans une société pluraliste et démocratique » (ÉCR: 7). Surtout, le cœur de la relation à l'autre s'exerce dans le dialogue – « interagir avec les autres » étant l'une des composantes de cette compétence –, où l'on vise l'écoute attentive, le respect et le souci de l'autre (ÉCR: 16, 24, 67) ainsi que la compréhension commune malgré l'éventuelle divergence de points de vue (ÉCR: 36, 40, 42). L'autre est donc à la fois reconnu pour ce qu'il est et sollicité comme partenaire dans la recherche en commun qui a lieu dans la classe (ÉCR: 40). Cette vision pose l'autre dans une dynamique cohérente avec le socioconstructivisme, où il devient un partenaire de recherche avec qui dialoguer pour mettre à l'épreuve et construire du savoir. Elle implique également le respect et la compréhension d'autrui, certes, sans insister sur les enjeux éthiques fondant la conception levinassienne présente chez Galichet et Noddings (section 3.3.2).

#### 4.1.2.3. *Rôle de l'enseignant*

Tel que défini dans le programme (ÉCR: 25), le rôle de l'enseignant est de créer dans la classe un climat propice en aidant les élèves à rencontrer les conditions favorables au dialogue. L'enseignant doit accompagner et guider les élèves dans la pratique du dialogue pour qu'ils maîtrisent les outils nécessaires à l'élaboration et l'interrogation de points de vue et évitent les entraves au dialogue (Tableau VI, page 72 ci-haut). Il doit dépolieriser les échanges et inviter à s'exprimer

<sup>12</sup> Nous avons fait de même avec « différent » et « diversité », ce qui a conduit à dégager, essentiellement, que les différents points de vue, expressions du religieux, valeurs, manières de penser, repères moraux, etc., doivent être explorés, étudiés, envisagés, compris, examinés, saisis, etc.

<sup>13</sup> La définition du socioconstructivisme de Legendre, en partie citée à la note 6, page 74 ci-haut, inclut une référence à la communauté d'apprentissage.

<sup>14</sup> Pour le reste, ce mot revenait dans le contexte de « communauté religieuse ».

librement, à répondre aux questions posées, à clarifier les points de vue, à développer le sens critique. On attend de lui qu'il maîtrise « l'art du questionnement pour amener les élèves à apprendre à penser par eux-mêmes » (ÉCR: 25). On réclame également de lui objectivité et impartialité; il doit s'abstenir d'émettre son point de vue pour ne pas influencer celui des élèves, sauf lorsque vient le temps de faire la promotion des valeurs et des finalités d'éthique et culture religieuse (ÉCR: 7) et d'intervenir devant tout événement ou propos atteignant la dignité de la personne ou compromettant le bien commun (ÉCR: 25). On voit donc qu'en éthique et culture religieuse, tout comme chez la plupart des auteurs étudiés, on accorde à l'enseignant un rôle situé à l'extérieur du dialogue. Cependant, ce que le programme prévoit évoque un animateur plus incarné et plus présent, qui intervient constamment dans la discussion pour la stimuler, la relancer, la gérer, promouvoir des valeurs – sans toutefois s'y positionner personnellement.

#### 4.1.2.4. Conclusion

Le programme d'éthique et culture religieuse rencontre généralement le contenu des catégories d'analyse que nous avons déployées à partir des textes académiques en regard des interlocuteurs prenant part au dialogue (élève sujet et enseignant guide), sauf en ce qui a trait à l'altérité, nettement teintée ici du paradigme socioconstructiviste.

### 4.1.3. Types

#### 4.1.3.1. Interaction verbale

Le programme définit clairement les formes d'interactions verbales que doit prendre le dialogue en classe d'éthique et culture religieuse (ÉCR: 67). Elles sont énumérées et décrites, allant de formes plus simples à des formes plus complexes, dont nous résumons ici la teneur. La *conversation*, informelle, sert à partager des idées et des expériences. La *discussion* est l'examen structuré d'idées, d'arguments et d'opinions. La *narration*, écrite ou orale, se veut le récit d'une suite de faits ou d'événements. La *délibération* est définie comme l'examen de divers aspects d'une question en vue de parvenir à une décision commune. L'*entrevue* est l'interrogation d'une personne par une autre (ou par d'autres) sur ses activités, ses idées et ses expériences. Le *débat* est vu comme un échange encadré entre des personnes dont les avis diffèrent sur un sujet controversé. Quant au *panel*, il s'agit

d'une « rencontre entre quelques personnes choisies pour leurs connaissances sur une question donnée afin d'exposer leurs points de vue respectifs, de dégager une vision d'ensemble et d'échanger avec un auditoire » (ÉCR: 67). Graduellement, à mesure que les élèves gagnent en expérience et en maturité, ces formes de dialogue doivent être mises en œuvre dans le cours.

Parmi nos auteurs, les termes de « dialogue », « débat », « délibération » et « discussion » apparaissent, mais sans recevoir de précision distinctive ni de règles de procédure, sauf pour la discussion habermassienne et la philosophie pour enfants. Les prescriptions ministérielles ont le mérite de concrètement encadrer le travail (et l'évaluation) que les enseignants doivent accomplir avec les élèves, tant au plan des niveaux de difficulté à atteindre que des variétés d'échanges à expérimenter. Or, si le programme reconnaît « qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte » (ÉCR: 66), il ne précise pas si une forme de dialogue se prête mieux à tel sujet ou à tel genre de traitement. Chez nos auteurs, on peut relever que la délibération, le débat et la discussion vont de pair avec les thèmes éthiques. Les thèmes religieux sont reliés à la conversation, à la narration, à la discussion et au débat. Rien n'interdit cependant d'autres combinaisons, d'autant plus que l'entrevue et le panel sont des formes exclusives au programme scolaire et restent à s'approprier. Ajoutons à cela que dans le programme, la classe elle-même est vue comme « lieu de recherche et de dialogue » (ÉCR: 24), et en ce sens, pareil dialogue précède les autres formes prescrites et invite à reconnaître l'existence d'un dialogue constant dans le cours. Au-delà de ces types d'interaction verbale, il faut rappeler que la conception dominante du dialogue est celle favorisant un dialogue rationnel. À ce titre, les diverses formes relevées peuvent s'y prêter.

#### *4.1.3.2. Délibération et démocratie*

À l'opposé des auteurs, le programme n'insiste pas sur la notion de démocratie délibérative, bien qu'il soutienne, sans les expliciter, que les principes et les idéaux démocratiques de la société québécoise doivent être promus par les trois compétences du programme (ÉCR: 11). On peut détecter une allusion à la délibération dans la mesure où le programme semble envisager l'existence d'un dialogue de niveau social (ÉCR: 6) tout indiqué dans une société pluraliste, mais le contexte de démocratie délibérative n'appartient pas à ses préoccupations propres. Plus franchement, la délibération mise de l'avant en éthique et culture religieuse l'est à titre intime (délibération intérieure) et commun (délibération comme forme d'échange verbal).

Dans le premier cas, on l'associe à la réflexion personnelle comme occasion « de s'interroger sur une démarche, des perceptions, des préférences, des attitudes et des idées » (ÉCR: 40). Les auteurs recensés n'ont pas envisagé ce type de dialogue. Dans l'autre cas, la définition (résumée dans la section 4.1.3.1 de la page 81 ci-dessus) concerne la délibération comme « temps de partage ou de recherche avec les autres au cours duquel se construisent et s'expriment différents points de vue » (ÉCR: 40). Ce type est souvent mentionné dans notre corpus (qui nuance en outre entre délibération démocratique, philosophique ou éthique).

#### 4.1.3.3. *Dialectique, dialogisme*

Ensuite, un des auteurs consultés, Béland, propose le recours à la dialectique d'Héraclite en deux temps (thèse/antithèse) pour parvenir à des compromis. Ni la dialectique ni le compromis ne fait l'objet de propos dans le programme – en fait, la délibération menant à une décision commune constituerait ce qui s'en rapprocherait le plus. La proposition de Béland représenterait donc un apport original à considérer pour mettre en œuvre le dialogue en éthique et culture religieuse. Nulle occurrence de « dialogisme » ne se retrouve non plus dans le document ministériel, mais, en substance, on y retrouve le principe sur lequel s'appuient les conceptions de nos auteurs (section 3.4.4): collaborer et s'influencer dans la construction des idées et de soi, apprendre par la dialogue.

#### 4.1.3.4. *Conclusion*

Pour résumer, si la délibération commune et le dialogisme constituent des convergences entre le corpus théorique et le programme, les divergences entre le nouveau programme et les positions des théoriciens retenus quant aux types de dialogues reposent en grande partie sur le fait que le programme présente systématiquement ses prescriptions pour faciliter la mise en œuvre pratique de formes langagières de dialogue en classe – d'où le fait qu'elles soient relativement nombreuses et définies. Or, cela ne l'empêche pas d'être le seul à inclure deux types qui n'apparaissent dans aucun des textes de référence consultés: la délibération intérieure et le dialogue constant comme dynamique de classe.

Autre particularité du document ministériel: un des critères d'évaluation de la pratique du dialogue est la « [pertinence] et [la] quantité suffisante des traces écrites de l'organisation de sa pensée » (ÉCR: 44). Cela se justifie sans doute par la nécessité d'évaluation scolaire, et on peut imaginer en outre qu'il s'agit d'un bon moyen d'accéder à la délibération intérieure.

#### **4.1.4. Visées**

##### *4.1.4.1. Visées politiques, éthiques, personnelles*

Un dernier regard critique porté à la conception du dialogue en éthique et culture religieuse s'attarde aux visées qu'on lui prête, regroupées dans le chapitre 3 selon qu'elles étaient politiques (orientées vers la société), éthiques (relatives à un mieux-agir et à un savoir penser) et personnelles (servant l'élève et les relations interpersonnelles).

En premier lieu, tout comme notre corpus théorique, le programme insiste sur la reconnaissance de l'autre puisqu'il s'agit de l'une des deux finalités du cours, au service de laquelle le dialogue est posé<sup>15</sup>. On politise cette reconnaissance de l'autre en la considérant à la source d'une culture publique commune tenant compte de la diversité (ÉCR: 10). Deuxièmement, le vivre-ensemble est aussi lié au dialogue du programme scolaire. En effet, on estime que son articulation au volet éthique fasse se développer « chez les élèves des aptitudes et des dispositions leur permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui, tout en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble » (ÉCR: 8). Relevons qu'avec cet objectif, le programme unit à la visée politique l'objectif personnel inédit d'apprendre à l'élève à être responsable envers lui-même, ce qu'aucun auteur consulté n'a abordé. Quant au dialogue joint à la culture religieuse, il favoriserait également un vivre-ensemble harmonieux en stimulant « un esprit d'ouverture et de discernement par rapport au phénomène religieux et [...] la capacité d'agir et d'évoluer avec intelligence et maturité dans une société marquée par la diversité des croyances » (ÉCR: 9). Plus loin, on réitère que soumettre les questions éthiques et religieuses au dialogue mènent à « une prise en compte respectueuse des personnes, de leurs attitudes et de leurs actions » (ÉCR: 11), bref, à un meilleur vivre-ensemble. Troisièmement, le dialogue du cours mènerait les élèves vers l'objectif politique de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe, en conformité avec l'un des domaines

<sup>15</sup> Rondeau (2008: 85) estime cependant qu'il manque une dimension herméneutique au dialogue pour qu'il permette la reconnaissance de l'autre.

généraux de formation (ÉCR: 15); les propositions théoriques parlent différemment de la vie démocratique à l'échelle sociale. On ne retrouve pas dans le programme les visées de résolution de conflit et de prévention du relativisme par le dialogue dégagées dans l'analyse de la littérature, mais le programme mentionne toutefois que 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 » (ÉCR: 25), ce qui peut apparaître comme une certaine prise en considération de ce phénomène.

Au plan des visées éthiques, on attribue à la compétence « Réfléchir à des questions éthiques » le développement du jugement critique dont nombreux de nos auteurs ont parlé comme fruit du dialogue. Autrement, ce qui concerne « la clarification de la pensée sur des questions éthiques » (ÉCR: 41), le développement des habiletés de raisonnement<sup>16</sup>, de jugement et de justification relève de la pratique du dialogue, car c'est sous cette compétence que sont présentés les moyens d'y parvenir (voir Tableau VI, page 72 ci-haut). L'issue du dialogue qu'est la détermination du bien, du devoir, de la vérité, d'une décision, d'une solution, d'un consensus<sup>17</sup> ou d'un compromis sur quoi nos auteurs insistent ne retrouve pas son équivalent dans le programme (sauf la décision commune comme aboutissement de la délibération); en éthique et culture religieuse, le processus rigoureux de recherche, de partage, de réflexion, d'élaboration et d'interrogation des points de vue domine sur sa conclusion.

Enfin, du côté des visées personnelles que le dialogue permet d'atteindre selon le programme, on retrouve la connaissance de soi (ÉCR: 40). Les textes de référence ajoutent des nuances absentes du programme (nourrir la relation, reconnaître ses limites, faire advenir un sujet éthique).

#### 4.1.4.2. *Visées: conclusion*

Entre les choix théoriques et ceux du programme scolaire, on constate que les objectifs attribués au dialogue convergent. En effet, dans les deux cas, on met l'accent sur les visées politiques et éthiques du dialogue, insistant moins sur les apports personnels qu'il peut entraîner.

---

<sup>16</sup> On ne peut cependant pas avancer que le raisonnement interpersonnel à la Noddings y soit retenu, avec sa sensibilité pour l'affectivité et le dépassement des principes généraux par la contextualisation, même si ultimement, le raisonnement par le dialogue implique une part d'intersubjectivité.

<sup>17</sup> En effet, selon notre lecture, le consensus ne figure pas comme fin à atteindre par le dialogue dans le programme d'éthique et culture religieuse; si Legros (2008: 99) dit pourtant que l'obtention du consensus y est valorisée, cela doit vraisemblablement reposer sur sa lecture de l'interprétation que Leroux fait du programme.

#### **4.1.5. Bilan à la lumière des réflexions académiques**

Le but de cette comparaison était de procéder à une clarification conceptuelle de la notion de dialogue en éthique et culture religieuse à partir de l'analyse de la littérature récente spécialisée sur le sujet. Ce parcours a permis de tirer certains grands traits de ce dialogue, somme toute proche des conclusions théoriques. Ainsi, on peut dire que le dialogue d'éthique et culture religieuse est clairement enraciné dans un ancrage rationnel, argumentatif, qu'on lui reconnaît des fondements socioconstructivistes, et que, dans une moindre mesure, il présente quelques ouvertures aux biais relationnel et herméneutique. Il aspire hors de tout doute à des valeurs, normes et principes collectifs et sociopolitiques. Il ne vante aucun modèle pédagogique, mais énonce clairement les thèmes à aborder, de nature différente selon qu'on se trouve en éthique ou en culture religieuse. Sa conception de l'élève, de l'altérité et du rôle de l'enseignant nous présente une triade où un sujet doit chercher à respecter et comprendre l'autre avec qui il dialogue, sous la supervision d'un enseignant animant la démarche sans se positionner. Les types de dialogues prescrits sont surtout formels, mais le dialogisme est fortement valorisé. Enfin, le programme réserve au dialogue des visées politiques et éthiques avant tout.

#### **4.1.6. Conclusion: filiation du dialogue, des anciens programmes au nouveau**

Nous avons commencé ce mémoire avec un historique des événements liés à la question de la diversité à l'école ayant mené à l'implantation du nouveau cours, ainsi qu'avec un portrait du dialogue déployé dans les anciens programmes (chapitre 2). Ce faisant, notre intention était de pouvoir dégager des filiations entre le nouveau programme et ce qui l'a précédé. De fait, l'historique a permis de démontrer que l'accroissement de la diversification de la clientèle scolaire joint à certains changements sociaux et politiques (nouvelles chartes, nouvelle division des commissions scolaires) a insufflé une préoccupation démocratique pour le pluralisme qui s'est concrétisée en une nouvelle offre de cours (création du cours d'enseignement moral) et en des contenus plus nettement ouverts sur la diversité religieuse, morale et culturelle.

Parallèlement à cela, des réflexions ont couru depuis les années 1960 autour de l'idée parfois concrétisée de bâtir des cours culturels sur les religions alternatifs aux formules confessionnelles. Ce parcours historique culmine avec la mise en place du cours d'éthique et culture religieuse, dont le

contenu est au service de la diversité et dont la forme non confessionnelle facilite la rencontre des obligations démocratiques auxquelles est soumise l'école québécoise d'accueillir tout élève sans discrimination. Bien que construit en continuité avec tout ce qui l'a précédé, il présente une formule inédite jamais proposée avant dans la mesure où il joint éthique, approche culturelle des religions et pratique du dialogue en tant que compétences centrales.

On retrouve des éléments annonçant le dialogue d'éthique et culture religieuse dans les cours auxquels il succède (cours identifiés dans le Tableau III, page 30 ci-haut)<sup>18</sup>. Dans la génération de programmes rédigés avant le renouveau pédagogique, le pluralisme comme valeur positive est déjà explicité en enseignement moral, tandis que les cours d'enseignement moral et religieux catholique et protestant incluent la diversité dans chacun de leurs volets. En outre, l'enseignement moral mentionne fréquemment le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs comme finalité, rappelant le vivre-ensemble d'éthique et culture religieuse. L'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement moral soutiennent que c'est par le dialogue que se construit l'attitude morale. La discussion et la confrontation sont encouragées pour un des volets d'enseignement moral et religieux catholique; en enseignement moral, on mise beaucoup sur l'échange et l'interaction, et on retient quelques formes précises à cette fin: narration, témoignage, expression de ses sentiments, remue-méninges, entretien, improvisation orale, débat, dialogue, discussion. Cette génération de programmes partage donc avec le programme actuellement en vigueur l'importance accordée au pluralisme ou à la rencontre de la diversité et quelques formes de dialogue. Mais alors qu'à l'époque on disait que le dialogue favorisait le développement du jugement moral, on parle plutôt aujourd'hui du jugement critique. Quant aux formes d'échange, c'est avec l'enseignement moral qu'éthique et culture religieuse en partagent le plus, spécialement les plus formelles (narration, débat, discussion).

Les programmes du renouveau pédagogique se rapprochent davantage d'éthique et culture religieuse. Y apparaît tout d'abord une nouvelle appellation qui perdurera: « morale » est remplacée par « éthique »<sup>19</sup> et les trois cours partagent la compétence « Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique ». Tous trois prennent également la couleur du pluralisme, de la diversité et du vivre-ensemble qui seront reconduits en éthique et culture religieuse. En enseignement moral et religieux catholique, on envisage cette ouverture à la diversité des cultures,

---

<sup>18</sup> Les comparaisons ont été établies à partir du contenu des sections 2.1 et 2.2 précédentes. Pour chaque cours, elles reposent indistinctement sur l'ensemble des programmes des différents niveaux du secondaire, même si dans les sections 2.1 et 2.2, des nuances ont été apportées pour chaque année scolaire. Les citations sans référence proviennent de ces deux sections.

<sup>19</sup> Sur ce changement sémantique et du déplacement de perspective qu'il induit, voir Lucier 2006: 201-202.

des traditions religieuses, des courants de pensée séculiers et des engagements humanistes dans « un dialogue enrichissant autour des questions universelles » (MEQ 2006b: 530) (plutôt, par exemple, que dans une découverte « touristique », relativiste); ce genre d'échange de points de vue n'a pas été retenu en éthique et culture religieuse, qui limite plutôt le débat aux divergences de points de vue en éthique. L'exploration de son identité par l'élève est un principe fort de l'enseignement moral et religieux catholique qu'on retrouve moins clairement dans le nouveau cours sous le concept large de la connaissance de soi à favoriser par le dialogue. Les deux programmes partagent plus directement la valorisation des attitudes de respect, d'ouverture et de sens critique.

En enseignement moral et religieux protestant, le volet consacré aux autres traditions religieuses a pour objectif la reconnaissance de différentes expressions du phénomène religieux afin d'agir respectueusement envers elles: cela rejoint clairement la compétence « Manifester une compréhension du phénomène religieux » de l'actuel cours parce que ces deux cours abordent plutôt cognitivement la diversité religieuse, et non pas dans une perspective immédiate de rencontre et d'échange.

C'est dans l'enseignement moral que l'on retrouve le plus d'éléments annonçant le dialogue d'éthique et culture religieuse (comme le souligne Lucier, cité plus haut à la page 39). D'abord, une compétence semble l'annoncer directement, sans toutefois présenter un niveau d'élaboration aussi élevé qu'elle rencontre aujourd'hui: « Pratiquer [un] dialogue moral » axé sur le questionnement, la délibération et l'exercice de la pensée critique (MEQ, 2006b: 495, 506). Comme en éthique et culture religieuse, dans cette version du programme d'enseignement moral, on voit la classe comme un lieu de dialogue coopératif et on envisage un temps pour le dialogue intérieur. La quête d'un accord comme issue du dialogue est prescrite, chose qu'on a abandonnée dans le nouveau programme.

Au final, il appert que le dialogue qui a pris place en éthique et culture religieuse descend en droite ligne des contenus des cours d'enseignement moral qui l'ont précédé, tout en endossant maintenant un rôle central inédit et une tangente rationnelle plus articulée qui lui confère, certes, une forme plus rigoureuse et plus systématique que jamais. L'enseignement moral et religieux catholique transportait une expertise de dialogue interreligieux bien à lui. On peut imaginer que cette tradition aurait pu être récupérée sous une forme dépouillée de son aspect confessionnel et devenir un modèle de dialogue interconvictionnel et expérientiel adapté pour le volet culture religieuse du nouveau cours. Or, cela semble en fait exclu dans la mesure où la culture religieuse du programme est décidément

envisagée dans une attitude de connaissance culturelle et de compréhension intellectuelle, sans envisager que prenne place un dialogue entre les élèves qui couvre d'autres postures que celles-là. Ou peut-être est-ce la volonté de s'affranchir des anciennes pratiques confessionnelles qui a joué en faveur de l'abandon de cet héritage. Le témoignage des enseignants nous dira si les choix effectués en matière de dialogue sont suffisants en réalité.

#### **4.2. Le dialogue selon les enseignants d'éthique et culture religieuse**

La dernière question précise de notre recherche s'intéresse à la transposition en classe du dialogue prescrit tel que nous venons de le présenter et à ce que cette transposition révèle sur ces prescriptions. Pour saisir ce portrait, nous avons choisi de sonder la compréhension qu'en ont les enseignants par le biais d'entretiens. Rappelons que les entrevues ont été menées entre décembre 2008 et mars 2009, dans des milieux homogènes et multiethniques, auprès de six enseignants du niveau secondaire. Il est vrai qu'au moment où se sont déroulées ces entrevues, les enseignants n'avaient pas nécessairement beaucoup d'expérience avec leur nouvelle tâche, mais leur expérience générale en enseignement approfondit leur perception globale de la situation. Notre questionnaire d'entrevue semi-dirigée comportait trois principaux blocs de questions. Un bloc préliminaire portait sur le passage de l'ancienne pratique à l'actuel cours afin d'évaluer la mesure du changement vécu par les enseignants. Une seconde série de questions était consacrée à la définition du dialogue selon eux et à leur façon de faire vivre la compétence en classe en tant que pédagogue. Le dernier bloc de questions portait sur la réception que semblent lui réserver les élèves et sur la compétence qu'ils démontrent à le maîtriser. Le compte rendu de leurs propos est déployé ici sous cinq thèmes fidèles à l'unité de leurs préoccupations communes: le passage vers le nouveau cours; la conception du dialogue et du rôle de l'enseignant; les activités, les thèmes et l'arrimage entre les trois compétences; l'implication des élèves et les apports du dialogue; les difficultés.

Cette prise de contact avec le milieu scolaire permet d'évaluer où l'interprétation et la pratique sur le terrain présentent des points de rencontre et de divergence au regard des propositions ministérielles. À la clef, nous évaluerons si le dialogue enseigné est conforme aux formules du programme, puis nous compléterons l'analyse critique du dialogue d'éthique et culture religieuse à partir des remarques des enseignants.

#### 4.2.1. Passage des anciens programmes à éthique et culture religieuse

*- Bien moi, je te dirais que je continue de faire ce que je faisais avant. [Ça se ressemble beaucoup, il y a des continuités ?] Euh, bien, des continuités avec ce que MOI, je faisais... (H1Ho)<sup>20</sup>*

Tous les enseignants interrogés en entrevue accueillent le nouveau cours d'éthique et culture religieuse dans un esprit de prolongement avec ce qui précédait, même si l'un a dit percevoir de la réticence chez des collègues plus âgés. Plus particulièrement, deux répondants ont dit remarquer une continuité avec le volet éthique et deux autres, avec le volet de culture religieuse. Un enseignant a dit que sa pratique n'avait pas changé avec la venue du nouveau programme, admettant toutefois un questionnement plus profond en éthique qu'en morale, tandis qu'un autre évaluait que son milieu multiculturel l'avait déjà obligé à tenir compte de la dimension religieuse dans les cours d'enseignement moral et à tempérer l'approche confessionnelle dans les cours d'enseignement religieux. Un dernier a affirmé qu'il avait adapté ses cours d'enseignement religieux confessionnel en fonction du cours d'éthique et culture religieuse à venir et qu'il avait de toute façon surtout prodigué des programmes locaux d'éthique et culture religieux ces dernières années. Bref, il semble que les dernières pratiques en enseignement moral et en enseignement moral et religieux catholique<sup>21</sup> préfiguraient en partie le récent changement de programme scolaire, mais les liens évoqués entre l'ancien et le nouveau varient selon chaque enseignant.

*-Je vais généraliser: de façon générale, les matières du champ 14, c'est des matières qui prêtent justement à ça, au dialogue. Bien, c'est vraiment parce qu'elle est là comme compétence, mais le dialogue, dans notre matière, ça a toujours été. [...] Elle était là, c'est juste qu'on l'évalue [à présent]. (F12Mu)*

Pareille position se retrouve quant au dialogue: ces enseignants du « champ 14 », selon le titre donné au regroupement des matières de formation de la personne dans le réseau scolaire public, considèrent que le dialogue a toujours caractérisé leur domaine de cours, notamment sous la forme du dialogue interreligieux selon un répondant. Cinq ont précisé que la nouveauté apportée par le nouveau programme est que le dialogue y est maintenant explicité, structuré selon des contenus prescrits et devient objet d'évaluation. Le sixième intervenant a souligné l'abandon de l'approche interreligieuse. Un enseignant a relevé que le dialogue d'enseignement moral représentait peut-être un précurseur plus direct au dialogue d'éthique et culture religieuse, mais qu'il était très axé sur

<sup>20</sup> Les extraits proviennent des transcriptions des entrevues effectuées, mais les erreurs de français ont été corrigées.

<sup>21</sup> Aucun répondant n'a dispensé le cours d'enseignement moral et religieux protestant.

l'argumentation et sur la prise de parole, dépourvu de la dimension d'écoute dorénavant incluse. Une enseignante estime que le dialogue qui prend place dans le volet éthique a toujours été. Si la plupart évaluent que leur expérience du dialogue dans les anciens programmes facilite l'enseignement du dialogue actuel, l'un considère pour sa part que ni sa formation en enseignement moral et religieux catholique ni les anciennes formules de cours ne l'ont vraiment préparé à ce qu'il doit enseigner sous la compétence « Pratiquer le dialogue ».

#### **4.2.2. Définition du dialogue et rôle de l'enseignant**

*-[Quelle est votre compréhension de la définition du dialogue tel que vous devez le transmettre dans le cadre du cours d'éthique et culture religieuse ?] Savoir dialoguer, c'est-à-dire ne pas couper quelqu'un, avoir du respect pour ce que l'autre dit même si tu n'es pas d'accord avec [lui], il y a des choses de base. Et après ça, on a des choses qui sont prescrites: leur faire comprendre les formes de dialogue, les procédés qui peuvent entraver le dialogue, les jugements, les types de jugement, ce sont toutes des choses qu'il faut voir. (F1Ho)*

La compréhension que les enseignants ont du dialogue d'éthique et culture religieuse se résume brièvement. Une enseignante, lors d'une entrevue s'étant déroulée en décembre, a reconnu ne pas encore en avoir une compréhension très claire et l'a associé aux discussions en classe sur des thèmes de l'actualité de l'école ou de la société, même si le reste de son témoignage démontrait qu'elle pratiquait et évaluait les formes de dialogue prescrites. Deux enseignants ont défini cette compétence comme un moyen de parvenir à une formulation claire des idées. Les autres intervenants insistaient sur deux faces du dialogue: d'une part comme forme technique – voire comme rhétorique – balisée par les contenus à enseigner, d'autre part comme pratique appelant des attitudes et des conditions favorisant son bon déroulement. Quant aux visées de ce dialogue, celle du vivre-ensemble lui est reconnue par quatre enseignants, dont deux qui lui adjoignent la tolérance et l'écoute. Deux autres répondants relèvent, conformément à la définition qu'ils en donnent, que le dialogue permet d'apprendre à communiquer et à s'exprimer, puis l'un remarque en outre qu'il constitue un outil pour aider à détecter d'éventuels discours abusifs, de la part de sectes ou de publicités par exemple.

*-Il y a des moments qui sont peut-être plus consacrés au dialogue, où je vais dire: « Là, tel cours, on fait un cercle de discussion, voilà les questions, pensez-y », tout ça, et là, c'est carrément le but du cours lui-même; alors que pour les autres [cours], c'est plus un moyen pour faire le cours ensemble. (H1Mu)*

Les propos ensuite recueillis sur les formes et les temps du dialogue montrent une certaine dualité visiblement imposée par la pratique. Ainsi, quatre enseignants opèrent une distinction entre le dialogue constant de la classe représenté par la participation des élèves lors des discussions de groupe informelles et spontanées, et le dialogue plus formel, sujet à évaluation, qui prend place dans les présentations orales sous l'une des sept formes prescrites. L'entrevue, le panel, le débat, la délibération, la table ronde, l'exposé, l'échange en grand groupe, la communauté de recherche, le cercle de discussion et la pièce de théâtre sont des formes qui ont été explicitement nommées. Un seul enseignant a mentionné le dialogue intérieur qu'il fait vivre à ses élèves, par écrit; ce retour par écrit est aussi inclus dans certaines situations d'apprentissage et d'évaluation d'un autre enseignant, qui ne l'a cependant pas explicitement associé au dialogue intérieur ni à la réflexivité.

*-Les préjugés sortent beaucoup. Tu ne peux pas le laisser aller, il faut que tu récupères. [...C'est] d'encadrer ce dialogue-là, [...] j'essaye d'intervenir, j'essaye de servir de médiateur. (H12Mu)*

Enfin, quatre enseignants ont dit s'inclure volontiers dans les discussions de groupe informelles, et tous se voient comme des guides qui encadrent le dialogue, favorisant son approfondissement et prévenant d'éventuels dérapages. Deux enseignants ont mentionné la posture qu'ils doivent adopter dans le cours (selon leurs termes, consistant à taire la foi à laquelle ils adhèrent) et l'un s'est dit attentif à ne pas adopter une position dominante lorsqu'il discute en cercle de discussion avec les élèves<sup>22</sup>.

#### **4.2.3. Activités, thèmes et arrimage entre les compétences**

*-Les thèmes que je vois, sincèrement, ça dépend principalement de l'actualité. Si on regarde les thèmes qui sont prescrits au niveau de l'éthique comme de la culture religieuse, c'est très, très vaste. Juste avec ce qui se passe au niveau de l'actualité, il y a moyen de travailler là-dessus. (H1Mu)*

Les thèmes et activités ayant fait l'objet d'un dialogue éthique mentionnés par les enseignants interrogés ont été les valeurs du projet éducatif de l'école, le bonheur, l'avortement, le port obligatoire du costume à l'école, la simulation de discussions à l'ONU sur le pétrole, celle d'une commission d'étude sur la surconsommation, etc.; l'actualité aussi sert de point de départ (trois répondants). En culture religieuse, une enseignante a fait vivre une activité proposée dans son matériel scolaire où

<sup>22</sup> Cette position de l'enseignant à l'intérieur du dialogue a été mentionnée par Galichet (voir page 59 ci-dessus).

les élèves devaient interroger un adulte âgé entre 35 et 45 ans sur l'influence de la religion à son adolescence et comparer ces propos avec ceux du témoignage d'une femme de 78 ans reproduit dans leur manuel scolaire, suivi d'un compte rendu à la classe. Un autre enseignant fait parfois découvrir les différentes fêtes religieuses à ses élèves en leur demandant de les reproduire (comme une pièce de théâtre) devant le reste du groupe avant de répondre à des questions et de dialoguer sur ces fêtes. Peu d'enseignants avaient abordé le volet de la culture religieuse au moment des entrevues, d'où le fait que nous n'ayons que deux exemples d'activités pour ce volet.

*-Moi, je trouve que c'est important [le dialogue]. [...] Il me semble que c'est un bon moyen de faire passer cette matière-là. Je ne verrais pas une autre façon de l'évaluer, de la faire travailler, dans le fond. (F12Ho)*

Le dialogue est vu par tous comme intégré aux deux autres volets du cours en tant qu'approche tout indiquée pour les aborder. Une enseignante le voit comme irremplaçable à ce titre, un autre estime que sans le dialogue, l'éthique et la culture religieuse resteraient des thèmes théoriques abordés sans apport pour la société.

*-Dans l'école où c'était 90% homogène, [il était] très difficile d'amener le dialogue du côté des religions. Ils sont tous blancs, ils sont tous cathos, ils ont tous une pensée unique, ils écoutent tous les mêmes programmes de télé. Je ne travaillerais pas ailleurs qu'en milieu multiethnique. (H12Mu)*

*-Et le dialogue dans ce sens-là [en culture religieuse], c'est un dialogue plus d'écoute, de compréhension, si possible d'acceptation, si possible, mais des fois ce n'est pas possible à cause de nos choix personnels et tout, alors qu'en éthique, bien, il y a quand même une forme de confrontation des idées, de la structure, de l'argumentaire, oui, c'est ça. (H1Mu)*

Néanmoins, deux enseignants ont dit que même si c'est réalisable, il est moins évident de dialoguer en culture religieuse. Selon l'un d'entre eux, la raison de cela est que les élèves ont peu de culture religieuse. Un second a trouvé difficile de faire vivre le dialogue en culture religieuse dans un milieu homogène, car vu l'absence de différences culturelles parmi les élèves, ce volet équivalait à un cours d'histoire des religions. Un dernier enseignant a élaboré sur le fait que le dialogue en éthique inclut une dynamique de confrontation et d'argumentation, mais qu'en culture religieuse, il implique de l'écoute et de la compréhension.

#### 4.2.4. Les élèves et le dialogue

*-Eux autres ne s'en aperçoivent pas tant que ça, [qu'il y a une compétence de dialogue], dans le sens où ils participent. C'est intégré dans le cours. (F1Ho)*

Aucun consensus ne se dégage à propos de la compétence des élèves à dialoguer selon leur niveau scolaire: certains trouvent que les plus jeunes apprennent plus rapidement à s'écouter avec respect, d'autres trouvent que les plus vieux possèdent des habilités intellectuelles favorisant un dialogue plus articulé. Selon les enseignants, les élèves aiment certes s'exprimer et, dans cette mesure, apprécient donc le dialogue en classe d'éthique et culture religieuse, mais le dialogue en tant que compétence passe inaperçu à leurs yeux selon deux enseignantes, car elle est intégrée aux volets éthique et culture religieuse, qui eux, sont plus visibles. Les fruits émergeant du dialogue (nous soumettons les exemples du respect et de la résolution de conflit) sont apparemment lents à surgir, mais les enseignants expriment en majorité de l'espoir à cet égard pour les années à venir.

*-Puis dans les commentaires, ça revenait assez souvent: « C'est incroyable ce que (nom) a pu nous dire, puis je ne la connaissais pas comme ça ». (H1Ho)*

Malgré tout, quatre enseignants ont mentionné que la connaissance de l'autre était un grand apport du dialogue qu'ils constataient déjà. En effet, les élèves semblent contents d'avoir l'impression de mieux connaître les autres à travers ce qu'ils disent, d'en apprendre sur les gens qui sont dans leur classe, sur leurs amis. Ils expriment de l'étonnement à propos des dires de leurs pairs, de leurs valeurs différentes, de la religion qu'ils pratiquent. L'intérêt pour la connaissance de l'autre semble bien vivant chez les élèves.

*-C'est Hans Küng qui disait: « Le chrétien qui est suffisamment fort dans sa foi n'a pas à avoir peur d'entrer en dialogue avec les autres. » Ils ne sont pas là, ils n'ont pas l'âge, et c'est là qu'est le danger. (H12Mu)*

Pour ce qui est de la connaissance de soi par le dialogue, elle apparaît étroitement liée au dialogue intérieur, à la réflexivité (deux réponses), mais elle surviendrait également au contact d'idées différentes ou en étant obligés de s'exprimer, tout simplement (trois réponses). À propos de l'identité, un enseignant s'est montré préoccupé par l'ébranlement qui peut advenir si, par exemple, un adolescent très croyant entrait dans un véritable dialogue avec les théories de l'athéisme qui lui sont présentées. Cet enseignant encourage donc chez ses élèves l'adoption d'une posture de distance

(« jouer à être neutre » (H12Mu)), comme pour l'enseignant, lorsqu'il est question de thèmes convictionnels remettant en question l'identité, car il considère les élèves trop jeunes pour être confrontés à cet égard, spécialement au premier cycle du secondaire.

#### **4.2.5. Difficultés**

*-C'est sûr que ça ne sera pas toujours facile à évaluer, il faut l'admettre. (H1Ho)*

Même si la compétence reçoit un accueil généralement favorable, quelques difficultés subsistent, en particulier celle de l'évaluation, mentionnée à six reprises, par quatre enseignants. Deux enseignants disent bien fonctionner avec une grille d'évaluation bâtie à cette fin, mais les autres expriment soit une difficulté ou une lourdeur à évaluer le dialogue.

*-Puis [pour eux] le débat, ça se limite à: « Je vais trouver l'argument qui va te bloquer, qui va faire que je vais gagner par rapport à toi »; bon, à ce moment-là, il n'y a pas de dialogue. Ça, c'est une des choses sur lesquelles, préalablement à tout ce qui est écrit dans le programme, il faut travailler beaucoup. (H1Mu)*

*-Oui, ils aiment ça [la délibération], hein, mais c'est difficile à gérer. Oui, ce n'est pas facile. Ce n'est vraiment pas facile... (F12Ho)*

La question du respect entre les élèves et du respect des conditions du dialogue de la part des élèves apparaît comme la seconde difficulté majeure. Un enseignant remarque qu'il faut toujours ramener les élèves à l'écoute, sinon, ils se cantonnent au débat vindicatif. Deux trouvent ardu de gérer les délibérations qui prennent place en grand groupe, et un dernier déplore que les élèves ne s'écoutent pas respectueusement. Cette gestion des conditions du dialogue et du respect d'autrui représente un enjeu central pour tous les répondants, et un défi pour certains.

Enfin, deux enseignants trouvent le matériel didactique trop poussé, trop compliqué pour être directement utilisé en classe: le vocabulaire, les notions et les consignes sont parfois hors de portée pour les élèves de premier cycle. Fait à noter, trois enseignants ont souligné les interactions entre le cours d'éthique et culture religieuse et le cours de français. L'une s'est fait reprocher par des collègues de cette matière qu'elle faisait faire des activités relevant de français (lecture d'un extrait du *Monde de Sophie* de Jostein Gaarder); une autre s'est fait dire par des élèves que les formes de

dialogue conviendraient mieux comme contenu du cours de français; un dernier considère que le dialogue aurait tout aussi bien pu être enseigné en français ou devenir une compétence transversale.

#### **4.2.6. Conclusion**

Nous voulions saisir, par le biais d'entrevues semi-dirigées, comment les enseignants d'éthique et culture religieuse comprenaient la compétence « Pratiquer le dialogue » et comment cette compétence était vécue en classe. Nous avons découvert qu'en général, nos répondants la reçoivent en continuité avec leur ancienne pratique, que l'application qu'ils en font se veut fidèle au contenu structuré que prescrit le programme et que leurs élèves participent grandement. Ils reconnaissent également les visées politiques et éthiques que le programme lui prête, ainsi que son association avec le vivre-ensemble. Ils se considèrent autant comme des arbitres que des animateurs du dialogue, quoique certains s'autorisent tout de même à participer aux discussions informelles de groupe. Enfin, ils reconnaissent l'utilité de cette compétence-pivot, voire l'apprécient.

Les enseignants ont d'autre part mis en lumière des aspects inédits liés à l'exercice concret de cette compétence en classe. Leurs observations privilégiées permettent de compléter l'étude critique de la Compétence 3 du nouveau programme et de brièvement formuler des améliorations envisageables.

#### *Formes, conditions, évaluation du dialogue*

D'abord, aux yeux des répondants, les techniques et les conditions du dialogue appellent un enseignement distinct: à côté de tous les contenus prescrits (formes, moyens d'élaborer un point de vue, types de jugement, etc.), il y a le respect et l'écoute dont les élèves doivent faire preuve, attitudes faisant l'objet d'une éducation constante et parfois exigeante pour les pédagogues. Ensuite, les enseignants différencient nettement le dialogue qui prend place à chaque cours (persistant dialogue du champ 14 ?) et le dialogue qui rencontre les formes prescrites, survenant en contexte d'évaluation – évaluation qui ne va pas de soi par ailleurs. Au plan pédagogique, la création d'outils aidant à faire respecter les conditions du dialogue et d'outils d'évaluation fonctionnels supporterait sans doute grandement la pratique enseignante, apparemment moins évidente à ces égards. Quant au dialogue constant de la classe, il pourrait être l'objet de considérations dans le programme afin d'encourager à en tirer le meilleur parti et à ne pas le dissocier du dialogue systématique des formes

évaluées. Pour le moment, le programme mentionne que la classe est un « lieu de recherche et de dialogue » (ÉCR: 24), mais sans plus.

Toujours au plan des formes, enseignants comme élèves gagneraient à ce que les références communes entre les notions de la compétence « Pratiquer le dialogue » et celles de français soient relevées et harmonisées pour que les contenus enseignés ne soient ni redondants ni contradictoires et que leur appartenance à l'une ou l'autre matière soit claire.

#### *Connaissance de soi, connaissance de l'autre, réflexivité*

D'une part, le dialogue intérieur et la réflexivité ne semblent pas très présents à l'esprit des enseignants alors que ces aspects sont incontournables dans le programme et favorisent clairement la connaissance de soi (ce que le programme prévoit aussi). D'autre part, la connaissance de l'autre, préoccupation absente du programme (qui parle seulement de reconnaissance de l'autre), s'impose en classe selon les enseignants. Ces observations suggèrent qu'on insiste sur l'articulation entre le dialogue intérieur, la réflexivité et la connaissance de soi pour qu'elle prenne la place qui lui revient dans les cours, puis que la connaissance de l'autre soit incluse dans une dynamique vers la reconnaissance de l'autre.

#### *Les deux volets*

Quant à l'arrimage du dialogue avec l'éthique, il est visiblement fructueux et évident pour tous, mais lorsqu'il est question de l'articuler avec la culture religieuse, quelques réticences sont formulées: ce mariage va moins de soi, il n'a pas la même nature qu'en éthique et il doit être pratiqué avec distance pour ne pas ébranler l'identité des élèves. D'ailleurs, les exemples d'activités en culture religieuse qu'on nous a nommés relèvent de la présentation informative d'idées et de faits, et non pas d'un échange dialogique entre les élèves – alors que c'est le cas dans les débats éthiques où des arguments s'influencent. Ceci dit, le témoignage d'un enseignant montre que la présentation culturelle de différentes positions convictionnelles ne met pas nécessairement à l'abri l'expérience des élèves en matière de sens, et que le principe d'identité dialogique ne peut pas agir comme garantie en la matière, surtout selon l'âge des élèves impliqués. Nous développerons sur ces questions en conclusion générale.

### 4.3. Conclusion de l'analyse critique du dialogue en éthique et culture religieuse et de sa réception

Notre étude critique du dialogue en éthique et culture religieuse a été effectuée en trois temps: nous l'avons comparé à un cadre conceptuel obtenu à partir de l'analyse de contenu de textes académiques contemporains sur le sujet, nous l'avons positionné dans l'histoire récente du système scolaire québécois et par rapport aux anciens programmes et nous l'avons évalué selon les témoignages des enseignants. Cette étude nous mène maintenant à formuler cinq constatations générales quant à notre objet de recherche.

En premier lieu, ce dialogue n'est pas unidimensionnel: il est pluriel. Premièrement, il se vit selon une dimension intérieure (réflexion) ou extérieure (échange). Et en incluant cette dimension intérieure, il retient l'aspect incontournable (bien qu'absent de notre corpus théorique) du dialogue comme point de départ de la pensée. Socrate, dans des propos que lui attribue Platon, illustre ce dialogue intérieur: « C'est ainsi en effet que je me figure l'âme en son acte de penser: ce n'est autre chose pour elle que dialoguer, s'adresser à elle-même les questions et les réponses passant de l'affirmation à la négation » (Platon, 189-190). Deuxièmement, le dialogue constitue une compétence scolaire à maîtriser selon des indicateurs pédagogiques déterminant à la fois une pratique communicationnelle (formes et conditions) et des moyens pour s'approprier des questions et raisonner (types de jugements, de raisonnements, etc.); comme l'écrit Leroux (cité à la page 62 ci-haut), il est exercice de la parole et de la pensée. Il prend vie dans des contextes formels (évaluation) et informels (dialogue constant de la classe). Troisièmement, il représente un principe d'influence entre différentes personnes et différentes idées, qui se traduit par une attitude d'ouverture et de respect: c'est le dialogisme.

En deuxième lieu, le dialogue d'éthique et culture religieuse est mis au service du vivre-ensemble. Ses valeurs, normes et principes, ses visées sont majoritairement sociopolitiques. Estivalèzes (2008) avance à cet effet que le cours propose le dialogue aux élèves parce qu'ils sont confrontés à une pluralité qui oblige à la délibération, en contexte de démocratie, dans un objectif de tolérance et de respect. Elle soutient que l'argument politique prévaut dans ce programme qui constitue une contribution à l'éducation citoyenne, notamment par ses deux finalités centrales, la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Leroux (2007: 21) va dans le même sens, ajoutant même que « c'est l'argument social et politique de la nécessité d'une formation au dialogue en vue du vivre-

ensemble qui est devenu, avec le temps, l'argument fondamental [du programme d'éthique et culture religieuse] (Leroux 2007: 84).

En troisième lieu, ce dialogue est le fruit des réflexions qui se tiennent depuis plusieurs années au Québec. Le pluralisme, la rencontre de la diversité et le dialogisme ont lentement fait leur chemin dans les programmes et dans le système scolaire, prenant toujours plus de place. Avec les années, ils ont gagné en sophistication au plan des rôles et des formes qu'on leur a attribués. L'actuelle notion de dialogue mise de l'avant en éthique et culture religieuse n'est sans doute pas achevée, mais elle représente quand même un certain aboutissement par rapport à ce qui l'a précédé à ces égards et présente des ouvertures pour une éventuelle consolidation.

La quatrième constatation issue de notre analyse est que somme toute, la conception du dialogue d'éthique et culture religieuse possède, en filigrane ou explicitement, une majorité des propositions des penseurs actuels qui réfléchissent aux fondements et aux finalités d'un enseignement à l'éthique, à la culture religieuse et au dialogue (rationalité, argumentation, valeurs collectives et sociopolitiques, visées politiques et éthiques, élève sujet, dialogisme, enseignant guide). Certes, le programme a fait ses choix en fonction d'une praticabilité en classe et d'un parti pris politique pour le vivre-ensemble, en fonction de son enracinement socioconstructiviste plus versé vers le cognitif, et en fonction de l'importante préoccupation pour la déconfessionnalisation. Toutes choses qui orientent fortement sa conception du dialogue et défavorisent l'option pour l'herméneutique, le relationnel, le personnel et l'expérientiel, aussi présents dans notre cadre théorique. Or, cela conduit à notre dernière conclusion, qui identifie une faiblesse de la Compétence 3.

En effet, la compétence « Pratiquer le dialogue » présente un déséquilibre par rapport aux deux autres compétences. Elle est proposée comme une démarche pratiquement dépourvue de contenu propre<sup>23</sup> au service des deux autres compétences, outil privilégié et incontournable pour les explorer. Or, le programme prévoit ce type de dialogue – d'approche avant tout rationnelle – pour ses deux séries de thèmes (éthiques et religieux), alors que les traitements prescrits pour chacun d'eux, dans l'énoncé des compétences, ne sont pas de nature identique: on débat d'une controverse en éthique alors qu'on comprend un phénomène en culture religieuse. Il y aurait donc une différence fondamentale selon qu'il s'agit d'un ou l'autre volet, mais, à ce sujet, le programme est muet.

---

<sup>23</sup> Rondeau (2008: 79) remarque que cette compétence est « strictement formelle ».

# Conclusion générale

L'ambition de ce mémoire de recherche était de préciser de quel dialogue il est question en éthique et culture religieuse, notre postulat de départ soutenant que ce programme scolaire en présente une conception dispersée difficilement saisissable. La démarche a permis de poser certains jalons pour conceptuellement mieux situer cette compétence du nouveau cours.

Sous l'angle historique, nous avons montré que l'accroissement de la diversité de la clientèle scolaire s'est accompagné d'une montée de la valeur du pluralisme et de l'appui à la déconfessionnalisation du système scolaire. Parallèlement, au plan des contenus enseignés en enseignement moral et en enseignement moral et religieux catholique et protestant, l'intérêt pour la diversité religieuse et culturelle ainsi que pour le vivre-ensemble s'est accru. Le cours d'éthique et culture religieuse ainsi sa compétence « Pratiquer le dialogue » sont le résultat de ce cheminement historique.

Sous l'angle théorique, l'analyse de la littérature que nous avons effectuée a permis de dégager une grille de lecture circonscrivant le dialogue scolaire selon quatre catégories, soit les fondements, les acteurs, les types et les visées. Tel que nous l'avons résumé, le débat entre les différents universitaires intéressés par la question présente des approches respectivement rationnelles, relationnelles, socioconstructivistes et herméneutiques, auxquelles s'associent des modèles pédagogiques équivalents. Leur conception du dialogue prône des valeurs collectives et sociopolitiques. Ce dialogue reconnaît en l'élève un sujet autonome multidimensionnel à l'identité dialogique. Il voit en l'autre une altérité irréductible, mais limite l'enseignant à son rôle de guide du dialogue. Le dialogue y est proposé sous différentes formes (dialogue-acte), mais c'est surtout à titre d'outil politique et d'outil de raisonnement dialogique (dialogue-idéal et dialogue-processus) qu'il est envisagé par les auteurs. Quant à ses visées, elles sont politiques, éthique et personnelles.

Ces perspectives ont été utilisées comme cadre d'analyse comparative du dialogue tel qu'abordé dans le nouveau programme. Cela a permis d'aller au-delà du morcellement de la notion constaté au départ, et d'en élaborer une compréhension structurée. L'apport théorique a permis de constater que la démarche de dialogue mise de l'avant est rationnelle et argumentative avant tout (dialogue-processus), réflexive et teintée par le socioconstructivisme. La place qu'elle laisse au relationnel et à

l'herméneutique est occupée par le dialogisme (dialogue-processus également) ainsi que par le respect et la compréhension de l'autre qu'il prône. Dans ce cadre, l'élève est un sujet multidimensionnel qui réfléchit avec cet autre, à la faveur d'un dialogue animé par un enseignant qui évite de se positionner ou de s'inclure comme acteur dans le dialogue. Les valeurs collectives et sociopolitiques ainsi que les visées politiques, éthiques et personnelles du dialogue sont mises en œuvre par la démarche et les thèmes proposés (rejoignant le dialogue-idéal). Les formes de dialogue prévues (dialogue-acte) sont variées et explicitement décrites, ce qui éclaire la procédure de leur déroulement, sans cependant faire l'objet de recommandations quant à leur contexte d'usage optimal (exemple: préconiser la délibération en éthique et la narration en culture religieuse). Les thèmes obligatoires, clairement spécifiés, sont soumis à un traitement différent selon qu'ils appartiennent au volet éthique (débat) ou au volet culture religieuse (compréhension).

La perspective historique a démontré que le dialogue posé au centre du cours d'éthique et culture religieuse constitue à ce titre une certaine nouveauté, quoiqu'il ait été quand même très présent dans les programmes d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux catholique précédents. Clairement, entre ces deux traditions, on a préféré reconduire celle de l'enseignement moral, avec lequel le dialogue actuel partage des visions similaires sur la démarche rationnelle à entreprendre et sur l'importance du dialogisme pour façonner des idées. En éthique et culture religieuse, on ne retrouve aucune trace du « dialogue enrichissant autour des questions universelles » (MEQ 2006b: 530) de l'enseignement moral et religieux catholique, cours où la valorisation d'un équilibre entre identité confessionnelle et altérité justifiait de mettre l'accent à la fois sur le positionnement croyant de soi, sur la connaissance de l'autre et la relation avec lui et sur la connaissance du phénomène religieux.

Quant à l'investigation sur le terrain, elle a permis d'établir que les prescriptions ministérielles sont généralement comprises et rencontrées comme telles et que la compétence de dialogue est appréciée par les enseignants à titre de pivot des deux autres volets. De façon plus détaillée, nos répondants ont décrit un dialogue inscrit dans la continuité de leur pratique mais renouvelé par sa structure désormais détaillée et explicite. Ils distinguent le dialogue comme forme technique rencontrant les contenus prescrits, du dialogue comme exercice appelant des conditions et des attitudes pour le pratiquer. Ils distinguent aussi le dialogue informel qui a constamment cours dans la classe, du dialogue conduit selon les prescriptions du programme, mis en œuvre dans le cadre d'évaluations. Ils lui reconnaissent comme objectifs le vivre-ensemble et le développement de

l'habileté à s'exprimer clairement. Le dialogue intérieur ne semble pas encore bien intégré à leur pratique, qui démontre toutefois une bonne attention au rôle de guide qu'on leur demande de jouer. Pour eux, l'arrimage du dialogue avec l'éthique va de soi, mais exige des adaptations pour s'articuler avec le volet de culture religieuse. Et si les élèves sont réceptifs au dialogue, ils peinent à s'écouter avec respect. Enfin, s'ils sont avides d'apprendre à connaître leurs pairs par l'échange, un enseignant a soulevé l'éventualité qu'un ébranlement néfaste de leur identité religieuse ne survienne si le dialogisme est mal supervisé.

Au final, nous résumons que le dialogue du programme d'éthique et culture religieuse était pluriel, politique, hérité de pratiques antécédentes, fidèle à une majorité de conceptions théoriques récentes et inégalement au service des volets en éthique et en culture religieuse.

Clairement, c'est à l'égard de son articulation avec les deux autres compétences du programme que nous déplorons des insuffisances à ce dialogue. *Nous estimons que le dialogue du programme d'éthique et culture religieuse est tout indiqué pour « faire de l'éthique », mais inapproprié pour « faire de la culture religieuse ».* Des enseignants interrogés se sont exprimés en ce sens. L'analyse historique permet de le présumer puisqu'on a emprunté un modèle de dialogue d'enseignement moral pour un cours qui conjugue désormais éthique et culture religieuse. Or, notre cadre théorique distingue deux univers: celui du dialogue conduit en éthique et celui du dialogue interconvictionnel, interreligieux, expérientiel. Chez nos auteurs de référence, une relation mieux fondée existe entre les deux domaines et le type de dialogue proposé pour les traiter. Les sujets nettement éthiques sont réservés à un dialogue appartenant à la tradition philosophique qui en a fait son expertise, et les thèmes religieux sont envisagés dans un dialogue plus ou moins interreligieux orienté par la rencontre de l'autre et présupposant une approche herméneutique. Ce dernier type de dialogue se distingue en principe d'une dynamique rationnelle de justification et d'argumentation, d'une approche délibérative.

Le programme ne proposant qu'un dialogue rationnel et délibératif, on peut tenter d'admettre que cet outil permet de discuter de culture religieuse dans une perspective cognitive, d'autant plus que c'est cette perspective que le programme retient par ailleurs. Lucier étaye la position pour cet arrimage:

*Des rapports entre culture religieuse et pratique du dialogue, on rappellera d'abord que le dialogue fournit un lieu de rencontre pour le déchiffrement des signes du religieux et pour la compréhension de leur portée et de leur diversité: on apprend ensemble, dans l'ouverture et*

*le respect, à comprendre le phénomène religieux – ce qui, faut-il le rappeler, n'a rien à voir avec quelque entreprise de « dialogue interreligieux ». (Lucier 2008b: 159)*

L'inadéquation du dialogue rationnel et argumentatif avec la culture religieuse a cependant été soulignée par Leroux, qui avance que les questions de culture religieuse ne peuvent faire l'objet de discussions équivalentes à celles d'éthique, car avec la culture religieuse, « il s'agit moins de favoriser la critique et l'approche rationnelle d'un problème en le discutant à partir de principes que de développer le respect mutuel et l'accueil de la différence » (Proulx 2008b: 9). Il distingue donc deux types de dialogues, ce que ne fait pas le programme:

*[...] le dialogue qui est commun à toutes les entreprises de ce cours n'a pourtant pas tout à fait le même sens en éthique et en culture religieuse: un dialogue en éthique est d'abord une recherche commune d'un consensus ou d'une décision, pour élaborer un point de vue et déterminer une réponse collective correcte à un problème. Le dialogue est alors constructif; c'est par lui que s'élaborent non seulement la démarche, mais la réponse à la question. Dans un dialogue authentique, les partenaires doivent être prêts à renoncer à ce qu'ils considéraient au départ comme des certitudes, si l'échange les amène dans cette direction. Tel n'est pas le cas du dialogue dans une démarche de culture religieuse: il s'agit alors d'apprendre d'abord à écouter l'autre, à le reconnaître dans sa singularité, pour ensuite le respecter et développer avec lui une relation harmonieuse et sereine. Le dialogue sur les questions religieuses ou séculières, qui sont à cet égard des domaines identiques par leurs bases de convictions, ne peut donc se proposer les mêmes perspectives critiques ou dialectiques que dans le domaine éthique. Le programme incitera donc les jeunes à comprendre les deux grands types de dialogue: le dialogue constructif, dont la forme suprême est la délibération commune, et le dialogue de respect, dont la forme ultime est la reconnaissance. (Proulx 2008b: 9)*

Cette citation cerne clairement l'asymétrie du dialogue mis en œuvre respectivement dans le volet éthique et dans le volet culture religieuse. La visée du dialogue en éthique ne peut pas correspondre à celle du dialogue en culture religieuse, l'un se voulant critique et le second, reconnaissance d'autrui. Rondeau permet d'aller plus loin. Elle estime que la rencontre interculturelle, tant en éthique qu'en culture religieuse, suppose bien plus qu'un dialogue constructif, pour utiliser le terme de Leroux. En contexte de rencontre interculturelle (*i.e.* entre différents horizons de sens, moraux, culturels et religieux), Rondeau formule une mise en garde: « le discours argumentatif de premier niveau ou la dialectique du second niveau ne sont d'aucun secours » (Rondeau 2008: 83). Il faut plutôt que le dialogue s'appuie sur un troisième niveau (elle retient celui de l'herméneutique diatopique de Parikkar) pour que des cultures radicalement différentes puissent se répondre.

Nous sommes en accord avec Rondeau qui estime nécessaire un niveau distinct de discours, pour favoriser ce qu'elle appelle la rencontre interculturelle, mais, ajouterions-nous, aussi le dialogue « de

respect ». Toutefois, étant donné les fondements non confessionnels du programme, il nous paraît moins pertinent de référer à l'herméneutique de Panikkar, trop associée au monde confessionnel du dialogue interreligieux. Mais comment alors surmonter les lacunes de ce programme ?

Notre étude permet de conclure que si le programme donne une multitude d'outils pour mener un dialogue « constructif », il n'en va pas de même pour le dialogue « de respect ». Sans doute soucieux de ne pas entrer dans cette dynamique de dialogue interreligieux, qui lui paraît propre à un contexte confessionnel, le ministère ne définit pas ce dernier.

Or, ces outils pour un autre dialogue apparaissent d'autant plus nécessaires que nonobstant que les thèmes de culture religieuse prescrits peuvent laisser croire que les discussions dans ce volet resteront au niveau cognitif et culturel, les enquêtes faites sur le terrain convainquent que ce n'est pas toujours le cas en pratique, tel qu'un enseignant nous l'a révélé en entrevue et tel que Legros l'a observé<sup>1</sup>. Les thèmes religieux, en classe, sont évidemment parfois l'occasion de parler de soi, de ses convictions. À la lecture des situations d'apprentissage et d'évaluation proposées par le ministère, la référence à l'expérience est présente. L'enfant et l'adolescent se mettent en quête d'expressions du religieux dans leur environnement personnel et familial, et non seulement culturel et patrimonial<sup>2</sup>. L'expression de soi et la compréhension de l'autre à cet égard deviennent relationnelles voire affectives, les élèves étant alors personnellement engagés dans un dialogue qui, même s'il peut être porteur de tension, n'a pas directement à voir avec l'argumentation et la justification. Le programme reste muet sur la façon d'encadrer un dialogue rigoureux de cette nature et sur les précautions à prendre pour négocier les échanges (selon les âges notamment) entre identité et altérité.

Pour surmonter ces lacunes, nous prôtons l'addition d'un type de dialogue que nous qualifions d'interconvictionnel et d'expérientiel, et ce, non pas pour ramener une dimension interreligieuse ou spirituelle qu'il revient aux groupes religieux eux-mêmes d'assumer désormais, mais bien parce que le volet de culture religieuse, en particulier, n'est pas hermétique aux expériences et aux convictions

<sup>1</sup> Il a noté que, à l'instigation de l'enseignante qui l'a reçu dans ses groupes, le mode d'appréhension expérientiel des questions religieuses a pris place dans les cours d'éthique et culture religieuse auxquels il a assisté. S'appuyant sur les théories de Panikkar à l'instar de Rondeau, Legros en retient, lui, la distinction entre le dialogue dialectique (sur un objet) et le dialogue dialogique (entre sujets – diatopique), et évalue que le dialogue dialogique de Panikkar est plus approprié pour toucher les questions de diversité religieuse et culturelle dans le programme (Legros 2008: 23, 64-65, 88-91).

<sup>2</sup> Voir entre autres les situations « L'accueil d'un être unique » (pour le primaire) et « Les pèlerinages: des voyages pour l'esprit » (pour le secondaire) dans l'espace réservé au cours d'éthique et culture religieuse du MELS: <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/ressources/index.php?page=sae>. On y demande à l'élève de raconter les événements entourant sa naissance, et d'écrire une carte postale racontant son expérience comme s'il revenait de pèlerinage.

que portent les élèves. Ce dialogue que nous concevons se distingue du dialogue rationnel et délibératif (constructif), approprié pour l'éthique et ses débats d'idées, en encourageant avant tout l'échange, la rencontre et la compréhension entre les personnes sur ce qu'elles vivent et croient. Il se distingue également du dialogue interreligieux en ce qu'il ne vise pas à approfondir une identité confessionnelle. Il s'en distingue aussi car il ne porte pas sur la rencontre des religions ou autres systèmes séculiers.

Ce dialogue porte sur des expressions de la culture religieuse ou séculière, thème cher au programme, *i.e.* sur des aspects spécifiques issus du monde des religions, et non sur les religions comme mondes totaux. Le dialogue interreligieux, lui, peut présupposer la prise en compte cohérente des religions, appréhendées comme totalités, voire visions du monde. Voilà pourquoi le programme a voulu éviter une présentation trop systématique des religions, sauf au deuxième cycle du secondaire, traitant de l'histoire des religions et de l'expérience religieuse. Au primaire comme au premier cycle du secondaire, il est question d'expressions spécifiques telles que les rites, les récits, les fêtes, les représentations artistiques, les personnages religieux, les défis de l'existence. Il arrivera que le dialogue porte sur leur lien au monde vécu des élèves. Ce dialogue qui surgit, nous le désignons dialogue expérientiel et interconvictionnel. Il nous semble que la prise en compte de l'expression de convictions ou de certaines expériences dans les cours ne menace en rien leur neutralité. Au contraire, l'émergence de ces aspects à travers le dialogue est inévitable. À la limite, elle est même inévitable du côté de l'éthique, où il peut être question de convictions et d'expériences de vie. Le patrimoine et les arts tenant une place centrale dans le programme renvoient eux aussi à l'expérience esthétique. Bref, tout un pan du dialogue ne saurait être limité à la délibération et à la rationalité argumentative, au dialogue constructif dirait Leroux.

Les premières pistes à explorer en ce sens pourraient sans doute bénéficier des approches que le programme a plutôt délaissées parmi toutes celles que nous avons dépouillées dans le débat sur la question, soit les approches relationnelles (Noddings) et herméneutiques (Rondeau). Les modèles pédagogiques de Jackson, Igrave et Bouchard constituent des adaptations pratiques de ces approches théoriques qui pourraient stimuler de premiers essais didactiques.

De manière pratique, et dans le cadre d'un programme, il s'agirait d'analyser pour la suite, à partir de ces théories herméneutiques et relationnelles, comment conduire pareil dialogue de façon adéquate, en tenant compte notamment de ses implications identitaires, pédagogiques et didactiques.

# Bibliographie

- ARMENGAUD, F. (2006) « Dialogue » dans *Dictionnaire de la philosophie*. Paris, Encyclopedia Universalis/Albin Michel.
- ASSEMBLÉE NATIONALE (2000) *Projet de loi 118 (première session, 36e législature)*. Québec, Éditeur officiel du Québec.
- ASSEMBLÉE NATIONALE (2005) *Projet de loi 95 (première session, 37e législature)*. Québec, Éditeur officiel du Québec.
- BARDIN, L. (1996) *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- BÉLAND, J.-P. (2008) « Comment construire le compromis pour favoriser le vivre-ensemble dans la formation à l'éthique et à la culture religieuse? » dans J.-P. Béland et P. Lebuis, dir. *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec, PUL: 147-162.
- BOISVERT, R. (2008) *Communication téléphonique personnelle*. 3 novembre 2008.
- BOUCHARD, N. (2006) *Éthique et culture religieuse à l'école*. Montréal, PUQ.
- BUÉE, J.-M. (1989) « Dialogue » dans *Encyclopédie philosophique universelle. Volume II. Les notions philosophiques*. Paris, PUF.
- 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*. Montréal, PUM: 92-114.
- CHARRON, J.-M. (2000) « Identité, neutralité et religion. Quelques réflexions en marge du rapport Proulx » dans S. Lefebvre, dir. *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux*. Montréal, Fides: 81-89.
- COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004) *Éduquer à la religion: Enjeux actuels et pistes d'avenir*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2007) *Le programme d'études Éthique et culture religieuse. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1974a) *Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation. Texte et notes explicatives*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1974b) *Voies et impasses. L'enseignement religieux (2)*. Québec, Gouvernement du Québec.

- COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1982a) *L'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral dans l'école catholique*. Québec, Gouvernement du Québec.
- COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991) *L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire. Pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels. Avis au ministre de l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec.
- COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES (2007) *Éthique et culture religieuse - Enseignement primaire et secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- COMITÉ SUR L'ÉDUCATION AU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX (1999) *L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation (Étude no 1 du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école)*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- COMITÉ PROTESTANT DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1975) *Règlement du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec.
- COMITÉ PROTESTANT DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988) *Règlement du Comité protestant*. Québec, Gouvernement du Québec.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996) « Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire (Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final. Section 2.9) » [En ligne] <<http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/s2-9.htm>>. Consulté le 27 octobre 2008.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (2002) *Avis au ministre de l'éducation sur l'approbation du programme d'éthique et de culture religieuse - 2e cycle du secondaire (version pour expérimentation)*. Québec. Pour diffusion restreinte.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1966) *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Troisième partie ou Tome III. L'administration de l'enseignement. A – Diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration*. [En ligne] <[http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec\\_commission\\_parent/rapport\\_parent\\_4/rapport\\_parent\\_vol\\_4.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_4/rapport_parent_vol_4.pdf)>. Consulté le 9 avril 2009.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993) *Le défi d'une réussite de qualité. Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2005) *Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux: une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec. Avis au Ministre de l'Éducation*. Québec, Gouvernement du Québec.
- CRAIG, E. (1998) « Pluralism » dans *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. [En ligne] <<http://www.rep.routledge.com/article/N042>>. Consulté le 24 avril 2009.

- DA SILVA-CHARRAK, C. (2003) « Dialogue » dans *Grand dictionnaire de la philosophie*. Paris, Larousse.
- DANIEL, M.-F. (2006) « Dialogue philosophique, pensée critique dialogique et enseignement moral au primaire » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec, PUL: 127-152.
- DE NUCHÈZE, V. (2001) *Sémiologie des dialogues didactiques*. Paris, L'Harmattan.
- DESPRÉS-POIRIER, M. (1999) *Le système d'éducation du Québec. 3e édition*. Boucherville, Gaétan Morin éditeur.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (1994) *Enseignement moral et religieux catholique. 5e année du secondaire*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (1996) *Enseignement moral et religieux catholique. 3e année du secondaire*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (1999) *Enseignement moral et religieux catholique. Première année du secondaire*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (2000) *Enseignement moral et religieux catholique. 4e année du secondaire*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (2001) *Enseignement moral et religieux catholique. 2e année du secondaire*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT (1986a) *Enseignement moral et religieux protestant. Secondaire. Première année*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT (1986b) *Enseignement moral et religieux protestant. Secondaire. Deuxième année*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT (1986c) *Enseignement moral et religieux protestant. Secondaire. Troisième année*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT (1986d) *Enseignement moral et religieux protestant. Secondaire. Quatrième année*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT (1987) *Enseignement moral et religieux protestant. Secondaire. Cinquième année*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION GÉNÉRALE DES PROGRAMMES (1986) *Enseignement moral. Secondaire - Second cycle*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- DIRECTION GÉNÉRALE DES PROGRAMMES (1990) *Enseignement moral. Secondaire - 1er cycle*. Québec, Ministère de l'Éducation.

- ESTIVALÈZES, M. (2008) « De la diversité des modalités de gestion de la pluralité religieuse dans les programmes scolaires: Angleterre-France-Québec, une analyse comparée ». *La prise en compte de la diversité à l'école publique: Jusqu'où? Comment? - Entretiens Jacques-Cartier, 6 octobre 2008*, Université du Québec à Montréal. Notes personnelles.
- GADAMER, Hans (1996) *Vérité et méthode: les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris, Seuil. Éd. intégrale rev. et compl. par Pierre Fruchon, Jean Grondin et Gilbert Merlio.
- GALICHET, F. (2006a) « L'apport de la philosophie pour enfants à l'éducation morale » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec, PUL: 111-126.
- GALICHET, F. (2006b) « L'éducation à la citoyenneté dans les sociétés d'aujourd'hui: quelles priorités? » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec, PUL: 23-52.
- GENDRON, C. (2003) *Éduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude*. Paris, L'Harmattan.
- GONTIER, T. (1989) « Délibération » dans *Encyclopédie philosophique universelle. Volume II. Les notions philosophiques*. Paris, PUF.
- GOOD, C.V. (1973) *Dictionary of Education*. New York, McGraw-Hill.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1967a) *Gazette officielle du Québec, no 24, 99e année, 17 juin 1967. Arrêté en conseil 1481 concernant l'approbation des règlements numéros 1, 2 et 3 du comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1967b) *Gazette officielle du Québec, no 24, 99e année, 17 juin 1967. Arrêté en conseil 1482 concernant l'approbation des règlements numéros 1, 2 et 3 du comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001) *Gazette officielle du Québec, no 28, 113e année, 4 juillet 2001. Décret 865-2001*. Québec, Gouvernement du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2008) « Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire » [En ligne] <[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3R3\\_1.HTM](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R3_1.HTM)>. Consulté le 7 novembre 2008.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE (1999) *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- GUELLOUZ, S. (1992) *Le dialogue*. Paris, PUF.
- INWOOD, M. (1998) « Hermeneutics » dans *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. [En ligne] <<http://www.rep.routledge.com/article/P023>>. Consulté le 10 avril 2009.

- IPGRAVE, J. (2005) « Construire des ponts électroniques. Le dialogue interreligieux pour des élèves du primaire » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec, PUL: 223-238.
- JACKSON, R. (2005a) « L'éducation interculturelle et la diversité religieuse: les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Ste-Foy, PUL: 105-118.
- JACKSON, R. (2005b) « L'approche interprétative en enseignement religieux: une pédagogie de la compréhension interculturelle » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Ste-Foy, PUL: 119-143.
- LEFEBVRE, S. (2005) « Éduquer à la religion: connaissances, reconnaissance et dialogue » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec, PUL: 63-84.
- LEGENDRE, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
- LEGROS, S. (2008) « Le pluralisme religieux à l'heure de la laïcité scolaire: Une analyse du programme Éthique et culture religieuse à la lumière de la pensée de Raimon Panikkar ». Mémoire de maîtrise. Montréal, Université de Montréal.
- LEROUX, G. (2007) *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal, Fides.
- LESSARD-HÉBERT, M., G. Goyette, et al. (1996) *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal, Éditions Nouvelles.
- LETONTURIER, É. (2008) « Théorie de l'agir communicationnel, Jürgen Habermas » dans *Encyclopedia Universalis*. [En ligne] <<http://www.universalis-edu.com/article2.php?napp=36902&nref=BI00923>>. Consulté le 10 avril 2009.
- LUCIER, P. (2006) « Éthique et culture religieuse à l'école québécoise: les défis de la nouveauté » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec, PUL: 197-213.
- LUCIER, P. (2008a) « Le programme Éthique et culture religieuse: éléments d'analyse praxéologique » dans J.-P. Béland et P. Lebus, dir. *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec, PUL: 19-39.
- LUCIER, P. (2008b) « L'approche culturelle du phénomène religieux ». *Éthique publique*. **10**(1): 151-160.
- MAALOUF, S. (1996) « L'enseignement protestant au Québec: son histoire et ses défis » dans R. Brodeur et G. Routhier, dir. *L'enseignement religieux: questions actuelles*. Ottawa, Novalis: 77-80.
- MILOT, M. (2005) « Tolérance, réciprocité et civisme: les exigences des sociétés pluralistes » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Ste-Foy, PUL: 11-31.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005) *Le renouveau pédagogique. Ce qui définit « le changement »*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006a) *La formation générale des jeunes. Instruction 2006-2007*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006b) *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec. Échéancier*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007a) *Éthique et culture religieuse. Secondaire. Version approuvée*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007b) « Mise en place des commissions scolaires linguistiques. Rappel des principales étapes » [En ligne] <<http://www.mels.gouv.qc.ca/csling/fiche-1.htm>>. Consulté le 27 octobre 2008.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1971) *Enseignement religieux. Programmes de culture religieuse. Approuvé (sic) à titre expérimental*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1973) *Enseignement religieux. Programmes de culture religieuse. Édition révisée et approuvée à titre expérimental*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000a) *Dans les écoles publiques du Québec: une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000b) *Rapport annuel 1999-2000*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004) *Programme de formation de l'école québécoise. Calendrier d'implantation*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2006b) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION DES JEUNES, SECÉTARIAT AUX AFFAIRES RELIGIEUSES (2004) *Les programmes d'études locaux d'orientation oecuménique ou d'éthique et de culture religieuse au premier cycle du secondaire. Guide de procédure pour l'année scolaire 2005-2006*. Québec: Gouvernement du Québec
- MINISTÈRE DE LA JUSTICE DU CANADA (2007) « Lois constitutionnelles de 1867 à 1982 » [En ligne] <[http://laws.justice.gc.ca/fr/const/c1867\\_f.html](http://laws.justice.gc.ca/fr/const/c1867_f.html)>. Consulté le 21 octobre 2008.
- MONTENOT, J. (2002) « Dialogue » dans *Encyclopédie de la philosophie*. Paris, Librairie générale française.

- MUCCHIELLI, A., dir. (2004) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (2009) « Vivre-ensemble » dans *Grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]  
<[http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r\\_Motclef/index800\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index800_1.asp)>. Consulté le 24 avril 2009.
- OUELLET, F. (1985) *L'étude des religions dans les écoles. L'expérience américaine, anglaise et canadienne*. Waterloo, Wilfrid Laurier University Press.
- OUELLET, F. (1997) « L'enseignement religieux culturel: une alternative valable à l'enseignement confessionnel? » dans M. Milot et F. Ouellet, dir. *Religion, éducation et démocratie*. Montréal/Paris, L'Harmattan: 223-254.
- OUELLET, F. (2000) *Enseignement culturel des religions: le débat*. Sherbrooke, CRP.
- OUELLET, F. (2005a) « Introduction » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec, PUL: 1-7.
- OUELLET, F. (2005b) « L'éducation à la religion: une responsabilité de l'État? » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec, PUL: 33-61.
- OUELLET, F., dir. (2006) *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec, PUL.
- PARENT, M. (2006) « La formation du jugement moral et l'éducation du citoyen » dans F. Ouellet, dir. *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec, PUL: 53-68.
- PROULX, J.-P. (2008a) « La genèse du programme d'éthique et d'enseignement culturel de la religion » dans J.-P. Béland et P. Lebuis, dir. *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec, PUL: 7-17.
- PROULX, J.-P. (2008b) « Rencontre avec Georges Leroux ». *Formation et profession (Bulletin du CRIFPE)*. 15(1): 7-13.
- RONDEAU, D. (2008) « Comprendre le phénomène religieux: condition d'une éthique pluraliste » dans J.-P. Béland et P. Lebuis, dir. *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec, PUL.
- RUSS, J. (1991) *Dictionnaire de philosophie*. Paris, Bordas.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2006) « L'entrevue semi-dirigée » dans B. Gauthier, dir. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, PUQ.
- SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1980) *Programmes optionnels*. Québec, Gouvernement du Québec.

SHARPE, E.J. (2005) « Dialogue of Religions » dans *Encyclopedia of Religion*. New York, Thomas Gale.

SIMONET, R. et J. Simonet (2004) *Savoir argumenter. Du dialogue au débat*. Paris, Éditions d'Organisation.

TONG, R. (1998) « Feminist ethics » dans *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. [En ligne] <<http://www.rep.routledge.com/article/L026SECT1>>. Consulté le 10 avril 2009.

VERNANT, D. (1989a) « Dialogique (paradoxe -) » dans *Encyclopédie philosophique universelle. Volume II. Les notions philosophiques*. Paris, PUF.

VERNANT, D. (1989b) « Dialogisme » dans *Encyclopédie philosophique universelle. Volume II. Les notions philosophiques*. Paris, PUF.

# Annexe – Questionnaire d’entrevue

***Le dialogue dans le programme scolaire d’éthique et culture religieuse. Débats, bilan et prospective – Questionnaire d’entrevue semi-dirigée***

## **Bloc I – Profil**

---

1. Sexe
2. Âge
3. Formation suivie
4. Années d’expérience en enseignement
5. Parcours en enseignement (cours enseignés, niveaux scolaires, écoles)
6. Cours enseignés en ce moment
7. Volets enseignés (éthique, culture religieuse)
8. Profil de l’école (homogène ou multiethnique)

## **Bloc II – De l’enseignement confessionnel et moral à l’enseignement d’ÉCR**

---

1. Comment vivez-vous le changement d’approche (passage entre les anciens cours et ÉCR) ?
2. *(le cas échéant)* Croyez-vous qu’avoir enseigné les cours d’enseignement moral ou moral et religieux catholique ou protestant vous aide à enseigner le dialogue en ÉCR ? Ou à l’inverse, cela vous nuit-il ?

## **Bloc III – Dialogue, point de vue de l’enseignant**

---

1. Quelle est votre compréhension de la définition du dialogue tel que vous devez le transmettre dans le cadre du cours éthique et culture religieuse ?
2. Quel est le but de ce dialogue ? (visées)
3. Quelles formes prend ce dialogue ?
4. Quels thèmes, quels sujets aborde-t-il ?
5. Entre qui se vit le dialogue ? Entre les élèves ? Entre les élèves et vous ?
6. À quels moments survient le dialogue ?

7. Quel est le rôle de l'enseignant au regard du dialogue ?
8. Pouvez-vous me donner deux ou trois exemples d'activités en classe que vous proposez aux élèves pour faire vivre le dialogue ?
9. Identifiez-vous des problèmes quant à la pratique du dialogue en classe ?
10. Y a-t-il des différences de niveau de dialogue entre le premier et le deuxième cycle ?
11. Quelles sources d'information utilisez-vous pour comprendre et enseigner la pratique du dialogue ? (Ex.: SAE, cahier d'activités, textes déclencheurs, philosophie pour enfants, programme scolaire, votre formation universitaire, guides du maître, Internet, formation continue, documentation offerte par le conseiller pédagogique, livres...)
12. Arrivez-vous aisément à articuler cette compétence avec les deux autres compétences du programme, à savoir « Réfléchir sur des questions éthiques » et « Manifester une compréhension du phénomène religieux » ? Comment cela se traduit-il ?
13. Quelle est votre appréciation de cette compétence à transmettre ?
14. Avez-vous des questions, des doutes sur cette compétence du programme d'éthique et culture religieuse ?
15. En vous appuyant sur votre expérience, qu'y a-t-il de neuf dans cette compétence du dialogue, par rapport aux pratiques pédagogiques passées ?

#### **Bloc IV – Dialogue, point de vue de l'élève**

---

1. Comment qualifieriez-vous la réception des élèves par rapport à la pratique du dialogue ?
2. Est-ce que les travaux des élèves illustrent l'exercice de la compétence du dialogue ? Des exemples ?
3. Voyez-vous des fruits positifs émerger de cette pratique ? (Ex.: sur le climat de classe, en résolution de conflits, pour les élèves...). Donnez des exemples.
4. Percevez-vous que le dialogue favorise la connaissance de soi et la consolidation de l'identité ?