

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INFLUENCE DE DIFFÉRENTS  
FONDEMENTS SUR  
LE PROGRAMME D'ÉTHIQUE  
ET CULTURE RELIGIEUSE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
MARC-ANDRÉ PELLETIER-BELCOURT

NOVEMBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Il est important pour moi de commencer ce mémoire en remerciant plusieurs personnes qui m'ont soutenu durant l'ensemble de ma progression académique, du premier cours à la maîtrise au dernier point de ma rédaction finale. En premier lieu, je tiens à remercier l'irremplaçable Mathilde Cambron-Goulet qui a su m'orienter, me corriger et me soutenir pendant l'ensemble de mon processus de rédaction de mémoire. Elle a dû faire preuve d'une grande patience à mon égard et je lui en suis éternellement reconnaissant. Elle a cru en moi et c'est cette confiance qui m'a permis d'arriver jusqu'au bout. En second lieu, j'aimerais remercier mon père, Guy Belcourt, qui, malgré son manque d'enthousiasme, a toujours accepté de lire mes sections et de me proposer des corrections et des améliorations qui ont fait gagner beaucoup de temps à ma directrice. Ultimement, je voudrais remercier ma douce moitié, Tania Saint-Laurent-Boucher, qui a su me mettre la pression nécessaire pour me permettre de venir à bout de ce projet. À vous trois, je vous serai toujours redevable. Merci beaucoup!

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I L'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse, objet de débat depuis la révolution tranquille .....	7
1.1 Historique du cours d'Éthique et culture religieuse .....	8
1.2 Présentation sommaire du programme .....	13
1.3 Problématique.....	15
1.3.1 Contexte d'émergence du débat.....	15
1.3.2 Un débat qui rend difficile le travail des enseignants.....	15
1.3.3 Un programme méconnu.....	18
1.3.4 Un approfondissement du contexte.....	20
1.3.5 Problème de recherche .....	29
CHAPITRE II Les concepts de républicanisme conservateur, de républicanisme civique, de libéralisme et de communautarisme .....	31
2.1 Introduction .....	31
2.2 Distinction entre multiculturalisme et interculturalisme .....	32
2.3 Le républicanisme civique.....	35
2.4 Le républicanisme conservateur .....	39
2.5 Le libéralisme .....	41
2.6 Comparaison entre Rawls et Habermas.....	44
2.7 Le communautarisme .....	47

2.7.1	Le communautarisme associé à Taylor.....	48
2.7.2	Précisions sur le communautarisme : Gagnon et Forquin .....	53
2.7.3	Le communautarisme d'Etzioni.....	55
2.7.4	Andrau et le principe du communautarisme .....	56
2.8	Les fondements philosophiques dans l'éducation .....	59
2.8.1	Le républicanisme civique en éducation.....	59
2.8.2	Le libéralisme en éducation .....	61
2.8.3	Le républicanisme conservateur dans l'éducation .....	62
2.8.4	Le communautarisme en éducation .....	63
2.9	Synthèse des idées .....	64
CHAPITRE III Méthodologie.....		66
3.1	Objectif de recherche : mieux connaître le programme d'Éthique et culture religieuse .....	66
3.2	Méthodologie.....	67
3.3	Écrits étudiés .....	67
3.4	Instruments .....	69
3.5	Opérationnalisation.....	69
3.6	Déroulement .....	70
3.7	Méthode d'analyse des données .....	71
CHAPITRE IV Analyse du programme d'Éthique et culture religieuse.....		72
4.1	Introduction .....	72
4.2	La place des fondements philosophiques dans les sections préambule et finalités du programme d'Éthique et culture religieuse .....	76
4.2.1	Présence des fondements dans le préambule .....	76
4.2.2	Présence des fondements dans les finalités du programme .....	79
4.3	La place qu'occupent les fondements philosophiques dans les compétences disciplinaires du programme d'Éthique et culture religieuse .....	84
4.3.1	Première compétence disciplinaire : « Réfléchir sur les questions éthiques » .....	85
4.3.2	Seconde compétence disciplinaire : « Développer une compréhension du phénomène religieux » .....	88

4.3.3	Troisième compétence disciplinaire : « Pratiquer le dialogue » .....	90
4.4	Les fondements philosophiques observables dans les repères culturels du programme d'Éthique et culture religieuse.....	93
4.5	Les fondements philosophiques présents dans les contenus de formation associés à la compétence « Réfléchir sur des questions éthiques » .....	95
4.5.1	Thème 1 : la liberté .....	95
4.5.2	Thème 2 : l'ordre social .....	97
4.5.3	Thème 3 : l'avenir de l'humanité.....	98
4.5.4	Thème 4 : la justice .....	100
4.6	La place des fondements philosophiques dans les contenus de formation associés à la seconde compétence, « Développer une compréhension du phénomène religieux ».....	102
4.7	La place des fondements philosophiques dans les contenus de formation associés à la troisième compétence, « Pratiquer le dialogue » .....	104
	CONCLUSION.....	108
5.1	Questionnement initial.....	109
5.2	Réponses à la question de recherche .....	110
	ANNEXE A : Tableau 1 : Grille d'analyse des courants de pensée .....	115
	ANNEXE B : Tableau 2 : Idées associées aux courants de pensée dans le programme d'Éthique culture religieuse.....	116
	Liste de références .....	119

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 2.1 : Synthèse des idées véhiculées par les courants de pensée .....	65

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ÉCR	Éthique et culture religieuse
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est de proposer une synthèse des principaux fondements philosophiques mis de l'avant à l'intérieur du programme d'Éthique et culture religieuse, au secondaire, au Québec. Pour ce faire, une analyse en profondeur de certains aspects du programme (finalités, compétences et contenus de formation) a été produite en comparant son contenu à la pensée de différents auteurs se rattachant soit au républicanisme civique, au républicanisme conservateur, au libéralisme ou encore au communautarisme. À cet effet, une grille d'analyse ainsi qu'un tableau ont été produits afin de répertorier les résultats de recherche. À la lumière de cette étude, il ressort que le programme est républicain civique dans son ensemble, mais que les éléments qui le constituent sont davantage issus du communautarisme. On peut donc en déduire que le programme d'Éthique et culture religieuse véhicule les fondements philosophiques, sans nécessairement se rattacher particulièrement à l'un ou l'autre d'entre eux. Il est donc impossible de dire avec conviction que le programme a un fondement philosophique unique, mais il est plus véridique de dire qu'il se situe à la jonction des fondements. Par contre, cela donne beaucoup plus de latitude aux enseignants et facilite l'apprentissage pour les élèves.

**MOTS-CLÉS :** programme de formation, républicanisme civique, républicanisme conservateur, libéralisme, communautarisme, éthique et culture religieuse

## INTRODUCTION

Alors que la question de la laïcité de l'État est, depuis plus d'une dizaine d'années, au cœur des débats publics — on peut penser par exemple à la commission Bouchard-Taylor ou la Charte des valeurs québécoises — la place du religieux dans nos institutions est désormais controversée. Le renouveau pédagogique, implanté dans les écoles secondaires à partir de 2005, a amené la redéfinition des programmes académiques du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). Le dernier programme à avoir été mis en pratique est celui d'Éthique et culture religieuse (ÉCR), en 2008. Il s'agit surtout d'une modification du programme d'enseignement moral et confessionnel tel qu'il était prescrit avant le renouveau pédagogique. On l'a ensuite progressivement mis en place dans le système académique du Québec. En considérant prioritairement l'école secondaire, qui est le domaine de profession du chercheur, cette recherche porte sur la place qu'occupent le républicanisme, le libéralisme et le communautarisme dans ce programme d'Éthique et culture religieuse.

Ces fondements, tels qu'ils sont vus au Québec, ont été récemment définis par Lamy (2015), qui s'appuie sur Courtois (2010). En effet, Lamy explique, premièrement, que le républicanisme, au Québec, prend deux formes différentes. D'un côté, on trouve chez nous un républicanisme civique qui a pour fondement la défense de valeurs considérées comme universelles et qui refuse toute forme de traitement particulier (Lamy, 2015, p. 51). D'un autre côté, on trouve aussi, au Québec, un républicanisme conservateur qui soutient que ce qui rend légitime l'existence de l'État est l'idée que la république a le devoir de se référer à la communauté historique qui lui préexiste (Lamy, 2015, p. 50), ce qui signifie qu'un peuple, selon cette philosophie, peut « revendiquer la prérogative d'orienter les politiques qui façonneront l'identité de la république dans l'avenir » (Lamy 2015, p. 51). Lamy oppose ensuite ces fondements philosophiques à un autre, le libéralisme, dans lequel ce sont le droit et les institutions

juridiques qui doivent orienter les choix politiques, tout en tenant compte de la diversité et de la défense des droits individuels (Lamy, 2015, p. 53). Lamy distingue enfin le communautarisme, qu'il définit à l'aide de Walzer (1990) en expliquant que cette philosophie repose sur la juxtaposition de plusieurs communautés culturelles et identitaires pour former une communauté politique qui ne tend pas à regrouper tous les individus dans une communauté morale uniforme (Lamy, 2015, p. 53). Or, si tous ces fondements semblent avoir influencé le programme d'Éthique et culture religieuse, leur place respective dans le programme n'est pas évidente.

En effet, l'instauration du programme d'Éthique et culture religieuse n'a pas fait et ne fait toujours pas l'unanimité. Plusieurs écrivains, philosophes, politiciens, journalistes et autres intellectuels, tels que Quérin (2008) et Mailloux (2011), se sont prononcés contre la mise en place du nouveau programme d'Éthique et culture religieuse. À cet égard, il est également possible d'évoquer le plus récent débat entourant le livre de Leroux *Différence et liberté*<sup>1</sup>. Il arrive que ces critiques aient un ancrage philosophique se situant dans différents courants de pensée, ce qui montre bien à quel point les fondements philosophiques du programme sont sinon flous, du moins méconnus. Les points de litige sont divers ; le débat sur le programme est très large et touche tous les aspects de son contenu. Selon ses détracteurs, le problème principal est que l'universalité scientifique des éléments constituant le programme d'Éthique et culture religieuse n'est pas chose établie (Malenfant-Veilleux, 2011). Il faut savoir que la conception même de l'éthique varie d'un auteur à l'autre et que la mise en place du programme d'Éthique et culture religieuse engage les enseignants et les élèves à adopter celle des créateurs du programme, alors que le programme vise à répondre aux besoins d'une société postmoderne, qui se traduisent par le pluralisme et la laïcité ouverte (Taylor, 2009).

---

<sup>1</sup> Ce débat est exposé dans un article du Devoir, paru en ligne, de Paré, I. (31/03/17) où on commente les derniers écrits de G. Leroux (*Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*) et où on souligne l'importance de la formation à la réflexion critique : « *La pluralité ne doit plus faire l'école buissonnière.* »

Mais comment se positionner par rapport à un programme dont les fondements philosophiques sont méconnus ? Pour permettre aux enseignants de porter sur le programme d'Éthique et culture religieuse un regard éclairé, cette recherche propose une analyse de l'influence du républicanisme civique, du républicanisme conservateur, du libéralisme et du communautarisme sur le programme d'Éthique et culture religieuse. En effet, les enseignants ont tout intérêt à bien connaître les fondements philosophiques préconisés par le programme afin de pouvoir l'enseigner adéquatement. D'un point de vue scientifique, cette recherche tente de faire la lumière sur les fondements philosophiques se dégageant du programme d'ÉCR au secondaire ; elle permet de préciser la nature du programme et ses objectifs sociaux et politiques. D'un autre côté, la recherche, au plan socioéducatif, veut servir à aider les enseignants à faciliter leur tâche et à clarifier les fondements philosophiques qu'ils utilisent afin d'optimiser leur enseignement. Ceci, car pour le moment, les enseignants semblent laissés à eux-mêmes dans un programme où ils peuvent faire preuve d'une grande autonomie qui, certaines fois, peut s'avérer être un problème plus qu'un élément facilitant la pratique de l'enseignement de l'Éthique et de la culture religieuse. C'est ce que nous verrons dans le premier chapitre, dans lequel nous aborderons le contexte général d'où émerge la question, soit celui du débat provoqué autour de la question de la laïcité au Québec, en lien avec le programme d'ÉCR, qui a déjà été l'objet de publications scientifiques. On signalera, dans cette section, que la diversité des critiques adressées au programme montre bien que l'on n'est pas collectivement en accord sur ses fondements philosophiques : c'est d'ailleurs ce qui m'amène à vouloir faire le point sur la question. Le premier chapitre sera également l'occasion d'un bref historique de l'enseignement de la religion et de la morale au Québec, dans le but de rappeler au lecteur l'origine de l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire tel qu'il se pratique en 2018. Nous constaterons notamment que l'enseignement de l'éthique a évolué de façon constante depuis la Révolution tranquille et a été l'objet de nombreux débats depuis les années soixante.

Par la suite, notre cadre théorique se déploiera dans le deuxième chapitre, lequel sera ainsi consacré à la définition des concepts principaux de ce mémoire, soit ceux de républicanisme civique, de républicanisme conservateur, de libéralisme et de communautarisme. Nous considérons, dans ce mémoire, ces concepts comme étant des fondements, ce qui signifie que ce sont des « assises sur lesquelles on développe le domaine de savoir et d'activités de l'éducation » (Legendre, 2005, p. 680). Ces fondements seront expliqués en partant d'abord de la manière dont ils sont vus au Québec, laquelle nous est connue grâce aux travaux de Lamy (2015), ensuite grâce aux travaux de théoriciens représentatifs de ce fondement, ayant été sélectionnés à titre de sources primaires, soit Habermas, pour le républicanisme civique, dont nous retiendrons principalement le texte de *Droit et démocratie* (1997b) ; Rawls, pour le libéralisme, dont nous étudierons la *Théorie de la justice* (1971) ; Rousseau (2002 [1782]), pour le républicanisme conservateur, dont nous nous concentrerons sur *Considérations sur le gouvernement de Pologne*. Ces auteurs ont été retenus pour leur présence récurrente dans les textes scientifiques traitant du républicanisme et, pour Rawls et Habermas, parce qu'ils ont entre eux une certaine querelle de famille à l'égard du libéralisme (Pharo, 1998, p. 596). Donc, ils ne sont pas totalement en accord, ce qui rend leur étude intéressante. Nous nous appuierons sur des sources secondaires afin de préciser davantage les concepts de républicanisme civique, de républicanisme conservateur et de libéralisme (Forquin, 2003; Gagnon, 2012; Larouche, 2003b et Pharo, 1998) ou encore les différences qui peuvent être établies entre les définitions que fournissent les sources primaires. Par la suite, nous nous appuierons sur Lamy (2015) pour montrer comment le communautarisme est conçu au Québec, puis nous aborderons les définitions qu'en donnent des auteurs représentatifs de cette théorie philosophique, qui sont d'abord Taylor (1991 et 2009), puis Etzioni (1998 et 2014) et Andrau (2000), et qui constitueront nos sources primaires. Nous nous appuierons donc sur deux écrits de Taylor, soit *Multiculturalisme, différence et démocratie* (2009) et *The ethics of authenticity* (1991), afin d'amener des précisions à la manière dont il définit le communautarisme.

En effet, Taylor, même s'il ne se réclame pas du communautarisme, est souvent associé à ce courant de pensée, et est de plus davantage ancré dans la société québécoise. Ultimement, nous établirons des liens entre les fondements philosophiques et l'éducation (N. Bouchard et Morris, 2012; Foray, 2012; Rousseau 2002 [1782] et Taylor, 2009).

Après avoir décrit les fondements philosophiques retenus pour notre analyse du programme, nous présenterons, dans le troisième chapitre, une courte synthèse du cadre théorique, afin de formuler notre objectif spécifique de recherche. Cet objectif ayant été établi, nous présenterons la méthodologie retenue pour l'analyse du programme.

Ensuite, le quatrième chapitre, qui constitue le cœur de notre mémoire, prendra la forme d'une analyse du programme, selon les éléments que l'on peut y rattacher soit au républicanisme civique, au républicanisme conservateur, au libéralisme ou au communautarisme. Il s'agira donc d'une étude en profondeur du programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Cette étude sera faite en considérant principalement les éléments que l'on peut lier à l'un ou l'autre des fondements philosophiques. Par conséquent, les sections du programme qui seront étudiées sont les finalités, les compétences et les repères culturels. Ce chapitre permettra de rendre une analyse finale dans laquelle il sera possible d'arriver à des conclusions concernant la question qui a initialement inspiré cette recherche, à savoir si le programme a une orientation philosophique que l'on peut considérer issue plutôt du républicanisme civique, du républicanisme conservateur, du libéralisme ou du communautarisme.

Finalement, les principaux résultats de recherche à l'égard de la présence des fondements philosophiques dans le programme seront présentés en conclusion, laquelle sera également l'occasion d'une réflexion finale à l'égard de l'ensemble du

mémoire. Sommairement, les résultats finaux nous amènent à considérer que le programme adhère à des idéaux républicains civiques dans son ensemble, mais que lorsqu'on observe plus en profondeur les éléments qui le constituent, ces derniers relèvent parfois davantage du communautarisme ou du républicanisme conservateur. Nous en concluons donc que le programme cherche à faire la promotion du communautarisme dans un espace républicain civique.

## CHAPITRE I

### L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉTHIQUE ET DE LA CULTURE RELIGIEUSE, OBJET DE DÉBAT DEPUIS LA RÉVOLUTION TRANQUILLE

D'entrée de jeu, la multitude de critiques à l'endroit du cours d'Éthique et culture religieuse permet de déduire qu'il est imparfait. Nous pouvons donc nous permettre de nous interroger sur ce qui pourrait être fait pour l'améliorer. Pour perfectionner le cours de manière réfléchi, sans perdre d'acquis, il faudrait encore connaître les assises philosophiques sur lesquelles il s'appuie (Mailloux, 2011). Cette recherche propose donc une analyse des fondements philosophiques du cours d'Éthique et culture religieuse au secondaire, afin de sonder ce programme de formation. En effet, la diversité des critiques adressées au programme d'Éthique et culture religieuse montre que l'on ne comprend pas très bien, collectivement, quelles sont ses assises philosophiques, et c'est précisément cette volonté de compréhension qui est à l'origine de notre recherche. Dans ce premier chapitre, nous examinerons le contexte général duquel émerge notre questionnement, soit le manque de compréhension des fondements philosophiques marqué par une vague d'opposition à la laïcité que propose le programme. Nous verrons ainsi qu'en dépit de recherches récentes et moins récentes sur le programme d'Éthique et culture religieuse (Martin, 2010; N. Bouchard, 2004; Estivalèzes, Milot et Tremblay, 2013 et bien d'autres), peu d'écrits se sont intéressés à ses assises théoriques, ce qui explique le flou dans lequel se retrouvent les enseignants qui donnent ce cours. Avant de s'intéresser au débat entourant le programme, il est important d'en connaître son histoire et ses composantes, nous nous attarderons donc, pour commencer, sur l'historique du programme ainsi que sur les éléments qui le composent, qui seront présentés sommairement.

## 1.1 Historique du cours d'Éthique et culture religieuse

Les origines du cours d'Éthique et culture religieuse au Québec peuvent être situées dans les années 1960, lorsque le rapport Parent recommande une déconcessionnalisation du système d'éducation. D'autre part, Rocher explique que c'est l'époque où la laïcisation a contribué au renouvellement de la mission nationale de l'école où l'école passait d'une institution catholique à une école commune, ouverte à tous (2012, p. 39 et 51). Antérieurement, le devoir d'éduquer était confié à l'Église ainsi qu'aux parents : il existait des écoles qui étaient administrées par le corps religieux (Aubin, 2016, p. 3). Cela dit, on recense des enseignants laïcs au Québec depuis le XIXe siècle : en 1835, pratiquement 80% du corps d'enseignement montréalais avait un statut laïc (Dufour, 2006, p. 13). Le corps religieux, devant faire face à une pénurie d'enseignants religieux, a été forcé d'engager de plus en plus d'enseignants laïcs (Dufour, 2006, p. 16). Par exemple, les enseignants sulpiciens, responsables de l'éducation supérieure à Montréal, étaient en nombre insuffisant pour dispenser un enseignement à toute la clientèle de leur collège montréalais, qui augmentait constamment ; de plus, ils s'inquiétaient de la montée de l'immigration et de la criminalité et voulaient transmettre des valeurs dites traditionnelles au plus grand nombre d'élèves possible (Dufour, 2006, p. 16). La distinction entre enseignants religieux et enseignants laïcs n'a jamais cessé d'exister, Hamel (1991, p. 247) précise ainsi que 55% du corps enseignant était religieux en 1950. Officiellement, le clergé tenait toujours les rênes de l'éducation et ce n'est que dans la foulée du Rapport Parent que l'éducation passera complètement aux mains du gouvernement avec la création du ministère de l'Éducation en 1964.

Ce qui a lancé cette transformation de l'éducation au Québec, c'est la Commission Parent à laquelle le gouvernement libéral de Lesage avait donné pour mandat de moderniser et de démocratiser le système d'éducation au Québec (Rocher, 2004, p. 6). En effet, le Rapport Parent, qui est issu de cette commission d'enquête, est

reconnu pour avoir changé les fondements de l'éducation au Québec. La publication du rapport a marqué le début d'une ère de démocratisation globale du système d'éducation (Rocher, 2004, p. 8). Le transfert de pouvoir du clergé vers le ministère de l'éducation nouvellement créé se fit officiellement en 1964, lorsque ce ministère a été implanté à la suite des recommandations des commissaires.

La décennie de 1960 à 1970 a ainsi constitué une époque charnière pour le système d'éducation, car elle a vu naître un mouvement de démocratisation voulant restaurer le respect des libertés individuelles, la liberté de conscience et la liberté de penser des citoyens. Le mouvement qu'est la Révolution tranquille aura alors une forte influence sur le système d'éducation tel qu'il était à l'époque. La Commission Parent avait pour objectif de reconnaître le pluralisme religieux au Québec en instaurant le principe d'une école neutre. Le changement ne fut pas immédiat, puisque la majorité des parents continuèrent d'inscrire leurs enfants au cours de religion dans les années qui ont suivi la publication du Rapport Parent (Garant, 1969, p. 3). D'après Larouche, la lenteur de ce changement serait due au souci de conservation du patrimoine religieux manifestée par la population québécoise (2003a, p. 68-69). Dumais et Fortin (1978, p. 22) amènent des précisions sur ce conservatisme en expliquant que le point de vue des Québécois sur l'éducation à l'époque oscillait entre la laïcité, la neutralité et la confessionnalité. Dans cet ordre d'idées, Tremblay rappelle qu'en 1960 « l'Église exerçait encore une certaine autorité morale et influençait toujours les conduites sociales et culturelles d'une majorité de Québécois » (2010, p. 25). Les opinions étant partagées, l'État se devait d'être « le gardien du bien commun temporel » et essayer de satisfaire le plus grand nombre de citoyens possibles avec son programme d'éducation. Par conséquent, le ministère de l'Éducation a souhaité permettre aux élèves de choisir un enseignement laïc malgré les recommandations du Rapport Parent, qui prônait la laïcisation du système d'éducation afin d'obtenir des droits égaux pour tous les citoyens (Rocher, 2004, p. 4-6).

Un programme de formation morale, offert pour ceux qui se prévalaient de l'exemption de l'enseignement moral et religieux catholique, a été créé à titre d'alternative à l'étude de la religion pour le deuxième cycle du secondaire et consistait en un enseignement de la morale de manière générale. Il s'agissait d'une des premières étapes du processus de déconfectionnalisation du système d'éducation québécois, qui s'est étendu sur 26 ans. Toutefois, le programme d'éducation morale non confessionnel mis en place afin de donner un tel choix aux élèves souffrait du manque d'inscriptions (Larouche, 2003a, p. 68).

Par ailleurs, un changement démographique s'est réalisé au Québec à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Comme le montrent Laroche et Piché (2007), la population immigrante a alors augmenté en flèche, changeant le panorama culturel québécois. En 1980, pour la première fois de son histoire, 18% de la population du Québec n'est pas d'origine britannique ou française (Laroche et Piché, 2007, p. 8). Il a donc fallu adapter le système d'éducation à cette nouvelle réalité. Par conséquent, 1980 fut une année charnière dans ce processus, car on ne pouvait plus éviter la question du Québec multiculturel. Le poids de la diversité culturelle pesait de plus en plus sur la conservation du patrimoine religieux. Autrefois, le débat opposait principalement la communauté chrétienne à la communauté protestante, mais à ce moment, la diversité religieuse augmentait, évoluait. La masse immigrante, toujours grandissante, ne possédant pas nécessairement de racines culturelles judéo-chrétiennes, avait une voix de plus en plus puissante au sein de la population et des mesures ont dû être prises à l'égard du curriculum de l'enseignement de la religion dans les écoles (Laroche et Piché, 2007). Le changement démographique vers un bassin culturel plus diversifié a donc amené le gouvernement à revoir ses positions à l'égard de l'enseignement de la culture religieuse. Il était donc logique que le système éducatif s'oriente dès lors sur une voie interculturelle.

Ce n'est toutefois qu'en 1993 qu'on proposera de nouveau un programme religieux de type culturel. En effet, le besoin d'intégrer les nouvelles cultures au système est devenu un impératif en 1990, puisque la masse immigrante des années 1980 est désormais intégrée à la société québécoise ainsi qu'au système d'éducation (Larouche, 2003a, p. 71). L'importance de respecter les différences culturelles est désormais un incontournable. Pour cette raison, on offrait aux élèves la possibilité de choisir entre une éducation confessionnelle et une éducation laïque basée sur les valeurs et le bien commun. Ce cours était simplement appelé le cours de morale (Larouche, 2003a, p. 71). Il faut aussi savoir que le débat sur l'enseignement religieux a atteint des sommets au début des années 1990. Durant les années 1992 et 1993, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) constate la nécessité d'atteindre une culture démocratique basée sur les valeurs fondamentales de liberté, d'égalité et de solidarité, ce qui entraîna la mise en place, en 1997, d'un nouvel énoncé de politique éducative, après les travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 (Larouche, 2003a, p. 71). Celle-ci recommandera une nouvelle éducation aux valeurs à l'intérieur du système scolaire, qui sera mise en œuvre par Pauline Marois, ministre de l'Éducation à l'époque (Proulx, 2008, p. 8).

En 1997, Marois propose ainsi une éducation aux valeurs basée sur la perspective d'une société pluraliste ouverte. Pour valider un enseignement de la morale allant dans le sens d'une démarche progressiste, dans le respect de l'histoire et de la culture québécoise, elle mandate le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (Proulx, 2008, p.9). Ce groupe de travail avait pour mission de faire l'état de la situation et d'évaluer la possibilité d'avoir un enseignement qui serait soit confessionnel, soit moral. Il doit également assurer le principe d'égalité des citoyens dans la neutralité de l'État. Il a la responsabilité de fournir aux enfants la possibilité d'accéder à une éducation intégrale et de qualité, car on considère qu'ils ont le droit de se préparer à une vie citoyenne. La réflexion sur l'éducation aux valeurs devait tenir compte de six paramètres : les finalités de l'éducation, les normes juridiques

fondamentales, le choix de société, le principe démocratique, la capacité d'acceptation du changement et la dimension administrative. Ultiment, le groupe de travail s'est prononcé en faveur de la laïcisation de l'espace public (Proulx, 2011, p. 11). Sa réflexion a abouti à plusieurs constats, exprimés sous la forme de principes qui devaient guider le nouveau programme. Ainsi, le programme devait s'adresser à tous les élèves, et avoir comme principe directeur une approche provenant des perspectives des sciences humaines et sociales du phénomène religieux et des courants de pensée séculiers. Il devait refléter la diversité des courants de pensée et des religions présents dans la réalité du Québec et dans le monde, en accordant tout de même une place importante à l'étude de la tradition chrétienne et en présentant les traditions religieuses et les courants de pensée séculiers dans leur richesse et leur complexité. Son objectif devait être de préparer les élèves à vivre dans une société imprégnée de pluralisme idéologique, culturel et religieux, en tenant compte du développement cognitif des élèves, de leurs contextes de vie et de la diversité de leurs intérêts. Au terme de cette réflexion, le groupe de travail rendra ses conclusions sous la forme de trois propositions différentes soit : 1) offrir un système d'option entre divers enseignements religieux confessionnels et un enseignement culturel des religions ; soit 2) dispenser à tous les élèves un enseignement de type culturel en lieu et place des enseignements confessionnels ; soit 3) n'offrir aucun enseignement religieux à l'école, laquelle dispenserait seulement un enseignement moral (Proulx, 2008, p. 12). Le ministère de l'Éducation retient alors la deuxième proposition.

Le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école émet en outre certaines recommandations. D'abord, un enseignement culturel des religions devrait être obligatoire pour tous. Les programmes d'enseignement culturel des religions doivent être élaborés et mis en œuvre conformément aux orientations et encadrements proposés par la Commission des programmes d'études du ministère de l'Éducation et aux dispositions pertinentes de la Loi sur l'instruction publique. De plus, le Groupe de travail recommande que le ministère de l'Éducation favorise le perfectionnement

des enseignants eu égard à l'enseignement culturel des religions selon des structures souples (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999, p. 230).

Le débat se poursuit en 1999 et en 2000, alors que le ministère de l'Éducation adopte une démarche progressive où on proposera la création d'un programme d'éthique et culture religieuse. En 2005, le ministère de l'Éducation introduit un programme où il y a une dimension éthique forte, en suivant les principes de la continuité des apprentissages, de leur enracinement dans la culture et la réalité des jeunes du Québec, du respect de la liberté de conscience et de religion, et d'un apprentissage favorisant le vivre-ensemble (Proulx, 2008, p. 15). De 2005 à 2008, le programme a été implanté dans les écoles du Québec.

Or, différents fondements philosophiques auxquels peut se rattacher ce programme, soit le républicanisme civique, le républicanisme conservateur, le libéralisme et le communautarisme proposent tous des manières différentes d'aborder la question du vivre-ensemble, qui ne semblent pas nécessairement compatibles entre elles, ce qui peut expliquer les débats autour de l'implantation du programme. En ce sens, une analyse du programme d'Éthique et culture religieuse permettrait d'identifier la manière dont ces fondements s'y expriment. Mais pour ce faire, il nous faudra d'abord définir en quoi il consiste.

## 1.2 Présentation sommaire du programme

Nous avons donc établi que le programme d'Éthique et culture religieuse est la continuité d'un programme déjà existant. Ce qui le différencie des programmes antérieurs sont, tout d'abord, ses nouveaux objectifs qui visent à faire approfondir aux élèves la compréhension de questions éthiques et de les rendre aptes à faire des choix basés sur des valeurs sans nécessairement imposer une éthique particulière (MELS, 2008, p. A5). Aussi, il cherche à favoriser le développement du vivre-ensemble chez

l'élève, soit l'idée qu'il doit apprendre à vivre en société, tout en respectant ses valeurs personnelles. Ensuite, du point de vue de la culture religieuse, il cherche à faire comprendre les différences entre les diverses traditions religieuses, sans pour autant vouloir accompagner l'élève dans sa quête spirituelle (MELS, 2008, p. A5). Pour atteindre ces objectifs, le programme se base sur trois compétences disciplinaires qui sont premièrement, « Réfléchir sur des questions éthiques », deuxièmement, « Développer une compréhension du phénomène religieux » et troisièmement, « Pratiquer le dialogue ». D'ailleurs, un document ministériel complémentaire au programme, *Progression des apprentissages*, qui sera considéré dans ce mémoire, apporte des précisions à l'égard du programme. On y précise que les élèves devront développer leur compréhension des concepts de besoin, d'interdépendance, de relation interpersonnelle, d'exigence de la vie en société, de célébration religieuse, de rite religieux, de la place qu'occupe la religion dans la société, des valeurs et normes religieuses, des formes du dialogue, des conditions favorables au dialogue et des moyens pour élaborer et interroger un point de vue (MELS, 2010, p. 4 à 12). Ensuite, on retrouvera dans le programme une liste de repères culturels et de thèmes, présentés dans le chapitre 4 de ce mémoire, qui permettront de centraliser l'enseignement autour de concepts choisis, qui orienteront le chercheur vers des hypothèses démontrant la présence de fondements philosophiques qui influencent le programme d'ÉCR. Finalement, le programme propose des aspects que l'enseignant devra évaluer, qui sont, sommairement, pour la première compétence, le fait que l'élève devra être en mesure de justifier ses choix éthiques (MELS, 2008, p. 18). La deuxième compétence implique qu'à la fin de son parcours, l'élève devra démontrer une compréhension approfondie de certains phénomènes religieux (MELS, 2008, p. 23). La troisième compétence, quant à elle, n'est, par contre, pas sujette à évaluation.

### 1.3 Problématique

#### 1.3.1 Contexte d'émergence du débat

Le débat sur les assises philosophiques qui devraient être aux fondements du cours d'Éthique et culture religieuse, qui bat son plein depuis plusieurs années, ne semble pas vouloir s'essouffler. On y retrouve souvent des oppositions marquées. Pour Estivalèzes, Milot et Tremblay (2013) le programme ferait avancer la cause de la laïcité au Québec, alors que pour Mailloux (2011), il la ferait reculer. Les fondements philosophiques du cours ne font pas l'unanimité, car ils ne semblent pas être clairement définis et sont sujets à l'interprétation. Pour N. Bouchard (2004), ils seraient issus du communautarisme alors que pour Martin (2010) ils seraient à la fois républicains et libéraux. Les critiques faites au cours ne se basent pas sur des recherches empiriques, ni théoriques d'ailleurs, mais bien sur une sorte de logique sociale, sur une réaction émotive à un changement d'approche relativement à l'éducation morale des jeunes (Martin, 2010, p. 3). Ces réactions ne sont pas isolées puisque les critiques ont largement été commentées et appuyées par le public, au point tel que certains ont cherché à abolir le cours à plusieurs reprises, entre autres à l'aide de pétitions virtuelles ; celle de 2013, mise en ligne sur le site de l'Assemblée nationale et parrainée par le Ministère du Conseil exécutif, en est un exemple, même si elle n'a obtenu que 188 signatures. Certains éléments du programme, par contre, ne sont pas remis en question comme l'idée que le cours veut tendre à réguler les diversités morales. On traite quand même de cette question chez Mailloux (2011) négativement, et chez N. Bouchard (2004), de manière plus positive.

#### 1.3.2 Un débat qui rend difficile le travail des enseignants

À travers les âges, l'importance de former l'individu à l'éthique a fait partie de la définition de l'éducation, dans le monde occidental. Que l'on parle de l'éducation à la vertu que prônait Aristote (Cambron-Goulet, 2017), de la praxis (Delhaye et

Ratzinger, 1979) ou de la moralité (Larouche, 2003a), l'idée de former des individus éthiquement sains a toujours fait l'unanimité. Par contre, les définitions du bien et de l'éthique changent avec les époques. Le fait que l'interprétation d'une discipline se modifie avec le temps amène la nécessité d'avoir constamment des programmes nouveaux pour maximiser la qualité de l'éducation. C'est pourquoi il est important que les disciplines évoluent au rythme des sociétés (Baillargeon et Lefebvre, 1996).

Le nouveau pédagogique implanté en 2005 a établi de nouvelles normes quant à l'enseignement de l'éthique. En effet, le nouveau programme d'Éthique et culture religieuse couvre autant la culture religieuse que le vivre-ensemble et la pensée critique. Désormais, c'est sous l'égide du pluralisme, de la laïcité ouverte et de la liberté d'opinion que les enseignants se doivent de présenter l'éthique au secondaire (Leroux, 2007). Ce programme académique se veut adapté au monde contemporain, adaptation qui ne se fait pas sans heurts. Une des principales critiques que l'on a adressée au programme concerne le rapport entre la religion et la société et la position que la religion occupe dans le nouveau cursus : alors que les concepteurs du programme ont souhaité laïciser l'enseignement éthique et religieux, les détracteurs du programme décrivent parfois une forme de relativisme. En effet, avec le nouveau programme, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a voulu sortir de la dynamique confessionnelle, tout en y considérant les diversités ethniques et religieuses. Ce qui est notamment l'objet des préoccupations de Mailloux (2011) et de Labelle (2004), qui estiment qu'en considérant les diversités ethniques et religieuses, le MELS ne se positionne pas dans un espace laïque, où la religion et l'État sont complètement dissociés. Il place plutôt l'enseignant et l'apprenant dans un espace relativiste où toutes les religions se valent (Mailloux, 2011). Ce qui préoccupe Mailloux est donc que le programme échoue son objectif de dissociation entre l'école et le religieux, car à son avis, le programme montre que la spiritualité a sa place à l'école, ce qui minerait les efforts de déconfessionnalisation du milieu scolaire visés depuis les années 1960, au Québec (Mailloux, 2011). Labelle (2004) suggère que la

laïcité est la base du principe d'éducation, en s'appuyant sur la pensée de Gauchet (1998). Celui-ci relègue en effet le volet religieux de l'individu à son espace personnel. Pour Labelle, le pluralisme pourrait raffermir la cohésion sociale, mais aussi nous laisser le goût amer de la détérioration de la culture québécoise : il n'y aurait plus de culture québécoise, mais seulement un amas de cultures diverses au Québec. Il s'agirait ici de la réalisation concrète des philosophies du multiculturalisme (Taylor, 2009). Pour d'autres auteurs, l'éducation, en tant qu'un des vecteurs du développement culturel, peut s'orienter vers une culture uniforme, et selon Gauchet (1998), c'est par l'éducation à la citoyenneté qu'elle pourrait y parvenir. Le programme d'Éthique et culture religieuse est donc, pour lui, un promoteur culturel qui pourrait mettre de l'avant les droits de l'homme, la liberté et l'égalité en considérant un peu de chaque culture, sans jamais vraiment n'en préconiser aucune.

Dans un autre ordre d'idées, N. Bouchard (2004) souligne quant à elle la nécessité d'utiliser l'approche conscientisante chez les jeunes. Pour elle, le premier objectif de l'école est de former des personnes morales. Or, cette moralité peut varier dépendamment de la personne qui l'interprète ; bref, la notion de moralité est difficile à définir. Ceci est entre autres dû à la connotation religieuse du terme. C'est pourquoi il est essentiel de bien définir les fondements philosophiques du programme d'Éthique et culture religieuse, pour qu'ils soient clairs pour tous. N. Bouchard précise qu'apprendre à bien penser est primordial pour un adolescent et qu'aujourd'hui, on enseigne aux adolescents que toutes les opinions se valent. De plus, N. Bouchard affirme que nier l'importance de la religion dans l'éducation est immoral, puisqu'on s'oppose aux droits et libertés des individus, un argument qui a aussi été mis de l'avant dans la Charte des valeurs québécoises (Assemblée nationale, 2013). N. Bouchard (2004) souligne ainsi l'importance de l'intégration du rapport à la communauté dans le curriculum du cours d'Éthique et culture religieuse et préconise

une approche qui permettrait de générer une conscience communautaire libératrice chez les apprenants.

De nombreux autres commentaires et critiques auraient pu être considérés dans cette section : ceux que nous avons décrits, s'ils ne forment que la pointe de l'iceberg, résument toutefois l'ensemble de la situation. Le programme d'Éthique et culture religieuse fait l'objet de plusieurs enquêtes et sème la controverse, ce qui complique le travail des enseignants qui en ont la charge. Ceux-ci sont en droit de se demander si ces critiques sont valables et auraient besoin de pouvoir comprendre le programme afin de pouvoir l'enseigner avec discernement, en évitant les écueils soulevés par ces critiques. Le portrait de l'ensemble de ces enquêtes et controverses permettra de préciser le contexte dans lequel s'inscrit ce mémoire, toutefois nous cherchons davantage à faire une analyse du programme d'Éthique et culture religieuse qu'une synthèse des études en traitant.

### 1.3.3 Un programme méconnu

Comme il a été mentionné précédemment, les critiques du programme d'Éthique et culture religieuse sont nombreuses. Certains chercheurs ont analysé la validité de ces critiques. C'est le cas d'Estivalèzes, Milot et Tremblay (2013), qui soulignent d'abord les controverses suscitées par le programme, lequel constituerait une atteinte à la liberté de religion, amènerait la promotion du relativisme et entraînerait l'endoctrinement au multiculturalisme. Leur objectif est d'analyser de façon critique les fondements des controverses énoncées et d'en établir les limites. Les chercheuses présentent ces limites en trois temps (Estivalèzes, Milot et Tremblay, 2013, p. 2). D'abord, elles notent que l'atteinte à la liberté de religion nuit au processus de laïcité lancé au Québec depuis les années 1960. Ensuite, le relativisme est, selon les chercheuses, un argument rhétorique des parents, puisque l'école publique n'a pas l'obligation de fournir un enseignement religieux, même si elle doit tenir compte de

la diversité religieuse et fournir un enseignement neutre et objectif à cet égard. Enfin, elles soulignent que les critiques à l'endroit du programme se basent sur des fondements qui ne sont pas empiriques (Estivalèzes, Milot et Tremblay, 2013, p. 5). Les perturbations entraînées par le cours d'Éthique et culture religieuse n'auraient jamais été démontrées scientifiquement. De manière générale, leurs travaux suggèrent que les arguments en la défaveur du nouveau programme d'Éthique et culture religieuse sont souvent en faveur du communautarisme, alors même que pour d'autres chercheurs, le programme d'Éthique et culture religieuse est inspiré du communautarisme tel que le conçoit Charles Taylor (même s'il ne défend pas explicitement le communautarisme), au sens où il vise la reconnaissance du vécu des différentes minorités (Poizat, 2001).

D'autres chercheurs se sont penchés sur les rapports entre le cours d'Éthique et culture religieuse et les courants de pensée proposés dans l'introduction. C'est le cas de Martin (2010). Son analyse débute par l'observation du bien-fondé du passage d'une éducation confessionnelle à une éducation laïque. Il s'interroge ensuite sur le rapport entre l'enseignement de l'éthique et celui de la citoyenneté et termine en se questionnant à savoir si l'éthique est une vraie discipline. Il signale, ensuite, les problèmes, qui sont majeurs selon lui, émanant du cours d'Éthique et culture religieuse. Martin déplore notamment le fait qu'il y ait trop peu d'heures prévues à cet effet dans le cursus, souligne qu'il faudrait revoir la formation des enseignants et note que le contexte social du début des années 2000, au Québec, serait défavorable à la mise en place de ce programme. Martin remarque que la contestation serait issue de l'application du multiculturalisme tel que le conçoit Taylor. Ensuite, il propose un état de la situation du débat sur le cours, soit celui de l'opposition entre la démarche éthique autonome et la nécessité d'étudier le religieux. De cette première partie, il tire la conclusion que le programme d'Éthique et culture religieuse, axé sur la laïcité, renforcerait la perspective laïque et diminuerait la considération de la croissance spirituelle, ce qui signifie qu'il stipule que le programme a de moins en moins la

fonction de guider les élèves dans leur développement spirituel. La deuxième partie de son étude s'attarde davantage sur les fondements philosophiques du programme d'Éthique et culture religieuse, particulièrement sur le républicanisme. Il y précise qu'un des objectifs du cours, soit le développement du vivre-ensemble, met de l'avant la dimension d'appartenance nationale ainsi que les valeurs québécoises. Par contre, le cours, en mettant de l'avant les droits de l'homme et la diversité culturelle, serait également fondé sur un certain libéralisme. Martin en conclut que l'équilibre entre le pluralisme et les valeurs communes n'est pas bien assuré par le programme (2010, p. 6). Inspiré en partie de cette étude, ce mémoire cherche à pousser plus loin la réflexion de Martin et à l'appliquer dans un contexte québécois. Ce qui nous amène à faire une distinction entre quatre fondements philosophiques et à nous éloigner du point de vue de Martin pour nous centraliser sur des enjeux plus spécifiques au Québec, tels que ceux décrits par Lamy (2015) : laïcité, citoyenneté, valeurs, culture et bien d'autres.

Ce qui se dégage de la lecture de ces textes, c'est que les auteurs, qui commentent la situation dans laquelle se retrouve le programme d'Éthique et culture religieuse, le font souvent sans pour autant en analyser les fondements philosophiques. Comme ces travaux sur le programme partent de la nécessité de le critiquer ou de le défendre plutôt que de la nécessité de l'analyser, il serait utile de se donner la peine de mieux le connaître.

#### 1.3.4 Un approfondissement du contexte

Ces chercheurs ne sont pas seuls à s'être penchés sur la question du cours d'Éthique et culture religieuse, qui a continué à faire l'objet de nombreuses études dans les dernières années. On citera notamment celles de Beaucher, Jutras et Lavoie (2014), de Gendron (2015), de Courtine Sinave et Jutras (2015), de Rondeau (2012), de Laprée (2012) et de Malenfant-Veilleux (2011). Chacune de ces études permet

d'approfondir le contexte dans lequel prend part ce mémoire, car elles analysent individuellement, de différents points de vue, plusieurs aspects des questions de l'éthique, de la laïcité et du programme d'Éthique et culture religieuse implanté au Québec. Ces études se différencient de celles citées plus tôt, car elles sont liées à l'étude des fondements du programme d'Éthique et culture religieuse et elles permettent d'approfondir leur compréhension en variant les possibilités d'analyse. Elles offrent la possibilité d'approcher la question des fondements philosophiques du cours d'ÉCR en amenant de nombreuses précisions à l'égard du programme. C'est donc pourquoi elles sont placées ensemble dans une section distincte : elles ne sont pas nécessairement directement liées au thème du mémoire, mais permettent une compréhension plus approfondie du contexte dans lequel il prend part. Dans cet ordre d'idées, Malenfant-Veilleux (2011), Beaucher, Jutras et Lavoie (2014), Rondeau (2012) et Gendron (2015) traitent de la question du cours d'Éthique et culture en examinant différents de ses aspects. Ces aspects sont l'identité québécoise véhiculée par le programme, la place qu'occupe la laïcité dans le programme de formation, l'enseignement de l'éthique et l'aspect normatif des valeurs dont le programme fait la promotion. Courtine Sinave et Jutras (2015), quant à elles, explorent la laïcité dans le cadre de l'enseignement de la citoyenneté. Puis, d'un autre côté, Laprée (2012) s'interroge sur les questions des valeurs de cohérence sociale qui se dégagent de l'implantation du cours d'Éthique et culture religieuse dans les écoles québécoises. La présentation de ces études a été organisée par rapport au lien qu'elles entretiennent avec l'analyse des fondements du cours d'Éthique et culture religieuse. Elles sont celles traitant d'enjeux liés à la philosophie politique, celles posant une réflexion sur l'enseignement de l'éthique et celles analysant les valeurs et les normes contenues dans le cours d'Éthique et culture religieuse.

D'abord, il est possible de placer dans une première catégorie l'étude de Malenfant-Veilleux (2011). Elle traite de la question du programme d'Éthique et culture religieuse en mettant l'accent sur la question de l'identité québécoise véhiculée par ce

programme (Malenfant-Veilleux, 2011, p. 9). En effet, l'auteure explique que les orientations politiques du cours d'ÉCR varient entre le pluralisme et le nationalisme. Elle cherche à éclairer le débat concernant l'identité et les valeurs que le programme tend à transmettre aux étudiants. Selon Malenfant-Veilleux, le programme d'ÉCR cherche à évaluer des attitudes et des comportements davantage que des connaissances (Malenfant-Veilleux, 2011, p. 91). Elle souligne un problème pouvant être retrouvé dans cette approche : les fondements de ces attitudes et connaissances ne sont pas formellement établis. À cet égard, elle précise que le programme fait la promotion du pluralisme normatif, qui se définit par l'observation de la diversité des normes et des croyances qui mènent à considérer la pluralité comme une richesse (Malenfant-Veilleux, 2011, p. 93). Cette constatation l'amène à expliquer que trois difficultés ressortent de cette volonté d'enseignement à l'intérieur d'un pluralisme normatif. La première est que cette position manquerait de neutralité. Pour Malenfant-Veilleux, il est impossible pour un enseignant de donner le cours d'Éthique et culture religieuse en faisant preuve d'une totale neutralité (2011, p. 8). La seconde est que de vouloir amener les élèves à pratiquer le dialogue dans une dynamique de pluralisme normatif les empêcherait de bien comprendre l'essence de ce sur quoi ils discutent, ceci puisque toutes les opinions se défendent, à l'intérieur du pluralisme normatif, et que l'enseignant n'a pas expliqué à l'élève pourquoi une éthique particulière s'appliquerait plus qu'une autre lors de l'étude de sujets éthiques (Malenfant-Veilleux, 2011, p. 110). La troisième difficulté, pour Malenfant-Veilleux, est la responsabilité en matière d'éducation : elle note que la responsabilité d'éduquer ne revient pas totalement à l'État, mais qu'une part revient aux parents, part dont ne tient pas compte le nouveau programme d'ÉCR quand il choisit de mettre le pluralisme de l'avant (Malenfant-Veilleux, 2011, p. 113). En effet, l'État estime qu'il est « le seul à disposer des outils indispensables au plein exercice du droit à l'éducation » (Malenfant-Veilleux, 2001, p. 115). Au terme de sa réflexion, Malenfant-Veilleux démontre que le programme d'ÉCR est basé sur la diversité et que cela ne peut être que problématique (2011, p. 126). Par contre, elle avancera

l'idée que le pluralisme normatif n'est pas nécessairement le fondement philosophique à la base du cours d'Éthique et culture religieuse. Il s'agirait plutôt du communautarisme intégrateur, qui consiste à considérer le mode de vie de la société d'accueil (ici, la société québécoise) « comme bien sociétal d'importance supérieure à la diversité » (Malenfant-Veilleux, 2011, p. 107). On peut tirer de tout cela que les assises philosophiques du cours d'Éthique et culture religieuse ne sont toujours pas établies concrètement.

Parallèlement, l'étude de Courtine, Sinave et Jutras (2015), comme celle Malenfant-Veilleux (2011), permet d'approfondir le contexte dans lequel s'inscrit ce mémoire, soit la laïcité et la place qu'elle occupe dans les programmes de formation. En effet, les chercheuses présentent une recherche traitant de la question du vivre-ensemble, dans laquelle elles se questionnent sur la place de la laïcité et de la citoyenneté à l'école québécoise. Tout d'abord, comme Lamy (2015, p. 39), elles avancent qu'il existe plusieurs interprétations possibles de la laïcité. Ensuite, elles montrent, à l'aide d'une recension des écrits, que la laïcité est intimement liée à la citoyenneté. En effet, Courtine, Sinave et Jutras expliquent que l'enjeu d'éducation à la citoyenneté comprend celui de la laïcité (2015, p. 58). La laïcité prend donc une nouvelle tangente avec le renouveau pédagogique du milieu des années 2000, car on a intégré l'éducation à la citoyenneté au curriculum académique. Elles concluent que d'une part la laïcité divise les valeurs et l'éducation aux valeurs en deux camps : valeurs fondamentales et valeurs universelles, et que d'autre part, l'aspect pragmatique de la gestion de l'enseignement des principes et valeurs sous-jacents à l'idéal laïque prédomine encore et qu'il est primordial pour l'enseignant d'inclure la laïcité dans la perspective qu'il adopte pour transmettre la citoyenneté (Sinave et Jutras, 2015, p. 64). Elles définissent les valeurs universelles comme étant celles issues du patrimoine mondial, communément acceptées (Courtine, Sinave et Jutras, 2015, p. 60). D'un autre côté, elles expliquent que les valeurs fondamentales sont celles associées à un comportement visible, accepté et quantifiable, sans pour autant être

considérées universelles par tous (Courtine, Sinave et Jutras, 2015, p. 61). Aussi, elles estiment que le cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté serait le plus propice pour aborder la thématique de la laïcité, même si elles précisent que le cours d'Éthique et culture religieuse est aussi un bon espace pour le faire (2015, p. 73). En conclusion, comme Malenfant-Veilleux (2011), elles proposent une réponse à la question du rôle de l'enseignement dans la transmission des valeurs, soit l'idée que c'est dans le cadre de l'enseignement de la citoyenneté que ce rôle serait le mieux comblé, mais elles se concentrent sur la question de la laïcité sans nécessairement approfondir la question des fondements du cours d'Éthique et culture religieuse.

Dans une deuxième catégorie d'études, où nous retrouvons celles posant une réflexion sur l'enseignement de l'éthique, nous nous attarderons sur celle de Beaucher, Jutras et Lavoie (2014). Ces chercheurs se demandent en quoi le programme d'Éthique et culture religieuse est différent de l'ancien programme d'enseignement moral. À leur sens, cette différence réside premièrement dans l'utilisation du nouveau terme éthique au lieu de morale, qui implique de se concentrer davantage sur la réflexion au lieu de proposer des règles morales et que, deuxièmement, « il apporte aussi des changements d'orientations éducatives qui devraient forcément entraîner des changements sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre » (Beaucher, Jutras et Lavoie, 2014, p. 5). Ils expliquent, en citant Lucier (2008, p. 24), que ces nouvelles orientations éducatives impliqueraient « d'initier à la réflexion sur des questions d'ordre éthique et sur la dynamique de la discussion éthique ». Par la suite, ils démontrent, par une recension des écrits, qu'il n'existe pas beaucoup d'analyses sur la conception de la morale et de l'éthique dans les divers programmes de formation. Une analyse des éléments de rupture et de continuité entre l'enseignement de l'éthique et l'enseignement moral les mène à la conclusion que la continuité est plus importante que la rupture, car ils déterminent qu'il existe huit éléments de continuité entre l'enseignement moral et l'enseignement de l'éthique (Beaucher, Jutras et Lavoie, 2014, p. 11-18). Le premier de ces éléments

est l'idée que le développement de l'individu est toujours au cœur des préoccupations. Ensuite, le deuxième stipule que les relations interpersonnelles sont toujours travaillées. Le troisième amène que l'on cherche toujours à développer des aptitudes et des habiletés morales ou éthiques chez l'apprenant. Le quatrième souligne que l'évaluation formative a une place plus importante que l'évaluation sommative dans le programme. Puis, le cinquième élément de continuité est que les valeurs et les normes constituent toujours une partie du contenu. Le sixième élément met l'accent sur le développement du jugement qui reste une constante, au sens où il n'arrête pas d'être une priorité. Le septième implique que l'on s'attend à ce que l'élève soit actif dans le développement de son jugement. Finalement, le dernier élément de continuité stipule que l'enseignant doit encore assumer le rôle de motivateur, de personne-ressource et de modèle dans l'enseignement de l'éthique, tout comme il le faisait dans l'enseignement de la morale. Au terme de leur réflexion, les auteurs concluent que les concepteurs de programmes doivent arriver à « tenir compte des tensions qui résultent des dimensions épistémologiques, axiologiques et sociales des buts éducatifs poursuivis, mais aussi d'être suffisamment souples pour être acceptables et mis en œuvre dans les divers contextes scolaires » (Beaucher, Jutras et Lavoie, 2014, p. 19). Cette recherche démontre donc qu'il est possible pour les enseignants d'adapter à leur public cible l'angle à partir duquel ils proposent l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse. Retenons que cette recherche conclut qu'il est possible de donner le cours avec différents fondements philosophiques, mais que nous ne savons toujours pas quels sont les fondements préconisés par ce programme. D'autre part, l'étude de cette recherche nous démontre qu'il est possible de faire la synthèse des fondements philosophiques du programme d'ÉCR au secondaire puisqu'elle pose la question des changements apportés au cours, principalement autour de l'idée du passage d'un enseignement de la morale à un enseignement de l'éthique.

Toujours dans la catégorie des études posant une réflexion de l'enseignement de l'éthique, nous retrouvons celle de Gendron (2015), qui a produit un article scientifique dans lequel elle met le cours d'ÉCR en lien avec l'éthique du *care*. Elle explique cette forme d'éthique ainsi : le *caregiving* ou *care*, de l'anglais prendre soin, implique trois attitudes de base pour bien fonctionner (2015, p. 135). Il s'agit premièrement de l'attention et l'écoute active, deuxièmement, des réponses empathiques et troisièmement, du réel désir de répondre aux demandes du « *cared for* » de la part du « *carer* ». Gendron explique que le « *cared for* » est l'apprenant et que le « *carer* » est celui qui enseigne. Par la suite, elle se base sur une analyse critique du programme d'Éthique et culture religieuse pour expliquer que le volet du vivre-ensemble est à la base de l'élaboration du programme, et traite de problématiques morales en les mettant en lien avec les théories rationalistes libérales traditionnelles (2015, p. 137). À cet égard, elle précise que le programme d'Éthique et culture religieuse tend à s'abstenir « de faire intervenir l'affect et fait appel à l'apprentissage d'habiletés essentiellement cognitives » (2015, p. 138). En poursuivant, Gendron souligne qu'il existe une autre porte d'entrée pour analyser le programme. Ce serait l'idée que le développement éthique doit « s'enraciner dans le développement de la sensibilité et des sentiments moraux (éthique du *care*) » (2015, p. 144). Par la suite, Gendron conclut que les impératifs subjectifs individuels ne sont plus déterminants dans le processus de développement de l'éthique chez l'individu (2015, p. 147). Cette conclusion nous amène à supposer que le programme d'ÉCR s'orienterait davantage vers des objectifs de cohésion sociale que de développement individuel, sans pour autant laisser ce dernier de côté.

Enfin, dans une troisième catégorie d'écrits sur le cours d'Éthique et culture religieuse nous retrouvons celles traitant des valeurs et des normes que le programme véhicule. Les chapitres de Rondeau et de Laprée, contenus dans *L'Éthique et culture religieuse en question* (N. Bouchard et Gagnon, 2012), seront analysés, le premier en raison de sa contribution à l'étude des fondements philosophiques et normatifs du

cours d'ÉCR et le second, de Laprée, en raison de sa réflexion sur les valeurs de cohérence sociale. En premier lieu, Rondeau montre que l'impératif de pluralité contenu dans le programme d'Éthique et culture religieuse normalise l'approche de la diversité (2012, p. 176). Ensuite, elle souligne que le programme d'ÉCR se fonde sur l'éthique du vivre-ensemble, lui-même basé sur le respect des libertés individuelles et la tolérance. Selon Rondeau, il s'agit d'une éthique minimale qui ne prend pas en considération l'encadrement du bien par le juste, mais qui tend plutôt vers une autre forme de bien, issu de la coexistence des libertés individuelles et de la reconnaissance de l'autre (Rondeau, 2012, p. 179). À cet égard, l'objectif du programme d'ÉCR serait de « mettre en place les conditions pour qu'aucun groupe de la société n'en vienne à imposer ses propres valeurs et choix aux autres groupes » (Rondeau, 2012, p. 191). Par conséquent, le but du programme est selon elle d'amener l'élève à savoir prendre une distance par rapport aux valeurs et aux normes de la société tout en étant capable de réfléchir de manière éthique sur des éléments qui ne relèvent pas de la rationalité formelle. Rondeau conclut en soulignant que le programme d'ÉCR aurait une filiation certaine avec la pensée libérale moderne, qui serait donc son fondement philosophique principal (2012, p. 191).

Ensuite, Laprée s'intéresse aux valeurs et aux problématiques que véhicule le programme d'Éthique et culture religieuse et étudie la diversité des points de vue à l'égard du système scolaire en analysant les changements sociaux. Selon lui, l'implantation du programme d'ÉCR par le MELS résulte de ce que la majorité de la population souhaitait, au début des années 2000, une éducation non confessionnelle (Laprée, 2012, p. 198). Laprée compare ensuite le cours d'ÉCR à la santé publique : pour lui, il s'agit d'un cas où on peut assumer que le gouvernement doit choisir entre imposer une nouvelle éthique à la population ou juste la recommander, comme dans l'adoption d'une mesure d'hygiène en cas d'épidémie (Laprée, 2012, p. 199). Afin d'étayer sa réflexion, Laprée (2012) souligne que plusieurs valeurs associées au domaine de la santé publique peuvent être transférées dans l'étude du cours d'ÉCR.

Ces valeurs sont le respect du développement intégral de la personne du jeune, de coresponsabilité paternaliste (responsabilité partagée par les systèmes publics et privés d'éducation au Québec), de bienfaisance, de bien commun, de justice sociale, de solidarité, de responsabilité individuelle, de non-malfaisance, d'autodétermination et de respect de la vie privée (Laprée, 2012, p. 201-202). Par conséquent, cette réflexion sur les valeurs véhiculées nous permet déjà d'entrevoir un possible amalgame de fondements philosophiques, présents dans le programme d'ÉCR. Par contre, pour Laprée, ces valeurs soulèvent des problèmes variés : d'abord, « l'enfant a besoin d'être respecté dans son rythme de développement ; donc [il ne faut] pas hâter artificiellement la déconstruction de son expérience identitaire » (Laprée, 2012, p. 203). Ensuite, « refuser toute confessionnalité en éducation est un déni de la liberté de conscience et de religion » (Laprée, 2012, p. 203). En outre, « l'esprit humain a besoin d'appréhender le réel autant par la pensée mythique que par la raison » (Laprée, 2012, p. 204). De plus, « un programme scolaire « relativiste » ne peut prétendre à la neutralité » (Laprée, 2012, p. 204). Par ailleurs, « la religion est un mode d'interprétation dépassé, dans l'histoire de l'humanité » (Laprée 2012, p. 205). En bref, il souligne que plusieurs problèmes se dégagent du programme, autant dans ses positions sur l'apprenant que dans ses objectifs politiques. Pour Laprée, « il faut sauver quelque chose du « nous » identitaire dans notre degré d'ouverture au vivre-ensemble » (Laprée, 2012, p. 205), or « notre laïcité « ouverte » est une solution certes originale au vivre-ensemble, mais pas nécessairement conforme à notre identité nationale » (Laprée, 2012, p. 205). Ces observations mènent Laprée à déplorer que « la grande réforme du système d'éducation n'est pas encore bien installée et que simultanément on implante un programme entièrement nouveau dans ses perspectives et dans ses méthodes d'enseignement » (Laprée, 2012, p. 205) et que « le programme d'ÉCR a été lancé au moment prévu, mais qu'il y avait un manque flagrant de préparation des enseignants et de soutien pédagogique » (Laprée, 2012, p. 205). Par conséquent, Laprée nous amène à considérer que les fondements philosophiques du programme doivent être analysés, puisqu'il en démontre d'évidentes lacunes. De son

côté, il en conclut que le gouvernement est capable de faire progresser le degré de respect d'autrui dans ses programmes d'éducation, mais que, malheureusement, il n'a pas été capable de le faire avec l'implantation du programme d'Éthique et culture religieuse (2012, p. 214).

En conclusion, nous pouvons donc considérer que cette revue de différents écrits nous indique que les questionnements à propos du cours d'Éthique et culture religieuse sont multiples, notamment l'identité québécoise qu'il véhicule, la variété de ses fondements philosophiques, ses objectifs de cohésion sociale ou encore les valeurs et normes qu'il véhicule. La question des fondements du cours est posée prioritairement dans ce mémoire, mais les autres interrogations soulevées par ces chercheurs nous sont utiles pour notre analyse. Ainsi, les sujets de réflexions sont multiples à l'égard du programme d'ÉCR, mais la laïcité, l'éthique et les valeurs qu'ils véhiculent, restent toujours au cœur des débats le concernant.

### 1.3.5 Problème de recherche

Tout d'abord, comme l'ont montré d'Estivalèzes, Milot et Tremblay (2013), les critiques à l'endroit du cours d'Éthique et culture religieuse sont souvent issues d'opinions et ne sont pas basées sur des faits établis. Nous pouvons aussi conclure des travaux que nous venons d'examiner, dans les sections précédentes, que les fondements philosophiques du cours sont obscurs, car les chercheurs ne s'entendent pas sur leur nature. Nous en comprenons qu'il existerait des limites intrinsèques au programme en raison de son orientation vers le relativisme et de l'interprétation variable qu'il fait de la laïcité ouverte. Nous supposons qu'une autre définition de la laïcité permettrait une approche plus scientifique de l'éthique.

L'ensemble de cette réflexion amène à se poser plusieurs questions. La validité du cours d'Éthique et culture religieuse est-elle établie? Une modification du programme

est-elle essentielle? Doit-on réellement supprimer ce cours du curriculum? Nos observations sur l'état de la recherche montrent qu'avant de penser répondre à ces questions, il faut plus simplement connaître en quoi le programme consiste exactement, et sur quels fondements il s'appuie. Avec en tête un questionnement sur l'approche de l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse la plus valable pour des adolescents au secondaire, ce projet a donc pour but principal d'étudier les fondements philosophiques à la base du programme d'Éthique et culture religieuse. En d'autres termes : quels sont les fondements philosophiques qui sont sous-jacents à l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse que propose le programme? Sont-ils plutôt issus du républicanisme civique, du républicanisme conservateur, du libéralisme ou du communautarisme? Nous répondrons à cette question en analysant la manière dont ces différentes philosophies se reflètent dans le programme d'Éthique et culture religieuse.

## CHAPITRE II

### LES CONCEPTS DE RÉPUBLICANISME CONSERVATEUR, DE RÉPUBLICANISME CIVIQUE, DE LIBÉRALISME ET DE COMMUNAUTARISME

#### 2.1 Introduction

À ce point de notre étude, il a été établi que les fondements philosophiques du programme d'Éthique et culture religieuse avaient besoin d'être précisés, et que l'objet de ce travail est précisément de déterminer les orientations philosophiques en fonction desquelles le programme d'Éthique et culture religieuse cherche à transmettre la notion de vivre-ensemble. Ce deuxième chapitre a pour objectif de définir les fondements philosophiques, analysés dans ce mémoire en lien avec le programme d'ÉCR, qui sont susceptibles d'avoir influencé le programme. Il s'agit du républicanisme civique, du républicanisme conservateur, du libéralisme et du communautarisme. Ainsi, il est d'abord nécessaire de présenter deux concepts qui sont apparentés au vivre-ensemble que le programme doit favoriser (Proulx, 2008, p.15), soit, d'une part, le multiculturalisme qui s'explique par l'idée qu'on accepte qu'il existe plusieurs cultures officialisées à l'intérieur d'un État et, d'autre part, l'interculturalisme qui signifie que la culture d'un État se définit par l'ensemble des différentes cultures qui le composent. Par la suite, nous définirons les principaux fondements philosophiques susceptibles de se retrouver dans le programme. En effet, l'adhésion du programme à deux théories de philosophie politique a été proposée dans des études antérieures, il s'agit du communautarisme (N. Bouchard, 2004) et du républicanisme (Martin, 2010). Toutefois, comme il s'agit de grandes familles théoriques, il convient de préciser davantage les contours des concepts que nous utiliserons, et de les distinguer en fonction de la manière dont ils sont employés au Québec. À cette fin, nous débuterons l'analyse à partir des travaux de Lamy (2015),

qui distingue le républicanisme civique, le républicanisme conservateur, le libéralisme et le communautarisme. Cette division nous permettra davantage de précisions qu'une simple opposition entre républicanisme et communautarisme. Le choix de ces fondements philosophiques plutôt que d'autres repose donc sur la distinction qu'en fait Lamy en tant que grands courants définissant l'approche de la laïcité au Québec.

## 2.2 Distinction entre multiculturalisme et interculturalisme

Tout d'abord, prenons le temps de distinguer les concepts de multiculturalisme et d'interculturalisme, car ils sont attachés au programme d'Éthique et culture religieuse et encadrent la notion de vivre-ensemble. Ceci puisqu'ils établissent deux possibles perceptions de la culture au Québec. Il est donc pertinent de développer ces concepts dans le cadre théorique, car ils témoignent de l'existence de deux visions du vivre-ensemble qui influencent la perception des fondements philosophiques choisis. On pourrait d'ambler associer le multiculturalisme au communautarisme et au libéralisme alors que l'interculturalisme s'associerait davantage aux républicanismes civique et conservateur, tels qu'ils sont considérés par Lamy (2015). L'étude de ces concepts permettra donc de faciliter et de clarifier l'analyse du programme en lien avec les fondements philosophiques. Aussi, cette section permettra d'éclairer la notion de vivre-ensemble, puisque le développement de cette dernière, chez l'élève, est une visée du programme d'ÉCR et qu'il est possible d'en avoir plus qu'une interprétation.

En premier lieu, le multiculturalisme est une politique qui implique que l'on ne reconnaît pas la suprématie d'une culture majoritaire au sein d'un pays, mais qu'on estime que la culture du pays se définit par l'ensemble de ses diversités. À l'échelle locale, il faut savoir que le multiculturalisme est un courant de pensée qu'on associe davantage au Canada anglais qu'au Québec (G. Bouchard, 2012, p. 95). Gérard Bouchard (2012) précise à cet effet que si le multiculturalisme est moins populaire au

Québec, c'est parce que les Québécois estiment généralement qu'il s'agit d'une pratique du pluralisme pouvant trop facilement sombrer dans le relativisme. En effet, dans *L'Interculturalisme* (2012), G. Bouchard explique que le multiculturalisme canadien place les Québécois dans une position où leur culture se fond parmi d'autres cultures, tandis qu'ils n'obtiennent pas la reconnaissance que la cohabitation de la culture canadienne anglaise avec la culture francophone québécoise fait du Canada un espace multinational. En somme, ce penseur considère que le multinationalisme amène plusieurs microsociétés à se côtoyer dans un même espace géopolitique. Pour G. Bouchard, le multiculturalisme est ainsi une approche visant la réalisation d'une société faisant la promotion des minorités ethnoculturelles.

Il avance toutefois l'idée que cette promotion des minorités pourrait mener à une perte de sens aux yeux de ceux qui voudraient se distancer de cette réalité. G. Bouchard déplore le fait qu'une société fondée sur le multiculturalisme abandonnerait la quête d'un projet de société commun, ce qui, pour lui, est indispensable à l'évolution de la société canadienne. Il admet donc qu'une société sans un objectif global, accepté et encouragé par l'ensemble de ses membres, aura plus de difficulté à se développer que lorsqu'un but commun est établi. Selon lui, dans le multiculturalisme, on choisit d'écarter l'adhésion de tous à un point d'ancrage commun qui permettrait de développer, chez les citoyens, une forme de cohésion et un esprit de solidarité et c'est précisément ce qui, pour G. Bouchard, constitue une des limites de cette approche (2012, p. 39).

Dans une perspective multiculturaliste canadienne, on doit se préoccuper toujours plus de la cohésion entre les différentes cultures afin de pouvoir définir ce qu'est vraiment la culture canadienne. G. Bouchard souligne que dans ces circonstances, le multiculturalisme canadien aura tendance à se polariser autour d'un petit nombre de cultures spécifiques (2012, p. 80). Il explique ce phénomène à l'aide de l'exemple de la politique officielle du bilinguisme en cours au Canada (français et anglais). Il

souligne qu'il y a ici un problème en raison du fait qu'on ne tient pas suffisamment compte des autres ethnies qui sont constitutives du bassin culturel canadien, entre autres des Premières Nations. G. Bouchard précise tout de même que le multiculturalisme suppose un système en mouvance, qui change au gré des développements démographiques (2012, p. 98). Il explique ainsi que le multiculturalisme s'est progressivement transformé pour se scinder entre l'interculturalisme et la dualité (politique du bilinguisme). G. Bouchard (2012, p. 96) considère donc que le multiculturalisme a besoin d'être redéfini et que c'est l'interculturalisme qui permettra de le faire.

Ainsi, G. Bouchard explique qu'avec l'interculturalisme, on reconnaît par exemple que le Québec a des racines historiques, sociologiques et institutionnelles profondes, ce qui amène les Québécois à être témoins d'une réalité où il est possible de distinguer une culture uniforme francophone et une mosaïque d'autres cultures, toutes autant impliquées dans l'évolution de la société (2012, p. 98). On accepterait donc qu'il y ait une culture majoritaire au Québec, à condition qu'elle fasse partie d'un plus grand ensemble culturel, qui prend son sens dans l'interculturalisme. Pour G. Bouchard, ce qui compte pour la réussite de l'application de cette approche, c'est de bien orchestrer le rapport entre la culture majoritaire et les cultures minoritaires, en ayant toujours le pluralisme à l'esprit (2012, p. 100). L'interculturalisme est imprégné d'une plus forte dimension collective que le multiculturalisme, car on peut se permettre d'y intégrer un nombre toujours grandissant de foyers socioculturels pouvant participer aux dynamiques décisionnelles qui orienteront l'ensemble de la société. De ce point de vue, on peut considérer qu'il est important de protéger la langue de la culture majoritaire puisqu'elle devient un point d'ancrage pour la cohésion collective, laquelle est considérée comme un pilier du bon fonctionnement d'une société interculturelle. Il est d'ailleurs possible de mettre cette dernière idée en relation avec le républicanisme conservateur, tel que défini par Lamy (2015) puisque G. Bouchard souligne l'importance de la singularité historique. Conséquemment, la

mémoire collective n'est pas forcée de se référer à un passé qui serait le même pour tous dans cette approche, car elle admet que la culture d'une société se constitue des diverses cultures de tous les membres qui la composent. La notion d'accommodement entre ici en ligne de compte : elle se définit par l'idée que l'on cherche à conclure une entente à l'amiable entre ces différentes cultures qui composent la culture commune. Dans toute situation, il s'agira donc de choisir le niveau d'accommodement que l'ensemble des membres de la société est prêt à accepter (G. Bouchard, 2012, p. 87). Ces accommodements traiteront autant des variations culturelles, politiques, sociales et religieuses, selon ce qui a besoin d'être modifié, en fonction de la population. L'interculturalisme favorisera donc les échanges dynamiques pour pouvoir atteindre une vision partagée de la culture commune. C'est par l'interaction qu'on pourra arriver à faire des consensus fonctionnels et à déterminer le sens dans lequel il serait préférable que la société évolue. Dans le cas qui nous concerne, le Québec ne doit donc pas nécessairement laisser de côté son patrimoine historique au profit d'une nouvelle culture, d'après G. Bouchard, car c'est ce patrimoine qui permettra de s'entendre sur des normes, tout en acceptant les différences culturelles toujours plus nombreuses entre les Québécois.

### 2.3 Le républicanisme civique

La diversité des courants au sein même du républicanisme nous amène à souhaiter en proposer une définition qui soit mieux ancrée dans le contexte québécois, ce qui nous permettra davantage de précision dans notre analyse du programme d'Éthique et culture religieuse. Or, une telle analyse a déjà été proposée par Lamy (2015), selon qui, au Québec, le républicanisme est d'abord un républicanisme civique. À partir des écrits de Rocher (2011), Lamy explique que le républicanisme civique trouve sa limite au Québec avec l'idée que la laïcité n'y est pas achevée (2015, p. 55). Il explique que le Québec compose avec une laïcité ouverte qui se base sur la liberté de conscience, laquelle tend à générer une expression modérée du religieux. Dans cet

ordre d'idée, Lamy oppose la laïcité ouverte aux accommodements raisonnables (2015, p. 61). C'est ce qui explique, selon lui, que les républicains civiques s'opposent au cours d'Éthique et culture religieuse (2015, p. 73), car ils considèrent que le cours mène à enseigner des doctrines religieuses qui contredisent l'état des connaissances du monde scientifique, ce qui tend à diminuer la liberté de conscience. Lamy souligne que pour plusieurs penseurs républicains civiques le cours d'Éthique et culture religieuse serait un « outil de propagande normatif » (2015, p. 73). Lamy complète sa démonstration en se servant des idées de Taylor (2009), lequel souligne que limiter la liberté de religion revient à limiter la liberté de conscience (2015, p. 78). Pour Taylor (2009), la liberté de religion permet de forger l'identité individuelle. Lamy termine son exposé sur le républicanisme civique en expliquant que son principe de base serait de savoir mettre de côté nos identités personnelles pour adopter notre identité sociale dans un souci de préoccupation des valeurs communes à tous. Pour les républicains civiques, de ce qu'en explique Lamy, ces valeurs doivent être universellement partagées par les citoyens afin d'en faire celles de la communauté (2015, p. 90).

Dans ce même ordre d'idée, le philosophe Habermas propose une définition du concept de républicanisme civique. En effet, il tend à expliquer le concept de républicanisme en le liant à la justice et à l'éthique de la discussion. Il précise cette idée lorsqu'il développe sa théorie de l'agir communicationnel (Robichaud, 2015). Robichaud démontre qu'Habermas cherche à atteindre un idéal de justice absolue, et qu'il considère que le seul moyen d'y arriver est d'instaurer un pacte communicationnel entre les interlocuteurs (Robichaud, 2015, p. 85). Ce pacte est le fondement de sa théorie de l'agir communicationnel. Il cherche à atteindre la validité de la discussion afin que le langage n'avantage aucun locuteur en particulier, d'où l'idée de justice. Pour Habermas, trois rapports au monde seraient exprimés dans le langage : la reconnaissance partagée des normes légitimes, la volonté de présenter un état des choses dans le monde objectif et la volonté de manifester des expériences

vécues en se présentant comme individu (Robichaud, 2015, p. 88). Ce que vise Habermas ici, c'est l'intercompréhension en priorité, et l'atteinte de consensus ensuite (Robichaud, 2015, p. 89). Pour lui, s'entendre mutuellement sur la conception d'une chose est prioritaire à l'atteinte d'un point d'accord sur cette chose. Toujours selon Habermas et sa théorie de l'agir communicationnel, on considère que les interactions sociales constituent une structure symbolique de réalité objective (Robichaud, 2015, p. 92). C'est à ce point de la réflexion que le républicanisme se joindra à la théorie de l'agir communicationnel puisque Habermas explique que pour pouvoir communiquer adéquatement, il est nécessaire qu'existe une conscience collective ou une identité de groupe entre les interlocuteurs, or cette identité se réalise plus facilement au sein d'une communauté plus culturellement uniforme que disparate (Robichaud, 2015, p. 92). Il explique donc que la communication serait optimisée dans un espace où la culture serait uniformisée. En nous basant sur ce qui en a été dit par Lamy, on peut en conclure que cet espace pourrait être atteint par la laïcité (2015, p. 92). Habermas chercherait à faire une médiation entre les solidarités, les normes valables et les identités personnelles (Robichaud, 2015, p. 94). Au moment où les interlocuteurs ont trouvé comment se comprendre, il devient possible de rationaliser le monde vécu et de définir ce qui est juste.

En s'appuyant initialement sur ces postulats, Habermas élabore sa vision de la justice en la liant au concept de droit. Lorsqu'il définit le républicanisme, ces deux concepts sont interdépendants, aussi dans *Droit et démocratie* il explique que le droit se dissocie de la justice, car il relève de la morale alors qu'elle relève des valeurs (Habermas, 1997b, p. 216-218). Ce que nous voulons dire par là, c'est que la justice peut changer en fonction de l'évolution des valeurs mises de l'avant par la société alors que le droit est dépendant de la moralité universelle qui y règne. Donc le droit devient un élément médiateur de la justice. Par contre, il n'est un pilier de la justice que lorsqu'il est utilisé pour prendre des décisions cohérentes et permettre une accessibilité rationnelle à la justice. En plaçant le droit et la justice comme piliers du

juste, Habermas veut éviter le piège d'une représentation idéaliste de la justice qui prétend que tout peut être réglé de manière juste. La justice est pour lui un système de règles qui force la cohérence des décisions. En contrepartie, le droit veut faire valoir, dans un système régi par la justice, la norme fondamentale de respect et d'attention égale pour tous.

Au moment de définir ce qu'est pour lui un espace de droit et de justice républicain, Habermas précise que la morale est un critère du droit et qu'elle permet d'éviter l'homogénéisation des orientations de la justice, de sorte qu'elle n'est pas une affaire d'uniformité, mais fonctionne plutôt au cas par cas. Il oppose ainsi les critères juridiques à l'acceptabilité rationnelle, ou en d'autres termes, une forme standard prédéfinie de justice à une justice relevant du bon sens et traitant des particularités singulières de tous les cas auxquels elle a affaire. À cet égard, Habermas soulignera que Hans Kelsen et Herbert L.A. Hart font cet exercice lorsqu'ils « dégagent la singularité normative des propositions juridiques et la structure systématique d'un système de règles » (1997b, p. 222). Ce système de règles est supposé rendre cohérente la prise de décision se rapportant à une règle et faire en sorte que le droit soit indépendant de la politique. Il ne le ferait pas, car il ne tient pas compte de la rationalité. La justice qui se dégage de cette philosophie est la justice constitutionnelle où la rationalité de l'exercice du droit dépend de la légitimité du droit en vigueur. Il précise que le droit n'est pas déterminé et que par conséquent la hiérarchie des droits en vigueur est amenée à changer (Habermas, 1997b, p. 225). Dans cette perspective, la justice est un système de principe qui est en relation avec une éthique matérielle des valeurs. Il n'y a pas de hiérarchie dans les valeurs, donc la justice est plus universelle que le droit, et cette universalité devient alors une des principales caractéristiques de la définition habermassienne du républicanisme.

Habermas souligne en outre que la justice se doit d'être régulée par ce qu'il appelle l'humanisme civique, dans lequel l'autodétermination des citoyens doit concourir au

bien commun. Il nommera ce phénomène la *coopération autogérée*. La justice est donc l'affaire des citoyens, mais aussi de l'État qui doit imposer des conditions procédurales sous une forme réflexive. C'est en ce sens qu'on peut dire que la loi prime sur le droit. Dans cette réalité, c'est le rôle du citoyen de vérifier si le pouvoir étatique couvre l'intérêt des gens. Le républicanisme d'Habermas implique de soumettre les lois à la procédure démocratique (Habermas, 1997b, p. 261-263). Dans *Droit et démocratie*, Habermas termine sa réflexion sur la justice comme fondement du républicanisme en précisant qu'on y retrouve une différenciation insuffisante entre le politique et l'éthique et c'est de là que proviendrait le besoin d'avoir une politique délibérative à l'égard du droit et de la justice. Il explique que les discussions politiques peuvent varier des négociations à l'universalisation des intérêts et que l'idéal de procédure démocratique ne peut plus se légitimer par « l'accord préalable d'une communauté éthique, mais seulement d'elle-même » (Habermas, 1997b, p. 309).

#### 2.4 Le républicanisme conservateur

Mais le républicanisme civique n'est pas la seule forme de républicanisme qu'on peut observer chez nous. En effet, Lamy souligne qu'au Québec, les républicains se scindent en deux partis : les civiques et les conservateurs (2015, p. 53). Cette section aura pour objectif de définir ce deuxième groupe. Au commencement de son chapitre sur le républicanisme conservateur, Lamy le définit en expliquant que ce type de républicanisme « cherche à maintenir un rapprochement entre la communauté politique et la communauté de sens québécoise façonnée par l'histoire » (2015, p. 95). Le républicanisme conservateur se caractérise par des principes culturels, identitaires, nationalistes, patrimoniaux et historiques du Québec. Pour Lamy, ce républicanisme se distingue par l'idée qu'il y aurait au Québec une volonté de s'affirmer à l'intérieur d'une dynamique contemporaine de mondialisation. L'affirmation de ce Québec moderne passerait, pour les républicains conservateurs, par l'importance de la

reconnaissance des symboles collectifs ayant marqués notre histoire, autant au point de vue culturel que religieux. Selon les tenants de cette approche, il est primordial que la population du Québec sache reconnaître qu'il existe, entre les citoyens, une certaine singularité historique, une certaine mémoire collective partagée pour que soit facilitée la cohésion sociale (Lamy, 2015, p. 108). Lamy en conclut donc que la volonté d'intégrer la diversité à la nation québécoise génère, selon les républicains conservateurs, une crise identitaire. L'objectif ici serait de « créer un noyau identitaire québécois par la convergence des valeurs » (2015, p. 122). Dans cet ordre d'idées, l'importance accordée à l'identité historique québécoise par les tenants de ce type de républicanisme amènerait une certaine obligation pour les nouveaux arrivants d'accepter les normes et valeurs établies de leur nouvel espace. Ces normes et valeurs sont bien sûr celles issues de l'identité collective québécoise, plutôt que d'être pensées comme universelles comme c'est le cas chez les partisans d'un républicanisme civique.

Ainsi le républicanisme conservateur se différencie du républicanisme civique, car le premier cherche à répondre aux questions d'ordre public par l'opinion de la volonté majoritaire, volonté qui serait basée sur la nation québécoise dans ce qu'elle a d'unique, soit sa mémoire, son histoire et sa culture (Lamy, 2015, p. 53). À l'inverse, le second, quant à lui, tranche aussi les questions d'ordre public en s'appuyant sur la volonté majoritaire, mais pour eux, elle est issue d'un cadre défini par des valeurs politiques universelles, à titre d'exemple, on peut citer l'égalité des sexes (Lamy, 2015, p. 53 et 56). Dans le même ordre d'idées, le républicanisme conservateur s'apparente davantage au républicanisme national comme le décrit Rousseau (2002 [1782]). Pour définir sa vision du républicanisme national, il explique l'importance pour le citoyen de connaître sa nation pour qu'il puisse contribuer à son amélioration et sa grandeur (Rousseau, 2002 [1782], p. 6). Pour Rousseau, ceux qui gouvernent la nation, tout comme ses citoyens, doivent suivre une cause commune. Pour le faire, ils doivent s'entendre sur une culture uniforme pour favoriser le développement de cette

société, vers un objectif commun, soit la continuité de l'amélioration des conditions de vie pour l'ensemble de la nation (Rousseau, 2002 [1782], p. 7). Pour parvenir à cette fin, Rousseau explique que l'on devra intégrer l'amour de la loi à l'individu, afin de favoriser le bien commun (2002 [1782], p. 8). D'ailleurs, Larouche soutient cette position philosophique lorsqu'il explique, en citant Ferry (2000), que le républicanisme national cherche à situer la loi au-dessus de l'individu (2003b, p. 39).

## 2.5 Le libéralisme

Cette distinction entre républicanisme civique et républicanisme conservateur ne suffit pas à rendre compte des principales familles théoriques en jeu dans les débats québécois, aussi Lamy définit le libéralisme tel qu'il est généralement compris au Québec. Tout d'abord, il remarque que les penseurs libéraux prôneraient avant tout une laïcité ouverte qui serait favorable à toute forme d'expression du religieux dans les espaces publics (2015, p. 137). L'objectif d'une telle approche serait de supprimer la crainte de l'auto-exclusion sociale qui serait générée par l'obligation de choisir entre les croyances religieuses et l'espace public (Lamy, 2015, p. 141). Les libéraux font donc une critique de la nécessité de respecter ce qu'ils appellent les « normes collectives ». Ceci amène l'enjeu du pluralisme à être au sommet des préoccupations, puisque les libéraux soulignent que les libertés individuelles ne peuvent défendre les intérêts collectifs (Lamy, 2015, p. 145). Pour les libéraux, il faudra donc constamment tenir compte des modifications de l'espace commun pour établir des principes sociaux amenés à changer. Ils expliquent que la laïcité devient un outil qui facilitera la mise en place de ces modifications, ceci via les quatre grands principes de la laïcité qu'ils énoncent, soit l'égalité morale, la liberté de conscience et de religion, la neutralité de l'État et la séparation de l'Église et de l'État (Lamy, 2015, p. 147). La laïcité deviendrait donc une extension logique de l'application des droits et libertés afin de respecter la diversité en tant que ciment du lien social (Lamy, 2015, p. 155). C'est donc une façon de renforcer la logique d'égalité en respectant la différence.

Toujours dans ce même souci d'égalité, les libéraux ne désirent pas le retrait du religieux de l'espace public, car souvent, sous forme de vêtements ou de symboles, les signes religieux ont une charge identitaire qui facilite l'intégration de la diversité à l'espace social québécois. En poussant plus loin cette réflexion, Lamy explique que le cours d'Éthique et de culture religieuse agit pour les jeunes comme une « plateforme d'approfondissement de la diversité » (2015, p. 172).

Afin de mieux comprendre et de préciser la définition du libéralisme, on peut s'appuyer sur le philosophe John Rawls, qui a proposé une vision de la justice libérale dans son œuvre *Théorie de la justice*. D'après lui, la justice est avant tout une affaire d'équité qui peut être pensée *a priori*, en exploitant la théorie du contrat social qu'on trouve par exemple chez Rousseau. Aussi, elle se définit par l'idée que les citoyens acceptent les deux principes suivants : d'abord, qu'il existe une priorité absolue du principe de liberté et ensuite, que le principe de différence l'emporte sur les considérations d'efficacité et de bien-être (Rawls, 1971, p. 6). Rawls explique que les lois injustes qui n'orientent pas vers l'égalité doivent être réformées et abolies. Le droit et les principes sont au centre de sa réflexion et permettent d'atteindre ce qu'il nomme la loi juste. Une société véritablement juste est à ses yeux un espace où les droits sont sécurisés par la justice et ne peuvent être modifiés par la politique ou les intérêts sociaux. Pour Rawls (1971, p. 3), tous les membres d'une société doivent accepter la justice qui la régit. Les institutions sociales doivent servir à mobiliser la justice universelle. Le concept de justice globale doit absolument se distinguer des différentes approches individuelles de la justice. Rawls (1971, p. 4) définit ainsi la société :

Let us assume, to fix ideas, that a society is a more or less self-sufficient association of persons who in their relations to one another recognize certain

rules of conduct as binding and who for the most part act in accordance with them.<sup>2</sup>

Le problème émanant d'une telle définition est que la justice évolue parallèlement à la société, de sorte qu'il pourrait advenir des cas de manque de coordination, de manque d'efficacité et d'instabilité entre ces deux évolutions qui doivent s'orienter dans la même direction pour le bien-être de la population. Les institutions sociales responsables de la justice, pour Rawls, sont les constitutions, les principes économiques et les arrangements sociaux. À ses yeux, la justice sert de fondement à une société, et c'est par la coopération sociale qu'elle doit se construire.

Par conséquent, les principes qui régissent la justice doivent être choisis à partir de ce que Rawls appelle le voile de l'ignorance : en partant d'une expérience de la pensée dans laquelle on ne sait rien d'une société et de la position qu'on est susceptible d'y occuper, on peut définir les principes de la justice en se basant sur l'égalité des chances et en se servant de l'équité pour réduire les écarts entre les citoyens. Ceux-ci, ignorant la position dans laquelle ils se retrouveront, accepteront une distribution des richesses qui leur garantit le meilleur résultat possible si jamais ils se trouvent dans la pire position possible (c'est ce qu'on appelle le principe du maximin) (Rawls, 1971, p. 4). Le voile de l'ignorance sert à limiter le pouvoir des personnes les plus avantagées en générant une justice procédurale. Cela permet d'éliminer des choix purement égoïstes. Il est ici possible de faire un parallèle avec le libéralisme tel que le définit Lamy (2015), car Rawls exprime lui aussi que la société est amenée à changer et que la justice doit elle aussi subir des modifications en fonction de ces changements.

---

<sup>2</sup> « Prenons pour acquis, pour fixer des idées, qu'une société est plus ou moins une association de personnes auto-suffisantes, qui, dans leurs relations entre elles, reconnaissent que certaines règles de conduite les lient et qui, pour la plupart, agissent en accord avec ces règles. »  
Sauf indication contraire, toutes les traductions proposées en notes de bas de page sont les miennes.

Toujours en considérant la vision libérale de la justice de Rawls, elle s'élaborerait à partir d'une situation initiale d'égalité, lorsqu'elle concerne le système de droits le plus étendu qui puisse être partagé par tous, et par des positions ouvertes à tous. Quoiqu'on ne puisse pas empêcher les inégalités, celles-ci ne sont pas forcément une mauvaise chose quand elles permettent aussi aux plus pauvres d'être moins pauvres dans l'absolu. Il faudra donc choisir la justice en fonction d'une acceptation publique et impartiale de ce qui est juste. Dans une telle dynamique, il faudra proposer une hiérarchisation de réclamation des conflits et déterminer où se trouvent les plus grandes injustices. En conclusion, Rawls pose que les principes de justice établis sous le voile d'ignorance déterminent la raison pratique. Donc, ceci confirme que dans un tel cas, il peut arriver que l'on mette le droit individuel au-dessus de la loi, ce qui marque une opposition avec le républicanisme civique.

## 2.6 Comparaison entre Rawls et Habermas

Ce qui nous amène donc à vouloir prendre un moment pour distinguer les philosophies de Rawls et d'Habermas, car elles sont souvent associées, quoique différentes. Cette section cherche à amener des précisions sur ce qui les différencie. Les positions de Rawls et Habermas, quoiqu'elles présentent des similitudes, se distinguent à certains points de vue, car comme le montre Pharo (1998), ces deux auteurs sont au centre d'un débat philosophique qui repense le républicanisme en le dissociant du libéralisme. On peut tirer une meilleure compréhension du républicanisme civique et du libéralisme en passant en revue leurs points communs et leurs points de divergence. Rawls et Habermas s'inspirent tous deux de Locke et de Rousseau, puisqu'ils accordent une importance primordiale au jugement moral dans leurs réflexions, ce qui en fait un élément commun entre eux, tout en étant néanmoins en opposition (Pharo, 1998, p. 593). On peut donc en conclure que leurs définitions du républicanisme civique et du libéralisme ont une influence certaine provenant du républicanisme conservateur. Ce qui nous donne un indice sur une potentielle

interdépendance des différents fondements considérés dans ce mémoire, particulièrement lorsque vient le temps d'en analyser leurs présences à l'intérieur du programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire.

Rawls, ainsi, propose un libéralisme dans lequel tous les citoyens raisonnables doivent rechercher un terrain d'entente sur la justice, qui se baserait sur un accord d'intérêts, dans le but de formuler une base publique de justification que tous les citoyens sont prêts à accepter de manière générale. Rawls établit ainsi des principes de justice a priori, correspondant à une éthique kantienne dictant qu'il faut agir selon des maximes que nous voudrions voir devenir des lois universelles. Habermas critique cette manière de penser en soulignant les limites de la réflexion de Rawls, notamment le problème de l'universalité de la justice, qui serait inadéquate dans sa position originelle. Position dans laquelle la justice ne serait pas influencée par des principes et valeurs préconisées par la société (Pharo, 1998, p. 595). La justice universelle n'est pas valide pour Habermas, car elle serait « fondée sur l'intérêt égoïste éclairé des participants et apparaîtrait finalement comme un résidu de la théorie de la décision » (Pharo, 1998, p. 596).

Deuxièmement, Habermas reproche à Rawls le fait que sa position de justice originelle mène à abandonner tout souci de validité cognitive. Pour Habermas, ce qui limite l'épanouissement d'une société républicaine, c'est d'abord l'égoïsme de ses membres. Aussi, il remet en question la capacité de chacun à participer à un grand projet commun, puisque chaque personne voudra s'approprier quelque chose, et cette volonté d'appropriation aura une influence sur l'objectif global que s'est fixé la communauté. Il admettra que certaines questions ne peuvent pas être traitées sur la base d'un compromis entre des visions qui sont contradictoires. Ceci mène à la nécessité de recourir à des critères publics prédéterminés pour tirer des conclusions sur les fondements de la justice considérés primordiaux par une société et les membres qui la composent (Pharo, 1998, p. 597).

Cela dit, pour Rawls, il faut « réconcilier le rationnel, au sens d'une capacité à avoir une conception rationnelle et cohérente du bien, et le raisonnable au sens d'une capacité à proposer et agir en fonction de conditions équitables » (Pharo, 1998, p. 599). Ce qui est intolérable dans une telle philosophie c'est par exemple la condamnation à l'esclavage ou au servage, la persécution religieuse, la soumission des classes laborieuses, l'oppression des femmes, l'accumulation de vastes fortunes, la cruauté, la torture et le plaisir de dominer. Ces intolérances constituent la base d'une société républicaine stable pour Rawls : ne pas les accepter c'est s'orienter dans une démarche philosophique qui aura pour fin l'amélioration constante de la société et l'établissement d'une moralité générale admise par ses membres (Pharo, 1998, p. 601). Pour Rawls, tout comme pour Habermas, le républicanisme peut mener au développement d'une éthique collective, adoptée par l'ensemble des individus, qui dépasse les éthiques individuelles. Dans ce cas, elle permet de se dissocier des points de vue particuliers qui engendrent des moralités variantes sur lesquelles on ne peut atteindre de consensus.

Mais Pharo n'est pas le seul auteur à s'être penché sur la question du débat entre Rawls et Habermas. C'est aussi le cas de Renaut (1993) qui identifie d'autres points de divergence entre les deux penseurs. En premier lieu, il rappelle l'importance de la norme chez Rawls et souligne le fait que Habermas critique cette idée par l'argument de la potentielle stagnation de la société (Renaut, 1993, p. 126). Renaut explique que Habermas tient davantage compte des changements dans la société lorsqu'il développe sa réflexion sur le républicanisme. De surcroît, à son avis, Habermas souligne l'importance de la justification de la validité des idées : il cherche à expliquer que les droits du sens commun ne sont pas universels et qu'il faut savoir qu'il existe une certaine forme de subjectivité issue de la morale pouvant varier quotidiennement, dépendamment des situations vécues. Par ailleurs, Renaut montre comment le point de vue de Rawls s'oppose à la philosophie d'Habermas en lui

reprochant son utilitarisme défailant (1993, p. 131). Ceci, car Rawls considère que chaque personne possède une inviolabilité fondée sur la justice (Renaut, 1993, p. 131). L'objectif de Rawls est de démontrer que la philosophie d'Habermas sert à maximiser le seuil de satisfaction globale des citoyens en tant que groupe, sans considérer les statuts individuels. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il se rapproche davantage du libéralisme tel que le définit Lamy (2015), alors que Habermas se rapproche davantage du républicanisme civique. Aussi, il déplore que dans une telle théorie, tous les moyens peuvent être acceptables pour atteindre cet objectif : c'est l'argument de la pente glissante et par exemple, l'esclavage pourrait être considéré acceptable s'il augmente le seuil de satisfaction du plus grand nombre (Renaut, 1993, p. 132). Donc, pour Rawls, la justice devra donc être universellement fixée de manière égale pour tous afin d'éviter ce type de subordination de l'individu aux intérêts du groupe. Renaut qualifie cette opposition de « malentendu » puisque pour lui, Habermas entend régler ce conflit par l'éthique de la discussion alors que Rawls penche davantage pour l'application du principe du maximin (1993, p. 134).

En somme, Rawls donne une définition qui est plus orientée vers le libéralisme : il cherche à promouvoir les libertés individuelles sans les subordonner aux intérêts du groupe. L'important dans sa vision est la primauté de la justice politique et le triomphe de la vertu, du juste (Pharo, 1998, p. 603). Habermas, en revanche, présente un républicanisme civique basé sur une conception pratique de la raison et sur « le contenu cognitif des questions normatives, mais qui se veut strictement procédural dans son approche des principes et des décisions politiques » (Pharo, 1998, p. 603). Il refuse donc la primauté du droit sur la loi.

## 2.7 Le communautarisme

Après avoir démystifié le républicanisme civique, le républicanisme conservateur et le libéralisme, cette section propose une définition du concept de communautarisme

en philosophie politique, afin d'en identifier les principales caractéristiques susceptibles de se retrouver dans le programme d'Éthique et culture religieuse. En ce qui concerne la définition québécoise du concept de communautarisme, Lamy propose celle de Walzer (1990) pour l'expliquer. Il s'agit donc d'une philosophie politique qui (Lamy, 2015, p. 52) :

repose sur la juxtaposition de plusieurs communautés culturelles et identitaires pour former une communauté politique qui ne fait que les additionner toutes sans que les différents groupes identitaires soient réunis dans une communauté morale.

Le communautarisme est donc une philosophie politique prônant l'optimisation de la société par la prise en compte des différences entre les individus et les communautés morales qui en font partie.

### 2.7.1 Le communautarisme associé à Taylor

Charles Taylor est sans doute l'auteur le plus souvent associé à ce courant de pensée au Québec, car même s'il n'en traite pas directement lui-même, il est généralement associé au communautarisme en raison de son opposition au libéralisme – remarquons toutefois que la position de Taylor à l'égard du libéralisme a changé dans ses derniers écrits (Gagnon, 2012). En outre, de notre point de vue, sa réflexion s'inscrit dans la situation politique québécoise, où il a exercé une grande influence, ce qui pourrait expliquer que certaines des idées qu'il met de l'avant aient trouvé écho dans le programme d'Éthique et culture religieuse.

En effet, Taylor s'inspire des idées contenues dans le *Contrat Social* sur le fait que l'individu devant obéir aux lois est « forcé d'être libre » (2009, p. 54). Il explique que contrairement à ce que prétend Rousseau, l'homogénéité de la population n'est pas une fin fonctionnelle en soi (Taylor, 2009, p. 72). Selon Taylor, la volonté du gouvernement de ne pas souscrire aux différences culturelles constitue un pas vers un

espace libéral uniformisant ne pouvant que nuire à l'évolution de la société. Il considère que la notion de respect égal est inhospitalière à la différence culturelle des minorités, puisqu'on cherche à établir et appliquer des règles de manière uniforme, sans tenir compte de la diversité des points de vue. Taylor pose comme problème que le libéralisme n'a pas le droit de revendiquer une neutralité culturelle complète de la population. Le libéralisme nous mènerait donc à une impasse puisque la société québécoise est multiethnique, ce qui amène des chercheurs tels que Forquin (2003) et Gagnon (2012) à estimer que Taylor adopte le communautarisme pour favoriser le vivre-ensemble.

Pour Taylor (2009), le vivre-ensemble implique la présence d'un esprit de communauté à l'intérieur d'un espace social pouvant être orienté par des revendications issues souvent d'intérêts ethniques, linguistiques ou religieux. Cette théorie met de l'avant l'importance de l'égalité entre les différentes communautés. Elle cherche ainsi à reconnaître les particularités de chacune et à appliquer constamment le principe de non-discrimination (Taylor, 2009, p. 63). La réflexion de Taylor l'amène à penser que ceci permettra à l'individu de se développer à l'intérieur de la société, dans une situation de confort personnel, l'amenant à vouloir avoir une participation citoyenne toujours plus active.

Un élément essentiel de la théorie de Taylor, l'importance accordée au respect des particularités, évoque ainsi la prépondérance que le communautarisme accorde à la reconnaissance des communautés culturelles et identitaires. De fait, reconnaître l'importance de la différence entre les membres d'une société donnée est un point d'ancrage de la philosophie politique définie par Taylor (2009, p. 52). Il souligne l'importance de la différence pour l'évolution du citoyen : c'est effectivement par la reconnaissance de la différence d'autrui que l'on pourra développer notre propre identité. Cette identité ne se générerait pas par l'isolement, mais bien par le contact avec l'autre. Bref, le développement de l'identité personnelle prend une place

majeure au sein du communautarisme, car elle permet de se comparer entre citoyens et de se définir individuellement à l'aide du dialogue. Donc, le dialogue avec autrui devient un élément clé du développement humain, car c'est seulement en dialoguant qu'on pourra parvenir à s'identifier socialement soi-même. Reconnaître les différences et l'identité de l'autre permettra alors à l'individu de se définir puisque ce ne sont pas les ressemblances entre les individus qui permettront l'amélioration du sort de la société, mais bien les différences comprises et analysées.

Afin d'amener des précisions supplémentaires à la définition du communautarisme selon Taylor, observons l'outil qu'il a utilisé pour préciser sa pensée. Taylor (1991) se réfère à ce qu'il nomme l'éthique de l'authenticité, lorsqu'il développe ses idées sur la question de l'identité. Il s'agit d'une éthique directement associée à la définition que donne Lamy (2015) du communautarisme puisqu'elle soutient l'importance de l'identité individuelle d'un individu ou d'un groupe juxtaposée à celles d'autres membres de la société, pour le bon fonctionnement de cette dernière. Taylor explique que l'éthique de l'authenticité vise à ce que l'individu détermine ce qui est important pour lui et que c'est ce qui l'amènerait à faire le bon choix dans les diverses situations auxquelles il est confronté (Taylor, 1991, p. 26). Taylor démontre que l'éthique de l'authenticité permet de déterminer notre idéal individuel de liberté. Il qualifie cette forme d'éthique d'outil du développement individuel et d'éthique instrumentale. Il explique que l'être humain tend à désirer être perçu d'une manière plus que d'une autre par les gens qui lui sont proches, et que lorsqu'il a atteint un niveau d'amour-propre qui lui convient, il tend à se réaliser pleinement. Par contre, Taylor précise qu'il ne faut pas confondre la volonté d'être quelqu'un que l'on n'est pas et la volonté d'être authentique (Taylor, 1991, p. 33). Ce qu'il tient à spécifier ici, c'est que l'individu peut se piéger en s'identifiant comme différent sans avoir la conviction que cela améliorera la situation dans laquelle il se trouve, alors que le souci d'authenticité que prône Taylor amène au désir de faire entendre son point de vue et d'avoir une participation citoyenne active. C'est pourquoi il est primordial que

l'individu se forge une identité qui lui soit propre, donc, d'un angle différent, qu'on ne lui impose pas une identité déterminée par les tendances majoritaires de la société. Le concept d'identité est présent de manière constante au sein de la philosophie taylorienne. Taylor souligne que le communautarisme ne devrait pas sombrer dans un relativisme (rappelons que G. Bouchard (2012, p. 87) soutient l'idée qu'une société sans objectif commun aura plus de difficulté à se développer) dans lequel toutes les identités se valent, mais qu'il faut chercher un moyen de faire profiter de sa diversité l'ensemble de la population (Taylor, 1991, p. 37). Taylor décrit ainsi ce phénomène :

Even the sense that the significance of my life comes from its being chosen—the case where authenticity is actually grounded on self-determining freedom—depends on the understanding that *independent of my will* there is something noble, courageous, and hence significant in giving shape to my own life (Taylor, 1991, p. 39).<sup>3</sup>

Taylor met ainsi le lecteur en garde contre l'incohérence qu'il y aurait à se définir soi-même un idéal moral, et il souligne en ce sens qu'il y a des normes que l'on ne peut pas établir de manière individuelle : il faudra donc faire appel à la collectivité, d'où l'idée d'une société orientée vers la communauté (1991, p. 39). Pour lui, il s'agit de mettre en place un monde où l'individu réalise qu'il doit traiter certaines demandes par lui-même et d'autres en faisant appel à autrui, puisque sans l'existence de l'autre, l'idéal de liberté perd de son sens. C'est de cette idée qu'émanerait l'idéal de reconnaissance. Afin que soient reconnues sa liberté et son identité, l'individu n'a pas d'autre choix que de se soumettre à la communauté en tant que citoyen, sinon il entrera dans une dynamique de marginalité qui nuirait autant à lui-même qu'à la société.

---

<sup>3</sup> « Même le sentiment que la signification de ma vie vient de ce que j'ai choisie – le cas où l'authenticité est en réalité basée sur une liberté déterminée par elle-même – dépend de la compréhension qu'indépendamment de ma volonté, il y a quelque chose de noble, de courageux et par conséquent, de significatif dans la mise en forme de ma propre vie. »

Taylor stipule en outre que pour pouvoir vivre dans l'authenticité, certaines limites doivent être imposées à l'individu, par exemple en ce qui concerne le recours aux tribunaux pour faire valoir les ayant-droits, et que c'est par la justice procédurale (nous pouvons ici faire le rapprochement avec Rawls, car il propose également une forme de justice procédurale) qu'il est possible d'arriver à déterminer ces limites (Taylor, 1991, p. 45). La justice procédurale permettra aux individus d'avoir une chance égale de présenter ce qui les distingue et la manière dont ils désirent vivre leurs relations (autant personnelles qu'entre citoyens). Ainsi donc, la justice procédurale selon Taylor se caractérise de cette manière : « the limit on anyone's self-fulfilment must be the safeguarding of an equal chance at this fulfilment for others<sup>4</sup>. » (1991, p. 45). Ce qui veut dire que la justice procédurale est une forme de justice qui impose des limites aux citoyens en ne leur permettant d'atteindre son plein potentiel que lorsque tous les citoyens ont la même possibilité d'atteindre leur plein potentiel. Comme chez Rawls, la justice procédurale repose à la fois sur la critique du conséquentialisme dans laquelle on souligne l'impossibilité d'atteindre un résultat égal, et sur la nécessité de s'entendre sur des règles qui peuvent être connues a priori. Dans cet ordre d'idée, il est impératif que l'individu conçoive que pour que son identité existe, elle doit être validée par les autres individus qu'il côtoie.

Taylor conclut sa conception de l'éthique de l'authenticité en expliquant qu'elle s'applique à deux niveaux chez l'individu : d'abord, sur une échelle sociale, il est primordial que la société offre aux citoyens une égalité des chances pour développer leur identité et ensuite, de manière plus personnelle, il faudra accepter qu'il existe un espace plus personnel où l'identité publique de l'individu change, soit à l'intérieur des cercles fermés que sont les couples et les familles immédiates (1991, p. 50). De là, il sera possible pour l'individu d'atteindre une forme de reconnaissance mutuelle des diverses identités et de prendre des décisions en tenant compte des différences qui

---

<sup>4</sup> « La limite de l'accomplissement personnel d'un individu doit correspondre à la protection d'une chance égale d'accomplissement personnel pour les autres individus. »

caractérisent les groupes auxquels il appartient et auxquels il s'associe. Ultimement, le grand problème que le communautarisme doit résoudre est la nécessité de s'entendre sur les valeurs qui constituent l'identité de la communauté et d'arriver à une forme de consensus global à leur égard. Plusieurs auteurs se sont penchés sur cette question, la section suivante exposera les idées de certains à cet égard.

#### 2.7.2 Précisions sur le communautarisme : Gagnon et Forquin

Dans cette section, les études de Forquin (2003) et de Gagnon (2012) permettront de cerner plus spécifiquement le lien qu'il est possible de faire entre les écrits de Taylor et l'évolution de la société libérale.

D'abord, Gagnon (2012) questionne l'importance qu'accorde Taylor au besoin qu'aurait la société de suivre une voie communautariste. Il débute son étude en se demandant si l'État démocratique agit vraiment en fonction du bien commun (Gagnon, 2012, p. 127). Il explique que selon Taylor, pour que se réalise le communautarisme, il faudrait prendre du recul par rapport à l'importance qu'on accorde aux identités nationales et historiques (Gagnon, 2012, p. 128). Gagnon présente cette nécessité en postulant que le libéralisme isolerait les individus et générerait une opposition entre le poids de la communauté et les libertés individuelles (2012, p. 129).

En s'en tenant à cette vision des faits, Gagnon identifie dans les premiers écrits de Taylor trois limites du libéralisme (2012, p. 130). La première est l'idée que le principe de neutralité de l'État est erroné, puisque celui-ci cherche à imposer à ses citoyens ce que Taylor appelle « la vie bonne », sans considérer que l'opinion de ceux-ci par rapport à ce qui caractérise la vie bonne peut différer de celle de l'État. La deuxième limite du libéralisme réside dans le manque de définition de ce qu'est vraiment la liberté : si une société parvient à définir en collectivité ce qu'est la liberté, celle-ci en sera plus complète et plus accessible à tous. Troisièmement, Gagnon

explique que le patrimoine est une affaire de coopération sociale et qu'il est en constant changement, ce qui mène à une impossibilité de le considérer comme base culturelle d'une société. Gagnon (2012, p. 130) explique que le patrimoine d'une société change avec le temps et doit être revu de manière constante si on veut que les citoyens s'y identifient. Il tire comme conclusion de son étude des premiers écrits de Taylor que la conception de la vie bonne relève davantage des individus que de l'État (Gagnon, 2012, p. 135). La capacité des individus qui composent la société à parvenir à un consensus sur la manière dont on doit définir la vie bonne permettra la cohésion sociale.

Forquin, quant à lui, rappelle que le débat entre libéralisme et communautarisme remonte aux années 1980 où on cherchait une alternative au libéralisme (Forquin, 2003, p. 113). Il explique que les fondements du libéralisme auraient été remis en question par les premiers penseurs communautaristes, principalement à l'égard de la justice (Forquin, 2003, p. 116). La justice, pour les communautaristes, ne serait pas le fondement de la cohésion sociale, mais aurait plutôt des vertus palliatives. Elle aurait pour but de combler l'absence d'une conception du bien qui serait partagée par tous les citoyens.

Forquin considère que cette situation problématique, issue de la société libérale, est due à deux éléments que l'on trouve dans la pensée de Rawls, soit le principe de la différence, qui empêche d'atteindre l'égalité parfaite, ainsi que le voile de l'ignorance qui met tous les individus sur un même pied d'égalité (2003, p. 118). Pour lui, l'espace libéral amène l'individu à se désengager de la société à laquelle il appartient, car les individus, pour leur propre bien, ont intérêt à choisir d'être en dehors de la société. Une réponse à ce problème réside dans l'idée communautariste que la participation à la société construit l'identité. Forquin estime que l'autonomie et la liberté ne peuvent s'appliquer réellement qu'à une société dans laquelle on propose aux citoyens de faire les choix qui ont un sens pour eux (2003, p. 120).

En conclusion, Forquin admet que la communauté devient prioritaire pour résoudre la tension entre libéralisme et communautarisme, car elle amène la possibilité pour les membres de la société d'avoir une fin commune. Aussi, d'après lui, il faut que les citoyens définissent collectivement ce qu'ils ont pour savoir ce qu'ils sont (Forquin, 2003, p. 121). Forquin termine sa réflexion en déclarant que l'engagement est la solution pour atteindre la vie bonne et que ce n'est que collectivement qu'il est possible d'y arriver (2003, p. 122).

### 2.7.3 Le communautarisme d'Etzioni

Une courte présentation des travaux d'Etzioni, qui est parfois considéré comme le fondateur du communautarisme, nous permettra de compléter notre tour d'horizon de cette famille théorique. D'après Etzioni, les valeurs qui caractérisent le communautarisme sont le bien commun et l'autonomie (Etzioni, 2014, p. 245). Comme on a pu le voir dans le cas de l'association entre Taylor et le communautarisme (Gagnon 2012, p. 128), Etzioni a d'abord opposé ce courant de pensée au libéralisme. En effet, il explique que l'existence du bien commun ne dépend pas de l'existence d'une entité métaphysique collective qui bénéficierait de ce bien (Etzioni, 2014, p. 246). Pour cette raison, il propose une conception du bien commun dans laquelle celui-ci n'est pas dû au bénéfice que l'on peut retirer de l'aide d'autres personnes, en justifiant cette aide par l'impact que l'amélioration de la condition d'un individu aura sur la communauté. En d'autres termes, le communautarisme se définit par une conception du bien commun dans laquelle celui-ci se réalise par l'acceptation que, même dans le cas où les actions n'auront pas nécessairement une influence positive sur une communauté visée, il demeure nécessaire d'agir en fonction du bien en soi, de l'amélioration du cours des choses. Etzioni cite alors l'environnement à titre d'exemple : le fait de protéger l'environnement est une action pour laquelle on ne peut cibler de bénéficiaire

immédiat, mais il est néanmoins possible d'affirmer que tous en profiteront, autant les membres actuels de la société que les générations futures (2014, p. 246).

Cela dit, Etzioni soutient que les sociétés évoluent en fonction des droits, des responsabilités et du bien commun admis par ses membres (2014, p. 246). Il est donc important pour une communauté de savoir s'adapter à ces changements. Par conséquent, il n'admet pas qu'il puisse exister des éléments constants sociaux ou politiques à l'intérieur d'une société, puisque toute chose est amenée à changer.

Pour terminer, Etzioni cherche à démontrer que le communautarisme est une forme d'accord social à l'égard de la moralité (1998, p. 42). Pour lui, cette philosophie permettrait d'atteindre une moralité acceptée de tous en laissant le rôle de définir ce qui est éthiquement acceptable aux communautés, davantage qu'aux individus. De cette manière, il sera plus facile pour les communautés de combler leurs besoins et, de surcroît, aux individus les constituant, de s'épanouir. Il explique ainsi ce phénomène :

Relying on internalized values and consciences — expecting people to do what is right completely on their own — asks too much of individuals and disregards their social moorings and the important role that communities have in sustaining moral commitments (Etzioni, 1998, p. 43).<sup>5</sup>

#### 2.7.4 Andrau et le principe du communautarisme

L'opposition entre libéralisme et communautarisme a fait l'objet d'autres travaux, notamment ceux d'Andrau (2000) qui propose une analyse du droit à la différence dans laquelle il explique que le libéralisme n'est pas la seule politique possible, malgré le fait que cette doctrine ait dominé en Occident pendant tout le 20<sup>e</sup> siècle.

---

<sup>5</sup> « Se fier sur des valeurs et des consciences internalisées – en s'attendant à ce que les gens fassent ce qu'il est juste de faire, complètement par eux-mêmes – demande trop des individus, ne prend pas en considération leurs ancrages sociaux et l'importance du rôle que les communautés jouent dans la continuité de l'engagement moral. »

Andrau, contrairement à Etzioni, considère que placer la communauté avant l'État n'est pas nécessairement issu d'une volonté de se distancer du libéralisme républicain. De fait, Andrau présente le communautarisme comme étant une espèce de remède au fait que les intérêts de la société républicaine sont devenus ceux de particuliers au lieu d'être ceux du peuple, comme ils devraient l'être (2000, p. 8). Il explique que les objectifs financiers, très présents au sein d'une société libérale, ne sont pas suffisants pour assurer une cohésion civile idéale. Ces objectifs financiers se définissent par l'ensemble des choix qu'une société peut faire à l'égard de son développement économique, en tenant peu compte de l'influence que ces choix peuvent avoir sur d'autres domaines tels que le développement culturel ou encore la conservation de l'environnement. C'est par la recherche de lieux communs entre citoyens qu'il sera plus facile, pour la communauté, d'évoluer. Il explique que ce n'est pas la communauté qui est une fin en soi, mais bien son organisation, aussi c'est par l'acceptation des valeurs différenciées jointes aux valeurs communes que le développement humain, selon lui, devient possible (Andrau, 2000, p. 13). Il veut donc souligner que la communauté sera toujours existante, de sorte que le problème ne se trouve pas dans la notion de communauté, mais réside plutôt dans la manière de faire la gestion de la communauté. Il y aurait donc pour Andrau un espace à partager et le communautarisme permettrait à l'individu de se situer dans cet espace. Ce qui nous ramène à la définition que donne Lamy (2015) du communautarisme et qui s'associe à son idée que la société serait une communauté de communautés différentes entre elles, mais qui ensemble forment un tout qui doit être organisé afin de ne pas négliger les différences qui peuvent être sources de litiges ou encore, qui peuvent réduire le niveau de cohésion sociale de la grande communauté.

La théorie d'Andrau ne prend pas pour acquise la souveraineté de la raison ; elle implique au contraire que les sentiments et les devoirs personnels ont une importance considérable dans les choix de l'individu. En effet, Andrau identifie sept principes qui régissent l'application du communautarisme, en s'appuyant sur les travaux d'Etzioni

(Andrau, 2000, p. 22-25). Afin de saisir en quoi consistent ces principes d'application du communautarisme, il faut d'abord comprendre que dans cette théorie de philosophie politique, il y aurait différents niveaux de loyauté des différentes communautés à l'égard des systèmes de valeurs et de lois proposés par le gouvernement. Aussi, et c'est le premier principe qu'identifie Andrau, le gouvernement devra accepter que certaines de ses propositions ne seront acceptées que par une partie des membres de la société qu'il dirige, et il doit aussi, par conséquent, accepter que certains de ses membres n'y adhèrent pas, sans pour autant les pénaliser. Deuxième principe, la démocratie doit être la valeur principale de la société communautariste, sans cela, elle risque de s'effondrer. Troisième principe, la Constitution doit être écrite de manière à ce qu'elle évolue avec les mœurs. Quatrième principe, les valeurs priorisées au sein du gouvernement devraient être la neutralité, la tolérance et le respect, afin que nul ne se sente forcé d'adopter la culture de la majorité. Cinquième principe, il ne faut pas limiter les identités politiques à celles de la majorité. Andrau explique que l'esprit de communauté refuse que nous soyons associés à un seul parti, mais que nous devrions pencher pour plusieurs à la fois. Sixième principe, la société communautariste doit s'appuyer sur le principe du mégalogue, principe dans lequel le citoyen doit accorder autant d'importance au dialogue interpersonnel (le dialogue impliquant plusieurs personnes) qu'au dialogue intrapersonnel (le fait de dialoguer avec soi-même, par exemple, de se remettre en question ou encore de peser les pour et les contre d'une quelconque situation). Andrau remarque enfin, et c'est le septième principe qu'il identifie, que pour mettre en œuvre le communautarisme, tout commence par une réconciliation : il est en effet impossible pour une société communautariste de fonctionner si on conserve les vieilles haines (il cite par exemple la rivalité entre les Noirs et les Blancs aux États-Unis ou encore l'esprit guerrier qui règne entre la France et l'Allemagne).

Andrau conclut son explication du communautarisme en précisant qu'il faudra trouver un moyen pour intérioriser les valeurs de notre communauté, ainsi que les

valeurs reconnues au sein de la « communauté des communautés », la nation (Andrau, 2000, p. 31). Pour lui, c'est par l'acceptation de la moralité différenciée et de l'idéologie des droits que pourra se réaliser pleinement l'esprit du communautarisme. On peut donc en conclure qu'il se situe très près d'Etzioni dans sa conception du communautarisme puisqu'il accorde une importance majeure aux valeurs soutenues au sein des communautés. Notre tour d'horizon des différents penseurs associés au communautarisme montre enfin que cette famille théorique s'est surtout construite sur la critique du libéralisme.

## 2.8 Les fondements philosophiques dans l'éducation

### 2.8.1 Le républicanisme civique en éducation

Certains auteurs posent la question du républicanisme dans l'éducation : c'est le cas de N. Bouchard et Morris (2012) qui s'attardent sur la raison pratique dans le programme d'éducation du Québec, tel qu'il était en 1995 jusqu'à ce qu'il évolue dans sa version de 2008 en tant qu'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse. Ensemble, ils analysent le point de vue d'Habermas sur l'enseignement républicain de la moralité, aussi peut-on, à partir de la distinction posée par Lamy (2015), estimer que lorsqu'ils emploient le terme « républicanisme », il s'agit de républicanisme civique. N. Bouchard et Morris se demandent ce que signifie être moralement compétent, dans la pensée d'Habermas. Selon eux, le programme propose une compréhension purement pragmatique de l'éthique, qui est inadéquate. Ils expliquent qu'Habermas avance l'idée que dans une société pluraliste et démocratique, les agents sont liés par une relation sociale dans un espace normatif d'obligations réciproques et de droits. Ce qui devient important alors c'est de reconnaître l'existence de conditions universelles à la coexistence et de reconnaître qu'une indépendance face à la contingence de la communauté est impossible. N. Bouchard et Morris remarquent que dans l'enseignement de l'éthique, tel que le

conçoit Habermas, l'éthique ne peut être réduite à une série d'analyses empiriques ou à la résolution pratique de problèmes moraux (2012, p. 172). En d'autres mots, seule une maxime pouvant commander un accord général peut se qualifier de norme valant la peine d'être reconnue comme un moyen d'unifier les moralités. Les auteurs en concluent que le principe d'universalité de la moralité permet de valider des normes qui satisfont les intérêts de tous ceux qu'elles concernent. La rationalité, pouvant être transmise, sert à formaliser les différences dans les points de vue. Il est alors primordial de ne pas se limiter à une éducation formelle pour atteindre de manière pragmatique la résolution des problèmes, car ceci nous mènerait dans la mauvaise direction d'une instrumentalisation inefficace de la raison. En milieu académique, afin de ne pas sombrer dans ce piège, l'éducateur doit orienter la réflexion éthique vers la rationalisation et la discussion, pour ultimement émettre des recommandations. N. Bouchard et Morris (2012) contribuent à conclure le débat lorsqu'ils soulignent que pour Habermas, un tel processus ne peut se faire sans avoir établi préalablement des valeurs, des obligations et des buts communs ; dans le cas contraire, une telle réflexion devient inutile.

N. Bouchard et Morris ne sont pas les seuls auteurs à s'être attardés sur la question du républicanisme dans l'éducation. C'est aussi le cas de Foray (2012), qui propose une analyse du concept de républicanisme en comparant le républicanisme classique de Locke et Rousseau au républicanisme libéral, plus près d'Habermas. Pour lui, la confrontation de ces deux théories mène dans le contexte scolaire à une division qui se base d'un côté sur l'émancipation de l'individu et de l'autre sur la méritocratie. En ayant pour point de départ ces deux aspects de la philosophie politique, il tentera d'atteindre son but global qui serait de faire une cartographie du républicanisme en milieu scolaire. Pour Foray, le républicanisme classique chercherait en effet à implanter un système d'éducation uniforme pour tous les citoyens, alors que le républicanisme libéral s'orienterait plutôt vers une éducation reposant sur une méritocratie en partant du principe d'égalité des chances (2012, p. 132). Ces deux

visions, à son avis, s'opposent. Suite à cela, il est possible ici de faire un parallèle entre le républicanisme classique de Foray et le républicanisme conservateur tel que le décrit Lamy, ainsi que le républicanisme libéral de Foray au républicanisme civique de Lamy, car on observe des similarités dans leurs définitions. D'un côté Foray semble mettre de l'avant l'idée d'une éducation uniformisée par une culture commune, idée caractéristique du communautarisme conservateur tel que le décrit Lamy. D'un autre côté son républicanisme libéral, est similaire au républicanisme civique de Lamy, car il détermine que la méritocratie est un vecteur de cette philosophie, tout comme Lamy explique que le républicanisme civique cherche à trouver un point d'uniformité entre les individus ayant au-delà de la culture, donc ici, ce point d'ancrage devient la démocratie.

La première vision, soit le républicanisme classique, implique d'après Foray (2012) que les citoyens devraient contrôler les procédures politiques. En favorisant un engagement dans l'espace public, le républicanisme classique met de l'avant une forme de vigilance à l'égard des pouvoirs et permet un maximum de participation civique et de conscience politique par les citoyens. Les éléments clés d'une telle réflexion sont le suffrage universel et l'éducation dans le but d'universaliser l'individu. Une fois de plus, il est ici possible de faire un parallèle avec Lamy, car lui aussi soutient que le républicanisme civique se caractérise par l'idée que, politiquement, on doit aller au-delà des différences individuelles pour se concentrer sur ce qui est universellement reconnu afin de faciliter la cohésion sociale (2015, p. 90).

### 2.8.2 Le libéralisme en éducation

En revanche, une seconde vision de l'éducation, soit la vision libérale, aurait davantage un effet émancipateur sur l'individu, car elle s'inscrit dans le domaine de la méritocratie, de la récompense individuelle. L'émancipation a pour but d'échapper

aux emprises des pouvoirs ne relevant pas de la démocratie par le développement de la citoyenneté politique. Elle s'oppose donc aux privilèges héréditaires tels que générés par l'acceptation de l'aristocratie dans une société. Foray aborde donc le libéralisme dans le même sens que Lamy, car ce dernier propose la même idée lorsqu'il stipule que l'égalité se fera dans l'acceptation de toutes les différences (Lamy, 2015, p. 172). L'objectif de cette approche est de viser les inégalités justes et compatibles avec un système de libertés individuelles le plus étendu possible, comme Rawls le propose (Foray, 2012, p. 135). Pour ce faire, il faudra instaurer une saine compétition généralisée.

On peut donc en conclure que Foray favorise plutôt la seconde approche. Afin d'atteindre cette finalité, Foray précise que l'intervention de l'État est indispensable, car elle permettra de légitimer les libertés individuelles (2012, p. 137). Pour lui, l'approche républicaine libérale mène à la volonté de quitter son milieu d'origine par son mérite individuel grâce à l'organisation collective.

### 2.8.3 Le républicanisme conservateur dans l'éducation

On peut faire remonter le courant du républicanisme conservateur en éducation à Rousseau. En effet, Rousseau, dans les *Considérations sur le gouvernement de Pologne* (2002 [1782], p. 180) tient un discours s'orientant dans la même direction lorsqu'il explique l'importance de faire comprendre aux enfants qu'il existe un but commun dans la société où ils évoluent, idée aussi évoquée par G. Bouchard lorsqu'il explique l'interculturalisme (2012, p. 39). G. Bouchard présente l'idée que le rapport «Eux-Nous» (résidents et immigrants d'un pays donné) ne doit pas être teinté de xénophobie pour qu'une bonne cohésion sociale se réalise. De son côté, Rousseau précise que pour qu'un espace politique soit fonctionnel, les citoyens qui le composent doivent avoir été initiés aux différences qui les caractérisent afin de pouvoir se démarquer et être toujours plus utiles au bon fonctionnement de la société.

Selon Rousseau (2002 [1782], p. 181), le fait de considérer les différences, autant culturelles que politiques, entre les citoyens permet de déterminer ce que l'on considère comme étant une institution convenable qui pousse à se mettre civiquement en action, autant pour l'atteinte d'un bien-être personnel que pour celui de la communauté.

#### 2.8.4 Le communautarisme en éducation

Si on compare la pensée de Taylor avec celle de Rousseau, par exemple, on observe que Taylor entretient tout de même certains points en communs avec des points de vue qu'on pourrait associer au républicanisme conservateur. On notera cependant que Taylor est plus souvent identifié au communautarisme. Ce qui différencie la pensée de Taylor de celle de Rousseau, c'est que Rousseau ne voit positivement la différence que dans l'optique où elle permet de construire une République forte et d'y former une élite composée d'individus toujours plus performants, ceci puisqu'en admettant leurs différences et en les exploitant comme des forces, selon Rousseau (2002 [1782], p. 179), ces individus se démarqueront du reste du peuple et seront les candidats optimaux pour être les tenants du pouvoir. Pour Taylor, en revanche, la différence est constitutive de l'identité individuelle et du développement humain (2009, p. 61). L'authenticité n'est atteignable que par l'affirmation de la différence. L'acceptation de cette dernière est donc une nécessité pour Taylor, car c'est ce qui pousse l'individu à vouloir réaliser sa citoyenneté en intégrant la société à laquelle il appartient, s'il considère que ses différences sont prises en compte (1991, p. 117). Le niveau d'importance que l'on accorde aux différences d'un citoyen devient donc une balise qui permet de savoir à quel point l'individu ressentira le besoin de participer à l'évolution de la société à laquelle il appartient. Ce qui nous ramène à l'éthique de l'authenticité.

## 2.9 Synthèse des idées

En définitive, la définition du concept de républicanisme a clairement diverses orientations. En effet, selon Lamy, le républicanisme en contexte québécois peut s'exprimer de trois manières différentes, soit le républicanisme civique, le républicanisme conservateur et le libéralisme. Ce sont trois des fondements philosophiques qui nous serviront d'appui pour réaliser notre étude du programme d'Éthique et culture religieuse. Dans le républicanisme civique, il est impératif d'avoir une conception universelle du droit et de la justice, car c'est ce qui permettra aux citoyens de se comprendre, d'être sur un pied d'égalité moral et d'arriver à des consensus fonctionnels sur les modifications qui devront être entreprises par la société afin d'évoluer de manière cohérente. Pour ce qui est de l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse, c'est dans un cadre culturel et social homogène qu'il pourra se réaliser le plus adéquatement possible puisque cela facilitera grandement le consentement de tous aux changements susceptibles d'advenir. Rappelons ici la nécessité établie par Lamy de développement d'une identité sociale, pour les républicains civiques, mais qui, selon les républicains conservateurs, doit venir d'une certaine mémoire collective partagée (2015, p. 79 et 134). Les tenants du républicanisme conservateur favoriseront donc un enseignement fondé sur les valeurs, la culture et l'histoire de la majorité. Ensuite, il ne faut pas oublier l'approche libérale qui met l'accent sur les libertés individuelles, la primauté du droit sur la loi, la liberté de conscience et l'ouverture à la diversité. Finalement, le communautarisme peut être qualifié de philosophie de la reconnaissance puisqu'on y accorde une place importante aux différences qui caractérisent la personne. Il s'agit d'accepter chaque membre de la société dans son authenticité. Le communautarisme est donc une approche en philosophie politique qui embrasse les changements ; c'est en quelque sorte la théorie pragmatique qui permettra aux peuples de s'accomplir toujours plus dans leurs identités et leurs objectifs.

Afin de résumer et de clarifier la définition des concepts, un tableau synthèse des idées associées aux différents fondements a été élaboré. Bien que d'autres idées aient pu être liées aux fondements, nous avons essentiellement sélectionné celles qui se dégagent de nos sources primaires et secondaires, afin de rendre plus précise l'analyse à venir du programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire. Nous nous en sommes donc tenus aux caractéristiques les plus fondamentales qu'il est possible d'associer aux fondements.

Tableau 2.1 : Synthèse des idées véhiculées par les courants de pensée

<b>Fondements philosophiques</b>	<b>Idées associées aux fondements</b>
Républicanisme conservateur	Singularité historique, mémoire collective, normes et valeurs issues de l'identité québécoise
Républicanisme civique	Valeurs universelles, conception universelle du droit et de la justice, loi, identité sociale
Libéralisme	Libertés individuelles, primauté du droit sur la loi, laïcité ouverte
Communautarisme	Communautés morales distinctes, valeurs n'étant pas universelles, différences culturelles

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 Objectif de recherche : mieux connaître le programme d'Éthique et culture religieuse

Comme nous avons pu le constater dans le chapitre 1, la recherche antérieure sur le programme d'Éthique et culture religieuse a mis en lumière son caractère polémique, sans toutefois permettre de bien comprendre les fondements philosophiques sur lesquels il s'appuie, ce qui montre la nécessité de répondre à la question suivante : quelles sont les fondements philosophiques de l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse que proposent le programme ; républicanisme civique, républicanisme conservateur, libéralisme ou communautarisme ?

En outre, la question de recherche proposée implique une étude des fondements philosophiques sous-jacents à l'enseignement de l'éthique. Nous nous poserons d'abord la question des fondements philosophiques du programme d'Éthique et culture religieuse en identifiant dans le programme les éléments qui relèvent du républicanisme civique, du républicanisme conservateur, du libéralisme et du communautarisme. L'objectif est donc d'arriver à proposer une synthèse des fondements philosophiques du cours d'Éthique et culture religieuse afin de mesurer la place des courants de philosophie politique dans les buts du programme et dans son contenu. Concrètement, cela signifie que notre étude aura pour objectifs spécifiques de 1) identifier les influences des fondements mentionnés précédemment, implicitement évoqués dans le programme et 2) comparer l'importance qu'on accorde à chacun de ces fondements philosophiques dans le programme.

### 3.2 Méthodologie

La section suivante présente la méthodologie qui sera suivie dans le but de réaliser l'objectif de recherche de faire une synthèse des fondements philosophiques à la base du programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire en identifiant et en comparant la place qu'y occupent les théories philosophiques du républicanisme civique, du républicanisme conservateur, du libéralisme et du communautarisme. Cette recherche en sera donc une de type qualitative dont le but est de comprendre l'interaction des fondements philosophiques avec l'environnement spécifique qui est le programme d'Éthique et culture religieuse, au secondaire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 125). Les objets d'étude seront présentés en entrée de jeu, il s'agira d'élaborer une documentation, car ce projet se réalise par une recension des écrits. La partie suivante portera sur les instruments d'analyse. La troisième partie s'attardera sur le déroulement de la démarche de recherche. La section méthodologie de ce projet se terminera par une présentation de la méthode d'analyse des résultats.

### 3.3 Écrits étudiés

Cette recherche vise à faire une recension des écrits traitant de la question des fondements philosophiques de l'enseignement de l'éthique au secondaire. Elle n'exploite donc pas de sujets humains, mais bien des documents en lien avec les deux théories sélectionnées préalablement. Elle pose les questions des tendances philosophiques du républicanisme civique, du républicanisme conservateur, du libéralisme et du communautarisme, dans leur opposition au niveau de l'interprétation du programme ainsi que dans leurs pertinences respectives par rapport à l'enseignement de l'éthique. Comme il s'agit d'une analyse documentaire, l'échantillonnage est constitué de documents sélectionnés. Le terrain documentaire se limite à deux catégories, soit les travaux théoriques relatifs aux philosophies exploitées qui ont déjà été présentés dans le deuxième chapitre, ainsi que le

programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire. Les auteurs ont été choisis selon leur pertinence par rapport à la question de recherche. Pour ce qui est des éléments du programme, nous avons choisi de nous concentrer sur certaines parties du programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire, et de considérer en priorité les compétences, le contenu de formation et les finalités du programme susceptibles d'être révélatrices de la place accordée à l'un ou l'autre fondement philosophique. Ce sont donc ces composantes du programme qui ont été choisies, car elles ont été considérées les plus propices à fournir des indices concernant la place qu'occupent les différents fondements philosophiques dans le programme. Les compétences disciplinaires sont témoins des décisions des rédacteurs du programme à l'égard de ce qui a été choisi de faire développer à l'élève. Elles ont donc le potentiel de nous orienter vers des fondements philosophiques prescrits. Ensuite, les finalités du programme présentent les buts globaux du programme d'ÉCR et nous indiquent directement les orientations politiques que peut prendre ce dernier. Finalement, les contenus de formation et les repères culturels permettent de trouver quels sont les éléments associés à la culture dont le programme fait la promotion et peuvent nous indiquer à quel fondement philosophique accorde-t-on le plus d'importance. Nous tenons à préciser ici que le document du MELS « *Progression des apprentissages* » (2010) a été consulté lors de la recherche, mais n'a pas été sélectionné pour l'analyse des données. Il résume très bien l'essentiel du programme et ses objectifs, mais n'ouvre pas particulièrement davantage la discussion sur les fondements philosophiques contenus dans le programme, en ce sens où il s'inscrit dans la continuité de la réflexion, mais a été considéré potentiellement redondant pour la recherche. Notre recension de la littérature scientifique concernant le programme montre qu'on se pose la question s'il s'oriente davantage vers le communautarisme ou le républicanisme, certains chercheurs estimant qu'il est plutôt teinté d'un républicanisme générique (Martin, 2010), d'autres chercheurs jugeant au contraire qu'il vise une forme de vivre-ensemble inspirée du communautarisme (N. Bouchard, 2004).

### 3.4 Instruments

Afin de réaliser une analyse documentaire par une recension des écrits, l'instrument utilisé dans ce projet est une grille d'analyse des courants de pensée (*voir Annexe A*) qui permet de comparer entre eux les auteurs d'écrits recueillis et d'établir des lignes directrices de réflexion. La grille d'analyse utilisée interprète des auteurs en fonction de leur position philosophique à l'égard des quatre théories étudiées. La grille est complétée à l'aide d'un tableau qui précise les éléments du programme pouvant se rattacher à l'une ou l'autre des théories (*voir Annexe B*). Cette grille n'a pas subi de préexpérimentation, car c'est une grille d'analyse documentaire dans laquelle on regroupe le contenu par thèmes et sous-thèmes, et elle a été modifiée au besoin lors de la réalisation de la recherche. L'instrument utilisé est donc une grille de collecte de données cumulées tout au long de la production de la recherche. D'ailleurs, l'objectif en l'utilisant est de s'interroger sur le sens contenu dans les données et de faire des ajustements dans leur classification, afin d'en tirer des conclusions relatives à la question de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 139).

### 3.5 Opérationnalisation

La réalisation du Tableau 2.1 permet de cerner les idées véhiculées par les courants philosophiques et ce qui les caractérise. À partir de ces données, il est possible de produire une grille d'analyse où on associe les courants aux différents aspects du programme d'Éthique et culture religieuse. Les caractéristiques des courants philosophiques du républicanisme civique, du républicanisme conservateur, du libéralisme et du communautarisme sont présentées dans la grille d'analyse. Chaque théorie y est de plus associée à certains auteurs clés. La grille servira ainsi de référence pour établir des parallèles entre le programme d'une part et les points de vue des tenants de chaque courant de pensée d'autre part. Elle a été produite tout au long de la recherche et modifiée maintes fois, afin d'aboutir à sa version finale, soit

celle présente dans ce mémoire. Les auteurs qui y sont placés sont ceux issus du cadre théorique ainsi que de la présentation des résultats. Ce choix méthodologique a pour but de cibler des textes d'intérêts et de différencier les éléments explicatifs pour mieux répondre à la question de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 117). La grille sert donc d'outil permettant à la fois de compiler les données et d'en faire l'analyse.

### 3.6 Déroulement

Tel que mentionné dans la section 3.4, la première étape du projet, qui consistait à identifier et à définir les théories qui seront utilisées ainsi que les auteurs qui leur sont associés, a été réalisée dans le chapitre 2. Pour le faire, la démarche de recherche qualitative/interprétative, proposée par Karsenti et Savoie-Zajc, a été utilisée. Cette démarche implique, en démarrant de la question de recherche, de faire un échantillonnage théorique, de collecter des données et de faire une analyse déductive des données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 129). La seconde étape du processus est donc de cibler les fondements philosophiques qui sont représentés dans le programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire, ainsi que ceux qui paraissent absents. Au même moment, il est important d'observer si certains éléments du programme vont à l'encontre des théories choisies. Cette étape du déroulement est la plus importante, car elle permettra de dresser un plan d'ensemble afin de faciliter l'analyse des résultats. Le choix de présenter les résultats et l'analyse des données dans un même chapitre provient d'une volonté d'expliquer simultanément les résultats de recherche et d'en tirer immédiatement des conclusions de manière à faciliter la compréhension, pour le lecteur, de la place qu'occupe chacun des fondements philosophiques dans le programme. On pose, à ce moment, l'hypothèse que la recension d'écrits rendra possible une compréhension globale de la situation et orientera vers l'identification de fondements philosophiques dominants à l'intérieur du programme, ce qui sera confirmé ou infirmé lors de l'analyse des résultats et de la

conclusion. Par conséquent, ce processus par étape permet de développer une stratégie de visualisation des données par regroupement (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 141).

### 3.7 Méthode d'analyse des données

L'objectif de recherche est de produire une synthèse des fondements philosophiques du cours d'Éthique et culture religieuse. La méthode d'analyse des données s'inscrit dans une démarche de réflexion déductive où on démarre par la lecture de plusieurs réflexions provenant d'auteurs divers pour atteindre, au terme d'une analyse comparée des résultats, des postulats généraux présentant l'état de la situation. On cherche à trouver s'il existe une adéquation entre le programme et les différents courants de pensée ou avec l'éthique qu'on cherche à enseigner. On tentera de faire une analyse des données de manière circulaire comme le proposent Huberman et Miles (1991, 1994), tel que présenté par Couturier, Lacourse et Mukamukera (2006). L'objectif est de faire une première tentative d'organisation des données afin d'en tirer des conclusions qui permettront d'en faire une autre analyse et d'entrer dans un processus itératif jusqu'à l'obtention d'une organisation plausible et cohérente.

Au terme de l'analyse des résultats, il devrait être possible de produire une réflexion supplémentaire qui tenterait de répondre à des questions plus larges concernant le problème de recherche. Par exemple, y a-t-il des problèmes éthiques dans le programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire? Peut-on adopter un point de vue complètement différent de ceux utilisés dans ce projet pour faire une meilleure analyse du programme? Par contre, il est possible d'identifier comme limite intrinsèque, de la réalisation du mémoire, qu'il aurait pu être réalisé en tenant compte d'autres courants de pensée ou d'autres auteurs, que ceux sélectionnés. Au terme de la réalisation du mémoire, les résultats seront rendus disponibles sur Archipel.

## CHAPITRE IV

### ANALYSE DU PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

#### 4.1 Introduction

Nous en sommes maintenant au cœur de notre mémoire : une étude des fondements philosophiques du programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire (Programme d'Éthique et culture religieuse, MELS, 2008). Dans ce chapitre, nous examinons en particulier comment les fondements philosophiques du républicanisme civique, du républicanisme conservateur, du libéralisme et du communautarisme sont représentés dans le programme. À cette fin, nous avons analysé les finalités du programme, les compétences visées et le contenu de formation. En effet, plusieurs éléments dans ces différentes parties du programme peuvent être associés au républicanisme civique, tandis que d'autres évoquent le républicanisme conservateur, le libéralisme, ou le communautarisme. Pour clarifier l'apport de chacun de ces fondements philosophiques au programme, deux variables ont été considérées. D'une part, nous avons examiné l'importance que l'on accorde dans les textes à la reconnaissance des diverses identités culturelles. D'autant plus que lorsque ces identités culturelles sont simplement juxtaposées et non réunies dans une même communauté morale, cela témoigne d'une tendance au communautarisme, tandis que le républicanisme civique estime que les valeurs et normes sont universelles, et que le républicanisme conservateur s'appuie plutôt sur l'histoire propre à la nation québécoise, mettant de l'avant par exemple son patrimoine ou sa culture (Lamy, 2015, p. 51). D'autre part, nous avons examiné l'importance que l'on accorde au formalisme procédural dans la prise de décision éthique, qui témoigne d'une tendance au libéralisme, tandis que le républicanisme tant civique que conservateur « refuse de situer le droit au-dessus de la loi » (Ferry 2000, p. 19, cité par Larouche, 2003b, p. 39). Par ce biais, nous avons cherché à déterminer s'il y a dans les différentes

parties du programme une prédominance d'un des fondements philosophiques par rapport à l'autre et si tel était le cas, nous souhaitons identifier quelle philosophie est privilégiée et comprendre les raisons pour lesquelles elle l'est.

L'analyse du programme a été faite à l'aide d'un tableau des idées (*voir Annexe B*) qui permet de situer, selon leur position philosophique, les différents auteurs pris en compte dans cette recherche, principalement Habermas, pour le républicanisme civique, Rousseau, le républicanisme conservateur, Rawls, le libéralisme et Taylor, le communautarisme, ainsi que les rapprochements qu'on peut faire entre la pensée de ces différents auteurs et les différents aspects du programme.

Rappelons que le républicanisme civique est une philosophie politique dans laquelle on accorde une importance primordiale à l'État, à son bon fonctionnement et à sa continuité. L'individu y est un citoyen participant à l'évolution de la collectivité. La liberté démocratique y est très forte, mais le citoyen a le devoir d'assumer son rôle de membre de la collectivité (le citoyen doit être conscient qu'il est le principal acteur du changement et que ses décisions influencent le cours des choses). Le républicanisme civique contribue à unifier l'ensemble des citoyens en un tout définissable et caractérisable selon des standards sociaux et moraux partagés par la communauté (Lamy, 2015, p. 90). D'ailleurs, certains éléments du programme québécois d'éthique et culture religieuse évoquent cette manière de penser. Les chartes Canadienne et Québécoise des droits et libertés en sont un exemple : ces chartes sont utilisées comme repères culturels dans le programme et représentent une moralité encadrante qui établit des frontières claires entre ce qui est considéré bien et mal, comme une sorte de guide moral commun à tous les citoyens. L'utilisation des chartes Canadienne et Québécoise des droits et libertés comme repères dans le programme témoigne donc de l'influence du républicanisme civique sur cet aspect du cours d'Éthique et culture religieuse, puisqu'il s'agit d'un cas où la communauté politique

et la communauté morale coïncident pour s'accorder sur un idéal commun de moralité.

Le deuxième fondement philosophique étudié dans ce mémoire est celui du républicanisme conservateur. Lamy l'explique dans un contexte québécois, en soulignant qu'il s'agit d'un républicanisme se caractérisant par l'importance qu'il accorde aux principes culturels, nationaux, identitaires, patrimoniaux et historiques du Québec (2015, p. 95). Dans cette optique, c'est la reconnaissance de la mémoire collective qui facilite la cohésion sociale. Ce type de républicanisme fait la promotion d'une société se basant sur la reconnaissance des symboles collectifs, autant culturels que religieux, pour s'orienter vers l'avenir. Ces symboles doivent alors provenir de l'histoire de la nation, symboles qu'il est possible de retrouver dans le programme d'ÉCR. Un bon exemple de cette situation serait les attentes de fin de premier cycle à l'égard de la compétence traitant du monde religieux où l'apprenant doit connaître des éléments caractéristiques du patrimoine religieux québécois (MELS, 2008, p. 22). Il est donc possible d'établir un lien de parenté entre ce concept et le concept de républicanisme national de Rousseau. Par exemple, ce dernier explique l'importance de la patrie pour l'accomplissement d'une société en démontrant que certains peuples (hébreux, spartiates et romains) ont marqué l'histoire parce que leurs dirigeants ont su insuffler l'amour de la patrie à leurs populations (Rousseau, 2012 [1771-1772], p. 10).

Le prochain fondement qui sera utilisé pour faire l'étude du programme d'Éthique et culture religieuse est celui de libéralisme. Rappelons qu'il s'agit d'une théorie philosophique dans laquelle le droit et les institutions juridiques ont le devoir d'orienter les choix politiques. On y tient particulièrement compte de la diversité et de la défense des droits individuels (Lamy, 2015, p. 53). Pour les penseurs libéraux, le droit et les institutions juridiques peuvent être modifiés. Ils considèrent qu'il faut constamment tenir compte des modifications de l'espace commun pour établir des

principes sociaux, amenés à évoluer. Rawls explique qu'il faut choisir la justice en fonction d'une acceptation publique et impartiale de ce qui est juste (1971, p. 59). Par exemple, dans le programme de formation, lorsque vient le temps d'étudier le thème de la justice, on précise qu'elle est universelle et qu'elle a pour principes le respect de la personne humaine, l'égalité, l'équité et le mérite (MELS, 2008, p. 40). Nous avons donc ici un indice de la présence du libéralisme dans le programme puisque, tel que présenté au second chapitre, ce dernier tend à placer le droit au-dessus de la loi.

Le dernier concept exploré dans ce mémoire est celui du communautarisme; rappelons que Lamy en avait donné la définition de Waltzer (1990), selon qui cette théorie philosophique « repose sur la juxtaposition de plusieurs communautés culturelles et identitaires pour former une communauté politique » (2015, p. 52). Cette communauté politique ne fait alors qu'additionner les communautés culturelles et identitaires pour en faire une unité, mais elle n'implique pas que celles-ci soient réunies dans une communauté morale uniforme. Le communautarisme a d'abord été développé dans les années 1960 par Amitai Etzioni en tant que philosophie alternative au libéralisme (Glass et Rud, 2012). Considéré comme le créateur du communautarisme (Rodriguez, 1996), Etzioni le décrit comme étant le juste milieu entre une liberté totale et une liberté bien organisée ou en d'autres mots, le point milieu entre les droits individuels et le bien de la communauté. Dans un même ordre d'idées Taylor (2009), qu'on associe souvent au communautarisme, souligne l'importance d'avoir un esprit de communauté à l'intérieur d'une société afin que celle-ci se développe le plus adéquatement possible. La définition du communautarisme peut aussi s'exprimer par l'idée d'une société où l'individu rejette son individualité et cherche à promouvoir les caractéristiques de la communauté pour s'y définir en tant que participant (Germain et Lassalle, 2008). Pour terminer, Lévy précise que le communautarisme est une politique en faveur des identités de groupe, culturelles ou ethniques. Ces identités devraient être également respectées et elles doivent être jugées libres de s'affirmer dans l'espace social (Lévy, 2005, p. 18).

Maintenant que nous avons rappelé en quoi consistent le républicanisme civique, le républicanisme conservateur, le libéralisme et le communautarisme, à partir des définitions proposées dans le chapitre 2, tournons-nous vers la place qu'ils occupent dans le programme d'ÉCR, en analysant les différents aspects du programme pouvant se rattacher aux théories philosophiques dans 1) les finalités du programme, 2) les compétences visées, 3) les repères culturels et 4) les contenus de formation.

#### 4.2 La place des fondements philosophiques dans les sections préambule et finalités du programme d'Éthique et culture religieuse

##### 4.2.1 Présence des fondements dans le préambule

###### a. Républicanisme conservateur dans le préambule

Dans son préambule, le programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire avance que la nouvelle approche d'ÉCR permettra aux élèves de découvrir la place de l'héritage culturel et religieux dans la société québécoise actuelle (MELS, 2008, p. A4). On y indique, dès le départ, que la culture québécoise aura une influence majeure sur les contenus en soulignant « l'importance des questions religieuses et éthiques dans l'évolution de la société québécoise » (MELS, 2008, p. A4). Or comme le souligne Lamy, le fait d'accorder une grande importance à la mémoire, à l'histoire et à la culture dominante est propre au républicanisme conservateur (Lamy, 2015, p. 96). Dans le même sens, une source secondaire peut être exploitée ici, soit Viroli (2011) qui précise que l'amour de la patrie est la vertu civique principale du citoyen évoluant dans une société républicaine. Le patriotisme est ainsi une valeur prédominante au sein de la république et on doit en tenir compte lorsque l'on adhère à une forme de républicanisme national. Rousseau (2012 [1771-1772], p. 17) argumente par exemple dans ce sens lorsqu'il explique l'importance du nationalisme chez les Polonais en spécifiant qu'à l'âge de 20 ans un Polonais ne doit pas être un homme, mais être un Polonais. Rousseau développe ainsi cette idée dans son texte :

À vingt ans un Polonais ne doit pas être un autre homme; il doit être un Polonais. Je veux qu'en apprenant à lire il lise des choses de son pays, qu'à dix ans il en connaisse toutes les productions, à douze toutes les provinces, tous les chemins, toutes les villes, qu'à quinze il en sache toute l'histoire, à seize toutes les lois, qu'il n'y ait pas eu dans toute la Pologne une belle action ni un homme illustre dont il n'ait la mémoire et le coeur pleins, et dont il ne puisse rendre compte à l'instant (Rousseau, 2012 [1771-1772], p. 17).

Ce qui signifie que Rousseau met de l'avant des normes fondées sur la mémoire nationale plutôt que sur des valeurs universelles ou encore sur la reconnaissance des communautés culturelles et identitaires, une idée qui trouve écho dans le préambule du programme d'ÉCR lorsque l'on souligne l'importance accordée à la connaissance du patrimoine religieux du Québec (MELS, 2008, p. A5). On retrouve donc, dans le préambule, un ancrage à la culture majoritaire du Québec, un trait caractéristique de l'interculturalisme (G. Bouchard, 2012, p. 85). Ce qui nous amène à poser l'hypothèse qu'il y aura une importante orientation républicaine conservatrice dans le reste du programme.

#### b. Communautarisme dans le préambule

Cela dit, bien que l'accent mis sur la nation d'entrée de jeu évoque le républicanisme conservateur, le préambule précise également que l'on veut préparer les jeunes à vivre en communauté dans une société pluraliste, ce qui est davantage l'apanage du communautarisme, puisque celui-ci cherche à rassembler dans une même communauté politique différentes communautés culturelles et identitaires (Lamy, 2015, p. 52). On indique ainsi, dans ce même préambule, comme l'ont démontré Beaucher, Jutras et Lavoie (2014) dans leur étude, que le cours d'Éthique et culture religieuse est la continuité du cours de morale et de religion qui était donné auparavant, au Québec :

Le jumelage dans un même programme d'une formation en éthique et en culture religieuse s'inscrit dans une certaine continuité, puisque les programmes optionnels comportaient déjà un enseignement moral (MELS, 2008, p. A4).

Ce programme a été modifié pour aboutir à une version englobant l'enseignement de la moralité et celui de la culture religieuse. On considère donc l'enseignement religieux comme étant devenu globalisant et n'étant plus confessionnel. Toutes les religions et moralités sont dignes de la même considération dans cette vision pluraliste, ce qui donne un aspect multiculturaliste au programme (G. Bouchard, 2012, 95). On précise que l'école n'a plus la vocation d'aider l'élève dans sa quête spirituelle, mais bien de lui présenter les diverses avenues possibles que peut prendre sa spiritualité, tout en respectant chacune des idées véhiculées par les différentes religions (MELS, 2008, p. A5). Cette approche du programme ne fait pas l'unanimité, Taylor semble d'ailleurs critiquer ce multiculturalisme en notant que l'homogénéité de la population n'est pas essentielle au bon fonctionnement d'une société, et peut même être nuisible : « la société prétendument généreuse et aveugle aux différences est non seulement inhumaine, mais hautement discriminatoire par elle-même, d'une façon subtile et inconsciente » (2009, p. 63).

On peut donc conclure que dans cette première section ce sont les fondements philosophiques du républicanisme conservateur et du communautarisme qui sont les plus présents. On semble accorder autant d'importance à la culture québécoise telle qu'issue du patrimoine historique qu'à la culture québécoise entendue comme englobant l'ensemble des communautés culturelles et identitaires qui la constituent aujourd'hui. Le nationalisme est donc sérieusement pris en considération, mais tout autant que le besoin d'intégrer les diverses cultures à la société québécoise, sans nécessairement chercher à les changer. D'un côté, on fait la promotion de la culture et de l'histoire propre au Québec et relevant en ce sens de la majorité, et d'un autre côté, on souligne l'importance de savoir reconnaître des éléments caractéristiques d'autres identités culturelles.

#### 4.2.2 Présence des fondements dans les finalités du programme

La section des finalités du programme d'ÉCR a pour objectif d'expliquer le but du programme, ce que l'on vise à développer chez l'élève au terme de sa formation. La finalité principale du programme semble être de former l'élève au vivre-ensemble, qui est mentionné pas moins de trente-quatre fois dans l'ensemble du document et trois fois dans la section sur les finalités du programme. On retrouve le vivre-ensemble dans toutes les finalités, le programme visant « à promouvoir un meilleur vivre-ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune » (MELS, 2008, p. 2). Dans le programme, on met beaucoup de l'avant cette notion, qui est en quelque sorte l'objectif global de l'apprentissage de l'éthique au secondaire. Le programme se propose ainsi d'améliorer les capacités de l'élève à vivre en connaissance des différences entre individus, dans le but d'aboutir à la réalisation d'un projet commun.

##### a. Républicanisme conservateur dans les finalités

L'évocation d'un vivre-ensemble et d'un projet commun, dans un texte qui s'ouvre sur la nécessité de refléter l'héritage culturel propre de la société québécoise, évoque davantage le républicanisme conservateur. Par exemple, Rousseau (2012 [1771-1772], p. 13) précise cette idée en expliquant que ce sont les institutions nationales qui forment un peuple et que c'est par l'uniformisation de la culture qu'on inspire une ardeur nationale et une volonté de progresser en étant unis :

Ce sont les institutions nationales qui forment le génie, le caractère, les goûts et les mœurs d'un peuple, qui le font être lui et non pas un autre, qui lui inspirent cet ardent amour de la patrie fondé sur ses habitudes impossibles à déraciner, qui le font mourir d'ennui chez les autres peuples au sein des délices dont il est privé dans le sien.

Or, le programme insiste sur un projet commun qui s'inscrit dans la continuité de l'histoire québécoise (MELS, 2008, p. 2). Ce qui implique, en comparant cette visée du programme aux écrits de Rousseau, que le MELS (qu'on peut comparer à ce que

Rousseau appelle une institution nationale) cherche à instaurer une certaine forme d'amour de la patrie via son objectif de reflet de l'héritage culturel québécois.

#### b. Républicanisme civique dans les finalités

Par ailleurs, cette section du programme comporte des développements sur la nature de l'égalité dans la société, où les auteurs précisent que les enseignants doivent chercher à faire comprendre à leurs élèves que tous les membres d'une société sont égaux en valeur et en dignité (MELS, 2012, p. 2). L'objectif du vivre-ensemble, tel que statué par le programme, serait de partager des repères moraux malgré les différences culturelles qui caractérisent la société québécoise (MELS, 2008, p. 2). Il est ici possible de faire un rapprochement avec le républicanisme civique, qui recherche des valeurs et des normes communes. Une telle conception du vivre-ensemble ne prend pas en compte les inégalités qui peuvent exister entre les élèves, puisque tous sont considérés égaux face aux repères moraux étant donné que ces derniers ne tiennent pas compte des variations économiques et culturelles qui peuvent subsister entre les individus. On peut donc ici se référer à ce qu'explique Lamy, à l'égard du républicanisme civique, soit l'idée que les valeurs doivent être universelles pour être partagées par les citoyens afin qu'elles deviennent celles de la communauté (2015, p. 90).

#### c. Libéralisme dans les finalités

Il est aussi possible de déceler la présence de libéralisme dans cette section, en effet, le programme met de l'emphase sur l'idée du bien commun (MELS, 2008, p. 2). Pour les auteurs libéraux, la différence permet de cimenter un espace démocratique ; Rawls (1971, p. 106-114) a établi la nécessité de cette notion. Pour Rawls la différence permet d'atteindre le bien commun, car elle rend réelle la méritocratie qui ne peut exister qu'à condition que soit réalisée une véritable égalité des chances (1987, p. 131). Le but est de permettre, grâce à l'éducation, à tous d'avoir une chance égale de contribuer au bien commun. D'ailleurs, le rôle de l'éducation pour réaliser la juste

égalité des chances a aussi été étudié par Seymour (2013), considéré ici comme source secondaire, lorsqu'il explique l'importance de l'éducation pour une société en analysant les revendications du mouvement étudiant de 2012. À cet égard, son objectif est de démontrer que la gratuité scolaire à l'université est un idéal de justice à réaliser et il veut dénoncer « la transformation progressive de l'université selon un modèle d'entreprise » (Cornellier, 2013). Cette notion de bien commun est donc très présente dans le domaine de l'éducation, il devient alors normal de la retrouver dans un programme scolaire tel que celui d'ÉCR, ce qui témoigne de l'importance qu'on y accorde au libéralisme. Dans le même ordre d'idées, la société a comme devoir de reconnaître les différences et de les intégrer afin de donner à ses membres l'assurance de leur propre valeur pour que ces derniers puissent contribuer à son amélioration (Rawls, 1987, p. 132). En visant le mieux-être de la collectivité, on peut assurer le mieux-être de l'individu. Trois aspects de la finalité du programme s'inscrivent dans cette perspective : la recherche de valeurs communes, la valorisation des projets qui favorisent le vivre-ensemble et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise. Il faut noter ici l'importance accordée aux valeurs québécoises dans ce qui est considéré comme le bien commun, puisqu'on y précise qu'en tenant compte de la diversité, on arrivera à générer un projet d'ensemble, soit celui d'une nation consciente d'elle-même et des valeurs qui la régissent (MELS, 2008, p. 2). Les valeurs inscrites dans la Charte des droits et libertés de la personne servent de repères dans la construction d'une vision publique du Québec dans le programme (MELS, 2008, p. 2). La reconnaissance de l'individu ne semble pas être la priorité ici, car on insiste surtout sur l'objectif final, qui est de créer une nation unie, malgré ses différences (en respectant les libertés individuelles). Cette idée est exprimée ainsi dans le programme (MELS, 2008, p. 2) :

Ces deux finalités [*scil.* la recherche de valeurs communes et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise] tiennent compte de la diversité et contribuent à promouvoir un meilleur vivre-ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture politique commune, c'est-à-dire le partage des repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au

Québec. Ces repères comprennent les règles de base de la sociabilité et de la vie en commun ainsi que les principes et valeurs inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne.

Ceci permet donc de supposer que le programme veut que le développement de l'élève se fasse surtout en fonction de la culture commune et de l'uniformisation des repères culturels, dont nous avons vu la trace chez Rawls. Le but d'une telle approche serait d'amener l'élève à se construire une identité culturelle et politique axée sur les intérêts de la société avant les siens.

Un dernier élément des finalités du programme évoquant le libéralisme est l'accent mis sur la reconnaissance de l'autre. En effet, il rappelle l'idée qu'il faut atteindre un objectif global de reconnaissance de l'autre sans nuire au bien commun, et que met de l'avant Rawls dans ses écrits :

les attentes plus élevées de ceux qui sont mieux placés sont justes si, et seulement si, elles fonctionnent comme une partie d'un plan qui doit améliorer les attentes des membres les moins bien placés de la société (Rawls, 1971, p. 106).

Or, cette finalité du programme que constitue la reconnaissance de l'autre est définie comme l'objectif de reconnaître que toute personne équivaut à une autre, dans ses droits et dans ses valeurs (MELS, 2008, p. 2). Chaque individu étant différent, c'est en reconnaissant l'identité de l'autre et sa liberté individuelle que nous arriverons à créer un espace commun. Pour atteindre cette finalité du programme, il faut donc minimalement atteindre un objectif global de reconnaissance de l'autre, comme le suggère Rawls.

#### d. Communautarisme dans les finalités

Il est aussi possible de retrouver le communautarisme dans les finalités du programme. Dans le cas présent, c'est la finalité de la reconnaissance de l'autre qui est en cause, étant donné qu'elle est proposée comme étant un objectif global de formation du programme (MELS, 2008, p. 4). Pour les auteurs du programme, la

reconnaissance de l'autre aurait la même importance que le vivre-ensemble : « la reconnaissance de l'autre contribue à la construction d'une culture publique commune qui tient compte de la diversité » (MELS, 2008, p. 2). Il serait alors impossible, aux yeux des auteurs du programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire, de dissocier ces deux finalités puisqu'elles se complètent l'une l'autre.

Toutefois, il est possible de se demander pourquoi on a choisi la reconnaissance et le vivre-ensemble comme principales finalités du programme d'ECR, et de s'interroger sur les raisons pour lesquelles celles-ci sont jugées indissociables. La reconnaissance de l'autre pourrait être vue comme un moyen de souligner l'importance des différences culturelles et politiques entre différentes communautés qui sont juxtaposées dans une société donnée. Le programme nous donne un indice de cette possible orientation lorsqu'il précise que la reconnaissance de l'autre s'actualise dans le dialogue (MELS, 2008, p. 2). Mettre une telle finalité de l'avant revient à considérer le pluralisme comme valeur principale et cela s'inscrit en continuité avec la pensée de Taylor (2009, p. 56). En effet, Taylor explique le communautarisme par l'idée qu'il n'existe pas d'identité commune, et le définit comme un espace dans lequel tous sont différents et au sein duquel c'est en acceptant ces différences que la société pourra atteindre son plein potentiel : « Tout le monde devrait être reconnu en fonction de son identité unique » (Taylor, 2009, p. 57). La reconnaissance de l'autre, telle que définie dans le programme, est « un principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité, et ce principe contribue à la construction d'une culture publique qui tient compte des diversités » (MELS, 2008, p. 2). D'ailleurs, cette conception de la reconnaissance s'inscrit dans la ligne de pensée de G. Bouchard, à l'égard du multiculturalisme, qui explique qu'on doit se préoccuper toujours plus de la cohésion entre les différentes cultures afin de pouvoir définir ce qu'est vraiment la culture d'un peuple, d'où l'importance de la reconnaissance (2012, p. 80). Rappelons qu'il s'agit ici de ce que Malenfant-Veilleux a qualifié de communautarisme intégrateur. Ce dernier qui implique de prendre en

considération le mode de vie de la société d'accueil « comme bien social d'importance supérieure à la diversité » (Malenfant-Veilleux, 2011, p. 107). Malenfant-Veilleux présente donc une idée de la reconnaissance de l'autre similaire à celles de Taylor et G. Bouchard. Nous pouvons donc en conclure brièvement que le communautarisme prend une place importante dans cette section du programme.

En somme, il est possible d'observer à la fois la présence du républicanisme conservateur, du républicanisme civique, du libéralisme et du communautarisme dans les finalités puisqu'on traite autant du bien commun en mettant de l'avant la culture québécoise dominante que la recherche de normes universelles, le droit individuel et l'importance de reconnaître le pluralisme. Ainsi, la notion de vivre-ensemble, ultime visée du programme, qui y prend donc une importance capitale, ne peut être associée à un fondement philosophique plus qu'à un autre, telle qu'elle est présentée dans le programme.

#### 4.3 La place qu'occupent les fondements philosophiques dans les compétences disciplinaires du programme d'Éthique et culture religieuse

L'énoncé du programme, après avoir déterminé les finalités que celui-ci doit atteindre, identifie les compétences que les élèves doivent atteindre au terme du cursus en Éthique et culture religieuse. Là encore, on retrouve des traces du républicanisme civique, du républicanisme conservateur, du libéralisme et du communautarisme. Dans les pages qui suivent, nous examinerons chacune de ces compétences en soulignant les aspects liés aux fondements philosophiques qui s'en dégagent.

#### 4.3.1 Première compétence disciplinaire : « Réfléchir sur les questions éthiques »

La première compétence présentée dans le programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire est « Réfléchir sur les questions éthiques ». Elle se définit par l'idée que l'élève devra apprendre à examiner la signification de différentes conduites en fonction des valeurs qui y sont véhiculées (MELS, 2008, p. 16). C'est une compétence qui joue un rôle central dans l'enseignement de l'éthique, mais qui est très large, aussi plusieurs précisions y sont apportées à travers la description des composantes de la compétence : pour acquérir la compétence « Réfléchir sur les questions éthiques. », l'élève devra apprendre à dégager les points de vue éthiques susceptibles de générer des tensions ou des conflits, à déceler les repères sur lesquels reposent ces points de vue et à examiner les effets des actions possibles sur lui et sur les autres (MELS, 2008, p. 16-19).

##### a. Republicanisme conservateur dans la première compétence

Ce sont surtout les objectifs de connaissance et d'appréciation des valeurs fondamentales de la société québécoise qui, dans la description de la compétence, indiquent une orientation philosophique républicaine conservatrice. Ce qui en fait un point de vue républicain conservateur est l'importance accordée au projet de nation et aux valeurs prônées au Québec par la majorité, ou plus exactement « de connaître et d'apprécier les valeurs fondamentales de la société québécoise » (MELS, 2008, p. 16). Ce passage du programme n'est pas sans évoquer Rousseau (2002 [1771-1772], p. 13), qui expose cette idée en donnant l'exemple des Polonais qui vivent leur citoyenneté en ayant une passion certaine pour leur nation. Il explique que la Pologne est devenue un État conscient de ses forces lorsque ses citoyens ont développé leur amour de la patrie. Dans le même ordre d'idée, Rousseau souligne que c'est en amenant les citoyens à accorder de l'importance à la République qu'on les amène à apprécier la loi et à s'y plier ; aussi, en aimant la patrie, les citoyens la serviront mieux : « Ils obéiront aux lois et ne les éluderont pas, parce qu'elles leur

conviendront... Aimant la patrie, ils la serviront par zèle et de tout leur cœur » (Rousseau, 2002 [1771-1772], p. 13). Les objectifs de connaissance et d'appréciation des valeurs fondamentales de la société québécoise mis de l'avant par le programme rappellent ainsi le républicanisme national de Rousseau.

#### b. Républicanisme civique dans la première compétence

Toutefois, on accorde une attention particulière à l'importance de savoir reconnaître les repères moraux de la société québécoise. Par le développement de cette compétence, on veut amener les élèves à prendre position sur des situations touchant l'ordre social, et par conséquent à se questionner sur l'essence de la justice, qui, comme il a été vu lors de la définition du concept de républicanisme civique, est un élément clé de cette philosophie. La justice dans le programme se définit comme étant un concept qui met en valeur les principes de respect, d'égalité, d'équité et de mérite (MELS, 2008, p. 40), et apparaît ainsi comme l'application de normes universelles. La définition de la justice qu'on trouve dans le programme peut donc s'apparenter à la définition qu'en donne Habermas puisqu'on y retrouve une forme universalisée de la justice, applicable à toutes les situations, soit celle érigée par la démocratie et ceux qui y participent. Elle est un système de règles, se basant sur le droit qui assure la cohésion de la société : « la justice a une tendance universelle plus grande que le droit » (Habermas, 1997b, p. 225). Un des buts de l'élève, dans le développement de cette compétence, est ainsi de savoir examiner une situation selon des repères d'ordre culturel, moral, religieux, social et scientifique, en s'appuyant sur une forme universelle de justice (MELS, 2008, p. 16). À l'égard de cette compétence, il est donc possible de déduire qu'on a choisi de placer la loi au-dessus du droit ce qui pourrait être considéré comme une critique du libéralisme. Nous supposons ici que ce choix provient d'une volonté des créateurs du programme de présenter la justice comme vecteur de cohésion sociale, d'une importance supérieure au droit.

### c. Communautarisme dans la première compétence

On peut aussi voir dans cette compétence l'apport du communautarisme, car on y évoque constamment l'importance de la reconnaissance de la différence. On peut y trouver des éléments qui caractérisent le communautarisme, tels que l'idée que l'acquisition de la compétence « Réfléchir sur les questions éthiques » sera aussi pour les élèves l'occasion d'apprendre à vivre en groupe :

la réflexion sur des questions éthiques permet d'examiner la signification de différentes conduites ainsi que les valeurs et les normes que favorisent les membres d'une société en ce qui concerne le vivre-ensemble (MELS, 2008, p. 16).

Dans cet ordre d'idées, Lamy explique que l'idée de communauté politique est au centre du communautarisme, sans pour autant vouloir réunir les citoyens au sein d'une même communauté morale (2015, p. 52).

### d. Libéralisme dans la première compétence

On peut aussi observer dans la description de la compétence « Réfléchir sur les questions éthiques » l'idée que l'autonomie est une attitude majeure à développer pour les élèves de deuxième cycle du secondaire et l'idée qu'on propose à l'apprenant de se développer des repères individuels qui lui permettront d'élaborer sa propre réflexion critique à l'égard de la moralité et de l'éthique. Comme le notent les auteurs du programme, « les élèves doivent en outre apprendre à faire preuve d'une plus grande autonomie dans leur réflexion » (MELS, 2008, p. 16). Ceci témoigne d'une tendance libérale du programme, car l'acquisition de la compétence « Réfléchir sur les questions éthiques » se dissocie ici de la réalisation d'un projet de nation ou d'un projet collectif pour s'orienter davantage vers la consécration de l'individu. Taylor (1991) explique en ce sens que l'éthique de l'authenticité est liée à l'autonomie et au besoin de se définir des repères personnels. Cet aspect de la compétence « Réfléchir sur les questions éthiques » permettrait donc à l'apprenant de se dissocier du moule de la société pour s'y différencier et se construire une personnalité lui étant propre qui lui permettra de s'épanouir davantage.

#### 4.3.2 Seconde compétence disciplinaire : « Développer une compréhension du phénomène religieux »

La seconde compétence visée par le programme a pour objectif de faire comprendre aux élèves qu'en ce qui concerne les croyances, la société québécoise est pluraliste, c'est-à-dire qu'elle n'a pas de religion centrale pour ses membres, mais qu'ils choisissent librement la spiritualité qui leur convient (MELS, 2008, p. 20). On cherche donc à favoriser l'acceptation mutuelle en présentant les fondements de diverses religions. Par contre, le programme cherche quand même à faire étudier le patrimoine historique religieux québécois aux élèves, en tant que lieu commun pour faciliter la compréhension des cultures religieuses n'étant pas nécessairement constitutives du patrimoine religieux québécois (MELS, 2008, p. 20).

##### a. Républicanisme conservateur dans la seconde compétence

La seconde compétence à maîtriser par l'élève est donc « Développer une compréhension du phénomène religieux » (MELS, 2008, p. 20). Cette compétence évoque davantage le communautarisme que le républicanisme conservateur, car on y met de l'avant l'importance d'en apprendre un peu sur l'ensemble des croyances auxquelles adhèrent les différentes communautés culturelles du Québec. Cela dit, on peut tout de même observer certains éléments propres au républicanisme conservateur dans l'énoncé de cette compétence. En effet, il est stipulé, dans le programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire, qu'à la fin du premier cycle d'études l'élève doit être en mesure de comprendre comment intégrer les différences culturelles à la société québécoise. L'ensemble de la compétence tourne beaucoup autour de l'importance de pouvoir vivre dans une société pluraliste et insiste à cette fin sur la nécessité de savoir accepter les différences qui nous séparent (MELS, 2008, p. 20-23). Cependant, si à la fin de ses études secondaires de premier cycle, l'élève doit maîtriser des contenus sur diverses religions, il doit, d'abord et surtout, maîtriser les expressions relatives au patrimoine religieux québécois (MELS, 2008, p. 22). Cette priorité du patrimoine religieux québécois sur les contenus des diverses

religions indique, du point de vue des créateurs du programme, une antériorité logique du républicanisme conservateur sur le communautarisme, car la culture de la majorité est traitée plus tôt dans le cursus. Ainsi, on accorderait une importance prioritaire à la culture religieuse québécoise en secondaire 1 et 2, avant d'enseigner aux élèves les éléments constituant des autres cultures religieuses en secondaire 3, 4 et 5. Il peut en effet sembler logique comme procédé d'apprentissage de faire apprendre la culture religieuse locale avant d'aborder des cultures étrangères, en raison de sa proximité. En partant du principe que la majorité des élèves a déjà été en contact avec la culture religieuse locale, avant de commencer le parcours académique en Éthique et culture religieuse, il sera logiquement plus simple pour eux de faire des liens avec des expériences antérieures que lorsqu'on enseigne une culture religieuse qui peut être totalement étrangère à la majorité.

#### b. Communautarisme dans la seconde compétence

On peut toutefois se demander si cet ordonnancement qui va du républicanisme conservateur au communautarisme relève d'un choix pédagogique ou davantage d'un choix politique. C'est d'ailleurs le point de vue qu'expose Mailloux (2011), qui défend l'idée d'un Québec laïque, mais conscient de son patrimoine. Toutefois, contrairement à Mailloux (2011) qui avance la nécessité d'avoir un enseignement complètement déconfessionnalisé, les auteurs du programme mettent de l'avant l'importance de l'ouverture sur le monde en ne considérant pas le Québec comme étant une nation culturellement uniforme, c'est-à-dire en émettant un point de vue communautariste. Il est ainsi explicitement indiqué dans le programme que « sur le plan des croyances religieuses, la société québécoise est pluraliste » (MELS, 2008, p. 20). Cet énoncé semble inspiré directement de la théorie de Taylor lorsqu'il explique qu'en ayant une variété de conception du bien, du sacré et de l'admirable, on arrive à une forme d'harmonie sociale où on ne peut nier l'existence de croyances religieuses autres que la nôtre (Taylor, 2009, p. 98).

### c. Libéralisme dans la seconde compétence

Toutefois, ces autres croyances deviennent alors un point d'ancrage pour que l'individu puisse définir sa propre moralité, car en les connaissant minimalement, il peut en retirer ce qui peut y être bon pour lui-même et ainsi évoluer vers ce qu'il considère comme étant le bien. De manière similaire, le programme cherche, par la compétence « Développer une compréhension du phénomène religieux », à amener l'élève à faire l'analyse de différentes manières de penser, mobilisées par la religion. En plaçant l'apprenant devant une multitude d'approches philosophiques, on lui permet d'examiner différentes situations et de les traiter individuellement, sans se soucier de normes sociales et culturelles, puisque la pluralité des opinions et moralités est précisément ce qu'on cherche à lui faire apprendre. Cette approche très individuelle de la liberté est un signe évident de la présence du libéralisme dans les assises philosophiques du programme. À cet égard, Lamy explique que les penseurs libéraux cherchent à faire la défense des droits individuels et à éviter l'autoexclusion, afin de faciliter l'intégration de la diversité, tout ceci dans le but d'éviter la discrimination (2015, p. 161), ce qui pourrait être une des visées du programme.

#### 4.3.3 Troisième compétence disciplinaire : « Pratiquer le dialogue »

La troisième compétence que le programme propose de faire développer chez l'élève s'intitule « Pratiquer le dialogue » (MELS, 2008, p. 24) et comme son nom l'indique, elle veut amener l'élève à être en mesure de discourir de manière éthique. Elle repose sur deux piliers : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres. Il faut savoir que cette compétence n'est plus évaluée depuis quelques années<sup>6</sup>, mais elle doit tout de même être pratiquée par l'apprenant, ne serait-ce que pour maîtriser les deux compétences précédentes : il n'est pas possible de « réfléchir sur les questions

---

<sup>6</sup> Il faut préciser que l'évaluation de cette compétence dépend de la commission scolaire où l'enseignant exerce son métier ; c'est le cas de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et de la Commission scolaire des Laurentides, où l'on m'a spécifiquement demandé (en 2011 et 2012) de ne pas évaluer cette compétence.

éthiques » ni de « développer une compréhension du phénomène religieux » en faisant l'économie de la pratique du dialogue. Celle-ci reste ainsi un élément essentiel du programme.

a. Republicanisme conservateur et republicanisme civique dans la troisième compétence

La compétence « Pratiquer le dialogue » n'est pas la plus représentative de la tendance républicaine conservatrice du programme. Contrairement aux deux autres compétences visées par le programme d'ÉCR, elle vise surtout à mettre en pratique le développement de la réflexion critique de l'élève. La finalité que le programme associe à cette compétence la lie au republicanisme civique : en effet, elle sert à traiter des objections et à apprendre quelles modifications doivent être effectuées à une situation donnée pour qu'elle aille dans le sens du bien commun. Le programme propose d'enseigner des normes universelles permettant la pratique du dialogue, et menant à l'élaboration de valeurs universelles : « Dans ce programme, la pratique du dialogue mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble. » (MELS, 2008, p. 24)

Il faut aussi souligner que dans cette compétence, un des objectifs principaux est d'amener l'élève à traiter des réalités concrètes qui ne sont pas soumises aux opinions et dont la validité est universelle, en se basant sur ce qu'il considère juste, en se référant aux définitions de la justice proposées par le programme, c'est-à-dire celles que l'on retrouve dans les chartes des droits et libertés québécoise et canadienne ainsi que la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. Habermas (1997b) propose une idée similaire de la justice puisqu'il considère que la loi doit avoir une tendance universelle qui prédomine sur le droit. Pour lui, la justice constitutionnelle est indispensable au bon fonctionnement de la société et ce n'est qu'en ayant des normes universelles qu'il sera possible d'être juste envers tous les citoyens, d'où l'importance de l'existence des chartes des droits et libertés et de la Déclaration Universelle des

Droits de l'Homme, qui sont précisément les repères concrets que propose le programme.

b. Communautarisme et libéralisme dans la troisième compétence

Évoquant plutôt le communautarisme, la compétence « Pratiquer le dialogue » est liée à la finalité de la reconnaissance de l'autre et elle cherche à ouvrir les élèves au dialogue, leur permettant de rendre compte des différences qui les séparent les uns des autres. C'est surtout à travers la valorisation de la connaissance de soi et de la rencontre de l'autre que la dimension communautariste s'exprime dans cette compétence. Considérons ici le point de vue d'un auteur issu de la littérature secondaire : Strike, qui explique en effet qu'il faudrait établir des normes morales universelles pour orienter nos débats, tout en conservant nos moralités individuelles, provenant de nos traditions, cultures et identités (2000, p. 134). Cela permettrait d'établir de bonnes relations de discussion entre des personnes qui ne sont pas nécessairement intégrées à la même communauté culturelle. Strike parle en ce sens de « l'éthique pour les étrangers » (*ethics for strangers*). Il situe cette forme d'éthique à mi-chemin entre le libéralisme et le communautarisme. Il explique que les sentiments de sympathie et d'empathie mobilisent des actions de décence et de bonté qui facilitent l'interaction entre étrangers. L'éthique pour les étrangers que décrit Strike trouve écho dans la troisième compétence, « Pratiquer le dialogue », lorsque les auteurs du programme soulignent l'importance de questionner les jugements et les points de vue, car de cette manière, on peut mettre de l'avant les différences et arriver plus rapidement à certaines formes de consensus lors d'« un temps de partage ou de recherche avec les autres au cours duquel se construisent et s'expriment différents points de vue » (MELS, 2008, p. 24).

Strike développe sa réflexion dans la même ligne de pensée que Taylor (1991), qui insiste également sur l'importance de la différence dans sa réflexion sur l'authenticité et il y précise la nécessité de prendre différentes postures philosophiques à l'égard de

la société pour se définir nous-mêmes dans ce qui nous différencie. Dans un ordre d'idées similaire, nous pouvons considérer un autre penseur, Andrau. Il se positionne sur la prise de conscience de l'individu. Pour lui, la prise de conscience de l'individu passe par la prise de conscience du groupe, ce qui fait de la compétence « Pratiquer le dialogue » une compétence à saveur communautariste qu'on peut lier au principe du mégalogue d'Andrau. Rappelons que le principe du mégalogue consiste à accorder autant d'importance au dialogue interpersonnel qu'au dialogue intrapersonnel (Andrau, 2000, p. 25).

Au terme de cette section, il est désormais possible d'affirmer qu'aucun fondement philosophique n'y est plus représenté qu'un autre, mais qu'il y aurait une sorte de quête d'équilibre régnant entre les fondements, lorsque vient le temps d'analyser les compétences visées par le programme d'Éthique et culture religieuse. Bref, une fois de plus, il est possible de retrouver, dans les compétences, une situation d'équilibre où chaque fondement s'exprime par des éléments qui le caractérisent. On peut citer par exemple la volonté de mettre de l'avant le patrimoine québécois (républicanisme conservateur) tout en voulant ouvrir les apprenants aux multiples cultures qui forment le Québec actuel (communautarisme), la formation de l'identité individuelle de l'élève (libéralisme) et la quête de valeurs universelles (républicanisme civique).

#### 4.4 Les fondements philosophiques observables dans les repères culturels du programme d'Éthique et culture religieuse

La section « repères culturels » est une petite section du programme qui explique globalement les repères sur lesquels l'apprenant pourra s'appuyer pour comprendre le mieux possible les contenus de formation. On y résume l'ensemble des sujets, sans spécification, qui devraient être abordés tout au long de la formation de l'élève en Éthique et culture religieuse. On y signale notamment l'importance de l'étude des us

et coutumes, de vérités d'expérience, de normes et de valeurs démocratiques (MELS, 2008, p. 35).

#### a. Républicanisme civique dans les repères culturels

Ce qui s'associe au républicanisme civique, dans cette section, est la référence qui y est faite aux lois universelles que l'on peut retrouver dans diverses chartes ou déclarations, quoiqu'on n'en précise aucune à ce point du programme (MELS, 2008, p. 36). Les repères culturels sont donc un peu flous, et sont laissés au choix de l'enseignant. On ne préconise pas une approche plus en particulier ou une association privilégiée à certains exemples culturels concrets.

#### b. Communautarisme dans les repères culturels

Comme cette section du programme se réfère au fait que certains concepts et notions doivent être assimilés par l'apprenant afin qu'il réussisse son parcours académique en Éthique et culture religieuse, on ne spécifie pas particulièrement les orientations philosophiques prises en compte. On peut tout de même y observer certains éléments pouvant être attachés au communautarisme, tels que l'importance de saisir la diversité et la richesse culturelle qui entourent les élèves (MELS, 2008, p. 35), tendant vers la direction de communautés morales juxtaposées au sein d'une même communauté politique (Walzer, 1990), mais comme ces derniers ne sont pas expliqués en profondeur, il est difficile d'en tirer des conclusions.

En somme, cette section témoigne de la présence de deux fondements philosophiques puisqu'elle accorde autant d'importance aux lois universelles, caractéristique du républicanisme civique qu'au besoin de comprendre la diversité culturelle, qui est un élément typique du communautarisme. Par contre, on n'y retrouve pas vraiment de traces de républicanisme conservateur ni de libéralisme. En poussant plus loin la réflexion, on pourrait peut-être considérer qu'il y ait des traces de libéralisme dans la visée du programme d'apprendre à l'élève à « saisir la diversité et la richesse

culturelle qui l'entoure », pour qu'il élargisse sa culture générale (MELS, 2008, p. 35).

#### 4.5 Les fondements philosophiques présents dans les contenus de formation associés à la compétence « Réfléchir sur des questions éthiques »

Les contenus de formation sont les thèmes sélectionnés par les auteurs du programme et leur équipe, et ils représentent les divers aspects et exemples concrets de chaque compétence qui doivent être vus pendant les différents cycles scolaires. Ils sont divisés en trois groupes, en fonction des compétences auxquelles ils se réfèrent. Certains des thèmes contenus dans le programme ne seront pas présentés en détail ici puisqu'ils tenaient davantage du développement personnel que des rapports avec l'autre ; précisons ainsi que nous avons laissé de côté les thèmes se concentrant sur l'individu et les choix qu'il aura à faire sur le plan personnel (l'autonomie, la tolérance<sup>7</sup> et l'ambivalence). Aussi, même s'ils mettent l'accent sur l'individu, ce qui pourrait évoquer le libéralisme, comme le soutient Rondeau (2012, p. 191), nous verrons, dans cette section, que ces thèmes peuvent également être associés aux autres courants de pensée.

##### 4.5.1 Thème 1 : la liberté

###### a. Republicanisme civique associé à la liberté

La première compétence, « Réfléchir sur des questions éthiques » a pour premier thème la liberté, que l'on peut associer au republicanisme civique plutôt qu'au libéralisme, car la description de ce thème met l'accent sur une liberté dans un État de droit et renvoie à la notion de devoir du citoyen : « exemples indicatifs : des droits et des devoirs ; des règlements, des codes de vie, des codes déontologiques, des lois, des

---

<sup>7</sup> En dépit du fait qu'elle évoque à première vue une éthique communitariste, la tolérance se définit dans le programme par l'idée qu'il faut accepter les choses qui nous dérangent, sans chercher à les changer, et il s'agit d'un thème plutôt axé sur le développement personnel que sur les rapports avec l'autre. Aussi, on ne peut dégager de ce thème une tendance républicaine ou communitariste.

chartes, etc.» (MELS, 2008, p. 37). La notion d'État de droit évoque le républicanisme civique parce qu'elle met la loi au-dessus du droit individuel. Habermas (1997a) explique par exemple que le droit rationnel a cédé sa place à l'idée de l'État de droit. Le système de justice universelle permet aux citoyens d'avoir les mêmes droits et de baigner dans l'égalité puisqu'on ne se réfère pas à une interprétation différenciée de la morale, mais bien à une interprétation établie par le pouvoir de la démocratie. Les codes déontologiques sont également mis de l'avant dans le premier thème, en tant que limites de la liberté. Pharo (1998), lorsqu'il analyse Habermas, estime que cette idée est républicaine, et en conclut que pour ce dernier la déontologie permet d'être juste en étant strictement procédurale dans son approche des principes et des décisions politiques. Quant au programme d'ÉCR, il évoque ces idées lorsqu'il explique, à l'aide d'exemples tels que les responsabilités, les droits et les devoirs, les limites de la liberté (MELS, 2008, p. 37). C'est pourquoi il est considéré que ce thème s'associe plus particulièrement au républicanisme civique. En effet, même si le programme ne semble pas accorder plus d'importance aux limites de la liberté qu'à autre chose, lorsqu'il traite ce thème, le contenu de formation (vie publique, vie privée, types de liberté, etc.) aura plus d'impact sur l'élève puisqu'on lui parlera de limitations réelles de sa propre liberté individuelle, qu'il ne contrôle pas nécessairement comme il peut être fait avec la liberté de choix. Il s'agit donc d'une proposition de la primauté de la loi sur le droit. C'est ici qu'il apprend toute la portée de l'État de droit, car il est plongé dans une dynamique de droit personnel en opposition aux droits qui sont légitimés par le gouvernement, comme le souligne Habermas : « le droit n'est pas déterminé [et] par conséquent la hiérarchie des droits en vigueur est amenée à changer » (Habermas, 1992, p. 225).

#### b. Communautarisme associé à la liberté

Toutefois, dans le thème 1 : la liberté, associé à la première compétence, « Réfléchir sur des questions éthiques », on propose aussi une vision plus réflexive de la liberté en insistant sur la notion de choix. Comme le choix en question serait motivé par des

valeurs, sans qu'on précise lesquelles, on peut dire qu'il s'agit ici davantage d'une position communautariste. Le thème de la liberté relève d'une double approche : d'une part la réflexion sur la liberté — la tâche réflexive que devra faire l'élève lorsqu'il s'appropriera le concept de liberté ; pour ce qui est du travail de l'enseignant, la réflexion qu'il a la tâche de faire naître est vague et sert surtout à cerner le concept — et d'autre part les limites de la liberté — qui représentent dans le programme des limites imposées par la loi ou encore par la moralité. Cette partie du programme sert à faire apprendre aux élèves les implications de la liberté dans la société démocratique.

#### 4.5.2 Thème 2 : l'ordre social

Ce second thème vise à amener l'élève à prendre conscience des lois et de l'ordre social. L'objectif est que l'apprenant comprenne pourquoi certaines mesures ont été mises en place dans la société, même si elles peuvent nuire aux libertés individuelles. On veut démontrer qu'il est possible pour un groupe ayant certaines valeurs de remettre l'ordre social en question en le critiquant.

##### a. Republicanisme civique associé à l'ordre social

Le deuxième thème, celui de l'ordre social, s'associe principalement au républicanisme civique (MELS, 2008, p. 38), car cette partie du contenu de formation sert à amener les élèves à comprendre qu'ils font partie d'une société régie par des lois et des valeurs. Ils doivent aussi comprendre qu'il est possible de changer l'ordre social en le réaffirmant par divers moyens. Ce point de vue peut être assimilé à celui d'Habermas (Pharo, 1998) sur la nécessité de la participation active au processus démocratique de contrôle du pouvoir politique, social et culturel. Habermas explique qu'il faut aller plus loin que son égoïsme et participer à la démocratie afin de satisfaire le plus grand nombre : « Le fait de fonder la position originelle sur le point de vue égoïste conduit du reste à traiter les droits comme des biens distributifs, ce qui

contredit leur sens déontologique » (Pharo, 1998, p. 596). Il explique ainsi l'importance pour la cohésion sociale de mettre le bien-être de la communauté avant celui de l'individu.

Dans le descriptif du deuxième thème, les auteurs du programme d'ÉCR proposent d'expliquer l'ordre social par divers groupes sociaux et institutions en faisant référence autant à la famille qu'à l'État (MELS, 2008, p. 38). Les dynamiques d'obéissance et de désobéissance aux lois y sont aussi présentées (MELS, 2008, p. 38). L'école secondaire, en tant que lieu de transmission des connaissances et de formation à la vie future, se doit de prôner une obéissance aux lois, aussi l'enseignant ne peut faire la promotion d'un mode de vie axé sur la désobéissance civile puisque cela irait contre le mandat éducatif du MELS. Cette section, même si elle tend à considérer les deux côtés de la médaille, est beaucoup plus près du républicanisme civique que du communautarisme, car, jusqu'à un certain point, elle met en garde contre la désobéissance et ses conséquences et met de l'avant l'importance d'avoir une société organisée pour que cette dernière perdure. Elle met en outre la loi au-dessus du droit individuel, qui est une caractéristique du républicanisme civique selon Ferry (2000, p. 19) tel que cité par Larouche (2003b, p. 39).

#### 4.5.3 Thème 3 : l'avenir de l'humanité.

L'avant-dernier thème de la section est celui de l'avenir de l'humanité. Cette section propose aux enseignants d'explorer plusieurs auteurs (More, Orwell et Huxley) et leurs utopies, mais surtout de faire une réflexion sur les défis à relever pour l'humanité dans l'avenir. Cette section est divisée en deux parties ; les relations entre êtres humains et l'environnement. La première partie, sur les relations entre êtres humains, s'appuie surtout sur des repères tels que la diplomatie internationale, les clivages économiques, la santé, l'éducation, le totalitarisme et la démocratie. La

partie sur l'environnement veut amener les élèves à prendre conscience des grands problèmes avec lesquels doit composer le Québec.

a. Republicanisme conservateur associé à l'avenir de l'humanité

Ces repères sont liés au républicanisme national, car ils sous-entendent qu'ils s'appliquent tous à la société québécoise puisqu'ils sont enseignés au Québec, qui devient alors la société de référence. Cela évoque le républicanisme national, car on fait référence à des sujets qui sont, de nos jours, d'ordre national, par exemple « la santé, l'éducation, la démocratie, l'exploitation des ressources naturelles, etc. » (MELS, 2008, p. 39). Ces sujets sont d'ordre national puisqu'on propose de les étudier d'un point de vue de choix de société (MELS, 2008, p. 13). De plus, on présente les problèmes de l'avenir de l'humanité en tant que problèmes propres à des nations. On peut donc faire l'hypothèse qu'en ramenant les enjeux de l'avenir de l'humanité à des problèmes propres à des nations ou à des sociétés particulières, le programme évoque ainsi sa volonté de mettre le républicanisme conservateur de l'avant.

b. Republicanisme civique associé à l'avenir de l'humanité

Il faut donc souligner que dans cette section, on ne traite pas du tout des différences spécifiques entre les communautés culturelles et identitaires à l'intérieur de la société et de leurs points de vue sur les problèmes déjà énoncés. On traite de l'avenir de l'humanité en y intégrant tous les citoyens en une masse uniforme, qui aurait à faire face aux mêmes problèmes, ce qui est caractéristique du républicanisme civique. Le MELS (2008, p. 39) s'exprime en ce sens, puisqu'il demande aux enseignants de « faire prendre conscience aux élèves différentes façons d'entrevoir l'avenir de l'humanité au regard des relations entre les êtres humains et l'environnement. » Cela nous amène à supposer que les auteurs du programme ne mettent pas du tout l'accent sur les différences entre les individus et les communautés lorsque vient le temps de traiter de ce thème, puisqu'ils y traitent des peuples en tant qu'humanité. Le

républicanisme civique y est donc dominant au détriment du communautarisme ou du libéralisme. En effet, une vision universelle de l'humanité, en tant que tout, sans forme de différenciation est caractéristique du républicanisme civique. Les choix et libertés individuelles ne semblent pas être considérés lorsque vient le temps de traiter du thème de l'avenir de l'humanité.

#### 4.5.4 Thème 4 : la justice

Le dernier thème traité dans la première compétence, « Réfléchir sur des questions éthiques », est celui de la justice. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves qu'il existe plusieurs formes de justice, et que celle-ci peut changer en fonction de la société que l'on étudie. L'objectif est d'amener l'élève à se questionner sur la portée que peut avoir la loi et ses implications (MELS, 2008, p. 40).

##### a. Républicanismes civique et conservateur reliés au thème de la justice

La conception de la justice qu'on propose évoque d'abord le républicanisme conservateur, car on veut faire comprendre à l'élève qu'il existe d'autres formes de justice, ailleurs dans le monde, et que c'est en comprenant la conception de la justice locale qu'il sera plus simple d'assimiler les différences avec celles qu'on peut retrouver dans d'autres nations. Toutefois, la justice universelle est aussi mise de l'avant en tant que type de justice, au même titre que la justice corrective et la justice sociale, ce qui peut être rattaché au républicanisme civique, comme l'explique Robichaud lorsqu'elle commente le concept de justice absolue d'Habermas (2015, p. 85). Ces trois pôles encadrent le concept de justice dans le programme et indiquent des limites qui peuvent influencer la conscience d'un individu. On posera par la suite des questions sociales et des questions humanitaires pour amener l'apprenant à prendre position sur des questions d'envergure nationale, telles que le devoir d'ingérence humanitaire ou l'interventionnisme de l'État. La section regroupée sous

le thème de la justice est donc un élément rassembleur qui est indissociable de la communauté, puisque la justice y est présentée comme étant le ciment d'une société autonome et fonctionnelle : « exemples indicatifs : la répartition des richesses, la responsabilité sociale des entreprises, l'interventionnisme de l'État, le devoir d'ingérence humanitaire, l'aide internationale, etc. » (MELS, 2008, p.40).

#### b. Libéralisme relié au thème de la justice

La justice n'est toutefois pas seulement l'affaire du républicanisme civique, on peut aussi y retrouver des éléments libéraux, car on y évoque l'importance qu'en étudiant ce thème, l'élève développe sa propre interprétation de la justice (MELS, 2008, p. 72). Il y aurait donc, dans cette section, une place pour une conception personnelle de la justice, allant de pair avec la volonté libérale de mettre de l'avant les libertés individuelles. La conception de la justice décrite dans cette section du programme se rapproche ainsi de celle de Rawls telle que la décrit Pharo, selon qui Rawls explique que la justice ne peut fonctionner que si elle est basée sur les valeurs de la société à laquelle elle s'applique : « les citoyens d'une société démocratique peuvent tomber d'accord sur la structure de base de cette société » (Pharo, 1998, p. 595).

#### c. Communautarisme relié au thème de la justice

Par contre, Taylor explique que l'on ne pourra jamais se définir en tant qu'individu si on ne se fie qu'à nos sentiments, aussi il est impératif pour lui de le faire dans un cadre établi par le principe de justice, « because your feelings can't determine what is significant<sup>8</sup> » (1991, p. 37). Pour lui, la justice permet à l'individu de se fixer un barème dans lequel il se définira par rapport à l'autre. Elle encadre l'individu à l'intérieur de valeurs établies qui vont au-delà de ses sentiments. Le programme du MELS cherche à amener les élèves dans cet espace puisque l'on veut qu'ils prennent conscience de ce qu'implique la justice dans une société : les enseignants doivent en effet « amener les élèves à réfléchir sur la nature de la justice, sur les questions

---

<sup>8</sup> « Parce que tes sentiments ne peuvent déterminer ce qui est significatif. »

qu'elle soulève et sur ses implications » (MELS, 2008, p. 40). Cette approche peut donc amener les élèves à opposer leurs différentes conceptions de la justice sans pour autant en concevoir une qui serait universelle.

En définitive, les divers thèmes abordés à l'égard de la première compétence semblent s'orienter davantage vers le républicanisme civique que vers le libéralisme, le républicanisme conservateur ou le communautarisme. Ceci, car ils traitent des enjeux éthiques dans une optique plus axée sur les citoyens en tant que groupe formant la société et adhérant à des valeurs universelles que sur l'individu lui-même, l'histoire ou les valeurs de la majorité québécoise, ou encore la reconnaissance des communautés culturelles.

#### 4.6 La place des fondements philosophiques dans les contenus de formation associés à la seconde compétence, « Développer une compréhension du phénomène religieux »

La seconde partie de la section « Contenus de formation » se réfère à la deuxième compétence exposée dans ce programme, soit « Développer une compréhension du phénomène religieux ». Une fois encore, elle est divisée par thèmes qui seront traités en un tout puisqu'ils regroupent l'ensemble de la culture religieuse. Ces thèmes sont le patrimoine religieux québécois, les éléments fondamentaux des traditions religieuses et les représentations du divin.

##### a. Républicanisme conservateur associé aux contenus de formation dans la seconde compétence

Un thème en particulier parmi ceux-ci peut se référer au républicanisme conservateur : il s'agit du thème du patrimoine religieux québécois. Le thème du patrimoine religieux québécois est à lui seul un thème alors que l'ensemble des traditions religieuses en représente un autre (MELS, 2008, p. 42-43). Les auteurs du programme remarquent que des sources d'influences de la société contemporaine proviennent de cet héritage religieux. En abordant ce thème, on fait donc la

promotion de codes moraux qui eurent des prétentions universelles au Québec et qui sont encore très présents dans la société actuelle. En tant qu'élément fondamental de la société, le patrimoine religieux est un fait culturel indissociable de l'histoire du Québec, comme le soulignent les auteurs du programme : « Dans ce programme, un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux de notre société. L'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme y est particulièrement soulignée » (MELS, 2008, p. 41). Nous pouvons donc associer ce thème au républicanisme conservateur, car il témoigne de la volonté de considérer l'institution religieuse comme un pilier culturel et social de la continuité de la société. Le patrimoine religieux devient donc un point important se situant à la base de la question nationale. On cherche à avoir des fondements moraux et des valeurs admises par l'ensemble de la communauté, et historiquement parlant, la religion au Québec a joué un tel rôle de vecteur de moralité pour la majorité. Dans cet ordre d'idées, Lamy explique aussi que les républicains conservateurs considèrent qu'en tant que « source historique de l'identité de la nation québécoise, la chrétienté se voit accorder le rôle de socle culturel », ce qui expliquerait la prééminence accordée au catholicisme et au protestantisme (2015, p. 97).

b. Communautarisme associé aux contenus de formation dans la seconde compétence

Alors que nous estimons que le thème du patrimoine religieux québécois est plutôt républicain conservateur, qu'en est-il des deux autres thèmes ? Les thèmes suivants, les éléments fondamentaux des cultures religieuses et les représentations du divin, s'associent, quant à eux, au communautarisme. On cherche à y présenter diverses religions et autres mouvements religieux autant que les diverses représentations du divin qui peuvent leur être associées. Le fait de vouloir expliquer et présenter plusieurs coutumes religieuses à la fois laisse entrevoir un esprit de communauté dans le programme. On ne cherche pas à identifier une religion en particulier, mais à les faire connaître toutes (du moins, celles qui sont les plus pratiquées dans le monde)

sans faire de distinction : il s'agit en effet de « faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les cultures et les traditions religieuses, de nombreuses façons de se représenter le divin » (MELS, 2008, p. 43). Cette volonté de considérer à parts égales chacun des cultes, sans chercher à les relier au sein d'une même communauté morale, concorde avec la position de Taylor à l'égard du respect des différences. Pour lui, il est impératif d'appliquer le principe de non-discrimination pour que se réalise le communautarisme : « on doit reconnaître et même favoriser la particularité » (Taylor, 2009, p. 63). Le fait de vouloir enseigner diverses cultures religieuses en est donc un exemple concret qui pourrait supposer une certaine approche communautariste de la religion dans le programme.

En bref, les thèmes touchés par la deuxième compétence sont davantage influencés par le communautarisme et, dans une moindre mesure, par le républicanisme conservateur, que par le républicanisme civique ou le libéralisme, car, malgré le fait qu'on veuille faire la promotion de l'héritage religieux québécois, on met de l'avant l'importance de s'ouvrir aux autres cultures religieuses. Les notions de normes universelles ou de libertés individuelles sont peu mises en valeur dans cette section du programme.

#### 4.7 La place des fondements philosophiques dans les contenus de formation associés à la troisième compétence, « Pratiquer le dialogue »

La dernière partie du contenu de formation est celle qui s'associe à la troisième compétence « Pratiquer le dialogue » (MELS, 2008, p. 47). Cette section a pour objectif de fournir aux élèves des outils afin qu'ils puissent mieux communiquer entre eux et faire preuve de respect malgré leurs divergences d'opinions. On y trouve à la fois l'influence du républicanisme civique et du communautarisme.

Le républicanisme civique prône en effet le dialogue entre citoyens afin d'atteindre le bien commun le plus efficacement possible (Habermas, 1997b). Le bien commun n'est pas non plus un laissé pour compte du communautarisme, mais on y dialogue davantage pour y faire reconnaître des différences que pour établir des conclusions universelles (Taylor, 2009). Le dialogue permet de lier entre eux les divers aspects du programme, et par conséquent, je ne crois pas qu'on puisse l'associer à un fondement davantage qu'à l'autre. La compétence « Pratiquer le dialogue » sert à la fois à outiller l'apprenant afin qu'il puisse faire preuve de jugement critique, en tant que citoyen participant au grand projet qu'est la société (perspective dans laquelle on pourrait la relier au républicanisme civique), ou encore d'un point de vue plus personnel, en tant qu'individu ayant des droits pouvant être respectés et des objectifs personnels susceptibles d'être atteints grâce aux notions traitantes du dialogue (ce qui rappelle plutôt le libéralisme), apprises lors de la formation en Éthique et culture religieuse (MELS, 2008, p. 47).

\*\*\*

Rappelons ici que notre question de recherche soulignait la difficulté à identifier les principaux fondements philosophiques du programme. Il s'agirait à ce titre d'une autre étape de la laïcisation de l'enseignement, tel que constaté par plusieurs chercheurs (Courtine Sinave et Jutras, 2015, Mailloux, 2011; N. Bouchard, 2004, etc.). Notre analyse montre que si le programme comporte une dimension communautariste et évoque par certains de ses aspects le républicanisme conservateur, le républicanisme civique y joue un rôle important et le libéralisme, quoique dans une moindre mesure, n'en est pas complètement absent. Nous en déduisons donc qu'il y a un équilibre entre les fondements philosophiques, ce qui peut expliquer que les tenants de l'une ou l'autre approche n'y trouvent pas leur compte. D'ailleurs, nous avons pu constater que cet équilibre est particulièrement remarquable dans les premières sections du programme : le préambule, la finalité et

les repères culturels. Ces sections tendent à la fois vers le républicanisme conservateur, le républicanisme civique, le communautarisme et, dans une moindre mesure, vers le libéralisme. C'est toutefois dans les sections suivantes que des éléments se rattacheront de manière plus précise à un des quatre fondements. Entre autres lors de l'étude des compétences, particulièrement la troisième compétence « Pratiquer le dialogue », qui se caractérise à la fois par son objectif communautariste de reconnaissance de l'autre dans le but d'intégrer les communautés à une société toujours plus multiculturelle et par la volonté d'identifier des normes et des valeurs universelles, plutôt propre au républicanisme civique. Par la suite, les contenus de formation expriment de manière plus tranchée la tension entre les tendances républicaines conservatrices et les tendances communautaristes du programme. À cet égard, la question de l'avenir de l'humanité est traitée de manière républicaine conservatrice puisqu'on y considère des interrogations d'ordre national. Donc on demande à l'élève de se questionner par rapport à l'avenir qu'il désire pour le pays dans lequel il réside, ou auquel il considère appartenir en tant que citoyen. La notion de justice y est toutefois élaborée dans une perspective républicaine civique, car on y fait constamment référence à la justice universelle comme point d'ancrage. Par contre, les contenus de formation tendent généralement vers le communautarisme, car on y met de l'avant, entre autres, la notion de choix, la reconnaissance de l'autre et la volonté de partage culturel, de telle sorte que la communauté morale ne coïncide pas avec la communauté politique.

Nous en arrivons donc à la conclusion que, considéré dans sa globalité, le programme s'oriente davantage vers le républicanisme civique, mais qu'en observant plus en détail les éléments qui le constituent, il ferait aussi une place au républicanisme conservateur, au communautarisme et, dans une moindre mesure, au libéralisme. Par exemple, si nous observons la notion de vivre-ensemble, nous constatons qu'elle est susceptible d'être associée tant au républicanisme conservateur, puisque le programme veut faire comprendre l'importance de vivre dans une société québécoise

adhérant aux valeurs propres au Québec, qu'au communautarisme, car on cherche à faire comprendre l'omniprésence du pluralisme dans la société québécoise actuelle. Pour ce qui est des compétences, elles reflètent les quatre théories philosophiques, car nous y retrouvons autant d'éléments susceptibles d'être associés à l'une ou à l'autre d'entre elles. Ultimement, ce sont dans les contenus de formation que nous trouvons l'orientation la moins ambiguë sur le plan philosophique, puisque ceux-ci sont davantage axés sur la notion de diversité et sur la reconnaissance des communautés culturelles et identitaires que sur la notion d'universalité, ce qui montre bien les orientations du programme en faveur d'une forme de communautarisme, lorsqu'on l'observe plus en profondeur.

## CONCLUSION

Arrivant au terme de cette recherche, il est maintenant nécessaire de faire un tour d'horizon des idées ayant été abordées au cours de la réalisation du mémoire afin de mettre en lumière les résultats obtenus lors de la recherche. Nous rappellerons d'abord les origines de notre questionnement ainsi que les choix théoriques suivant lesquels nous avons choisi d'analyser le programme d'Éthique et culture religieuse. En second lieu, nous présenterons les résultats de notre réflexion sur la présence de communautarisme, de libéralisme, de républicanisme civique et de républicanisme conservateur dans le programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire.

Il a été établi, dans le premier chapitre de ce mémoire, que la question de recherche initiale cherchait à cibler les fondements philosophiques que l'on peut retrouver dans le programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire. L'objectif était d'abord de les identifier et, par la suite, de faire une analyse du programme en précisant quels éléments du programme se rattachaient au républicanisme conservateur, au républicanisme civique, au libéralisme et au communautarisme. Ces théories ont été choisies pour l'étude en raison des travaux précédents qui soulignaient leur influence sur le programme, et ont été définies en suivant l'analyse proposée par l'étude de Lamy et d'auteurs phares s'y rattachant, soit Rawls pour le libéralisme, Habermas pour le républicanisme civique, Rousseau pour le républicanisme conservateur et Taylor pour le communautarisme. Nous avons ainsi pour objectif d'arriver à produire une synthèse des fondements philosophiques du cours d'Éthique et culture religieuse afin de mesurer la place qu'occupent ces différents courants de philosophie politique dans le programme : dans le préambule, dans les repères culturels, dans les finalités, dans les compétences visées, et dans les contenus de formation proposés. C'est pourquoi la première étape dans la progression de cette recherche a été de définir les grands courants philosophiques que sont le républicanisme civique, le républicanisme

conservateur, le communautarisme et le libéralisme, et auxquels nous avons consacré le deuxième chapitre.

### 5.1 Questionnement initial

En début de projet, notre réflexion s'est portée sur le besoin de cibler les assises philosophiques sur lesquelles s'est construit le programme d'Éthique et culture religieuse (MELS, 2008). Au terme de notre recherche, nous avons pu déterminer qu'on pouvait retrouver une certaine dualité au sein des fondements philosophiques qui ont inspiré la rédaction du programme, certains chercheurs (Martin, 2010) y identifiant des orientations républicaines, d'autres chercheurs (Leroux, 2007; Poizat, 2001) en soulignant plutôt la nature communautariste. Républicanisme et communautarisme ne sont pas les seuls courants philosophiques dont il est possible de trouver la trace dans le programme d'ÉCR, mais les chercheurs semblaient leur accorder beaucoup d'importance, ce qui nous a poussé à vouloir approfondir ce sujet en particulier. Après avoir établi une distinction plus claire entre ces courants de pensée, qui nous a amenée à identifier quatre familles théoriques susceptibles de trouver écho dans le programme – soit le républicanisme civique, le républicanisme conservateur, le libéralisme et le communautarisme, notre premier objectif de recherche a donc été de déceler la présence de ces théories philosophiques dans le programme. Pour y parvenir, une revue de la littérature savante, portant sur le programme d'ÉCR et de l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse, a été produite dans le premier chapitre. Nous y avons vu que pour certains, le programme d'ÉCR se basait sur des fondements philosophiques communautaristes, entre autres puisqu'il cherchait à faire la promotion du pluralisme, de la laïcité et de la liberté d'expression (Leroux, 2007). Cette présence du communautarisme s'expliquerait aussi, selon certains chercheurs, par le fait que les auteurs du programme se sont inspirés des écrits de Charles Taylor pour l'élaborer (Poizat, 2001). Par contre, on a aussi pu tirer la conclusion que le républicanisme civique était aussi présent dans les

fondements philosophiques du programme. Des auteurs tels que Martin (2010) expliquent qu'on y retrouve une certaine dimension républicaine, de manière générale, car on y accorde une importance à l'appartenance nationale et aux valeurs québécoises. Il a donc été possible d'affirmer, au terme de l'analyse des réponses obtenues au questionnaire initial, qu'il n'existait à ce jour pas de consensus sur les assises philosophiques du programme d'Éthique et culture religieuse au secondaire.

## 5.2 Réponses à la question de recherche

Cette tension s'explique si l'on considère les résultats de notre analyse, qui montrent à la fois la présence du républicanisme civique, du communautarisme, du républicanisme conservateur et du libéralisme, dans le programme. Il nous a aussi été possible de mesurer la place des différents courants de pensée dans le contenu du programme : notre étude montre que si le programme adhère globalement à des idéaux républicains civiques, lorsque l'on observe plus en profondeur les éléments qui le constituent, ces derniers relèvent parfois davantage du communautarisme ou du républicanisme conservateur. Nous en tirons la conclusion que le programme cherche à faire la promotion du communautarisme à l'intérieur d'un espace républicain civique. Les courants sont donc présents dans le programme, mais de manière différente.

Tout d'abord, nous pouvons affirmer que le programme peut aussi bien s'inscrire dans une orientation républicaine civique ou conservatrice autant que communautariste, voire libérale. En effet, notre analyse montre qu'il est possible d'enseigner le programme en mettant de l'avant l'un ou l'autre des fondements philosophiques, et par conséquent que l'enseignant a l'opportunité de préconiser l'une ou l'autre approche lorsqu'il enseigne des composantes du programme où ils sont tous présents. Or, nous pourrions considérer que le débat entre libéralisme, communautarisme, républicanisme conservateur et républicanisme civique, en tant

que fondements philosophiques du programme d'Éthique et culture religieuse, s'inscrit dans le débat sur la validité de ce dernier. Dans une telle perspective, nous estimons que le fait d'avoir la possibilité de se baser sur différents fondements philosophiques pour orienter l'enseignement permet de faciliter la cohésion des enseignements et l'adaptation des enseignants face à leurs publics étudiants, continuellement en évolution. En second lieu, l'enseignant peut utiliser cette analyse pour choisir par lui-même l'approche qui lui convient en fonction des contenus. Nous signalerons ici que cette liberté individuelle accordée aux enseignants montre que l'influence du libéralisme est peut-être plus prégnante dans l'application du programme qu'elle ne l'est dans le contenu du programme, ce qui corrobore avec la pensée de Rondeau, lorsqu'elle explique que le programme aurait une filiation avec la pensée libérale moderne (2012, p. 191). La clarification des assises philosophiques du programme présente donc un intérêt pratique pour les enseignants, car elle permet d'une part de cerner les attentes du MELS à l'égard de l'enseignement de la matière, et d'autre part, de faciliter le travail des enseignants en leur permettant de choisir un fondement philosophique qui convient de manière optimale à ce qu'ils désirent enseigner.

En tant qu'enseignant d'ÉCR au secondaire, j'ai adopté au terme de ma recherche une approche qui tient compte du débat entre libéralisme, communautarisme, républicanisme civique et républicanisme conservateur, en situation d'enseignement magistral autant qu'en dynamique de discussion en groupe. Plusieurs théories philosophiques différentes peuvent souvent être appliquées aux leçons du quotidien, de sorte qu'il m'est arrivé de souligner ce même débat à mes élèves afin qu'ils comprennent les différents points de vue qu'il est possible d'adopter à l'égard d'une même situation, ce qui correspond incidemment à la réalisation de la compétence « Pratiquer le dialogue ». Évidemment, on pourrait aussi déplorer que le programme, en laissant une aussi grande latitude aux enseignants, soit de ce fait enseigné de manière peu uniforme d'une école à l'autre, voire d'un enseignant à l'autre, ce qui

pourrait expliquer l'origine d'un certain nombre de critiques telles que celle de Laprée (2012) concernant le manque d'encadrement des enseignants. On pourrait ici souligner qu'il est souhaitable que les enseignants puissent faire leurs propres choix afin d'éviter que l'on fasse d'eux de simples techniciens ou encore de ne pas respecter leur autonomie. Nous avons d'ailleurs pu constater que cette idée est défendue par Beaucher, Jutras et Lavoie lorsqu'ils expliquent que le cours peut être donné avec différentes approches, laissées au choix de celui qui l'enseigne (2014, p. 19). Dans le même ordre d'idées, on rappelle que Malenfant-Veilleux souligne qu'il est impossible pour l'enseignant de faire preuve d'une totale neutralité dans l'enseignement du cours d'ÉCR (2011, p. 8). Il doit donc choisir quelle forme d'éthique il cherche à transmettre ; rappelons que Gendron (2015) propose l'utilisation de l'éthique du *care* (prendre soin de l'autre), alors que Courtine, Sinave et Jutras (2015) favorisent une approche de l'éthique axée sur l'éducation à la citoyenneté.

Par ailleurs, ce mémoire permet aussi de répondre à certaines apories soulevées par les travaux des chercheurs mentionnés précédemment. En effet, l'analyse des travaux de Lamy (2015) nous a permis de cerner la question de l'enseignement de la laïcité au Québec, posé par Courtine, Sinave et Jutras (2015) en nous penchant sur l'importance qu'on lui accorde dans le programme d'ÉCR. Ce mémoire permet aussi de confirmer les conclusions de Beaucher, Jutras et Lavoie (2014) à l'égard de la possibilité qu'à l'enseignant de choisir à l'aide de quel fondement philosophique il désire enseigner. Nous nous demandons tout de même si cela ne devrait pas être plus encadré par le programme. Par contre, il nous est impossible d'adhérer aux conclusions de Malenfant-Veilleux (2011) à l'égard de la place prépondérante que prend le communautarisme intégrateur dans le programme, car la réalisation de cette recherche nous a démontré que plusieurs fondements philosophiques s'y chevauchent. Par conséquent, nous nous rangeons davantage vers les conclusions de Rondeau (2012), soit l'idée que le programme normalise un impératif de pluralité. Finalement, le

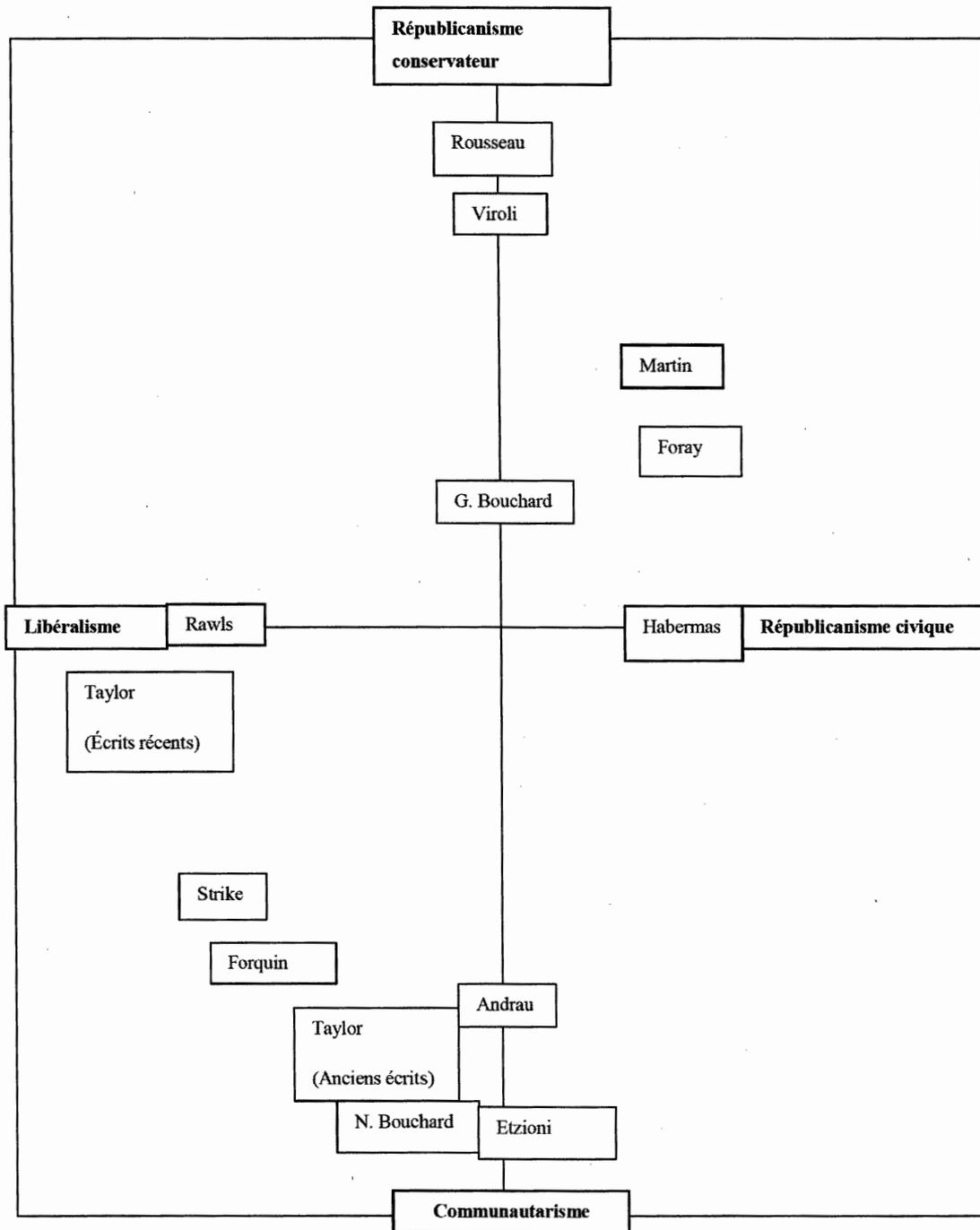
mémoire répond à l'idée de Laprée (2012), qui soulignait la nécessité de revoir les fondements philosophiques du programme, qui, selon lui, manquaient de précisions.

D'un autre côté, en tant que chercheur, il est difficile de dissocier les quatre courants dans le programme d'Éthique et culture religieuse, qui souvent se complètent davantage qu'ils ne s'opposent. Cela témoigne des efforts faits par les créateurs du programme en vue de la recherche d'un consensus, ce qui reflète la position de la société québécoise à l'égard des positions politiques du républicanisme conservateur, du républicanisme civique, du libéralisme et du communautarisme. Pour tout dire, le programme d'Éthique et culture religieuse est représentatif de la société québécoise du 21<sup>e</sup> siècle, en ce sens qu'il cherche à la fois à transmettre une vision mondialiste et à faire la promotion de la culture nationale. Sa validité est établie et les enseignants disposent de l'espace nécessaire pour faire des modifications et des adaptations. Les repères culturels doivent régulièrement être changés pour s'arrimer à ceux des élèves. Les compétences visées par le programme ont déjà été l'objet de modifications et à cet égard, l'importance accordée au patrimoine religieux québécois pourrait être amenée à diminuer dans le futur. De même, la compétence « Développer une compréhension du phénomène religieux » se concentre sur l'ensemble des spiritualités sans chercher à faire connaître davantage la religion la plus pratiquée à l'échelle nationale. Parallèlement, les finalités du programme n'ont pas besoin de modifications, puisque les notions de vivre-ensemble et de reconnaissance de l'autre, qui constituent les objectifs d'apprentissage, font en sorte que le programme s'inscrit tout aussi bien dans une perspective républicaine conservatrice, républicaine civique, libérale que communautariste, et garantissent un équilibre entre ces courants de pensée. Au terme de la rédaction de ce mémoire, il est possible de se poser la question proposée dans la conclusion afin de pouvoir poursuivre la réflexion. Est-ce le rôle de l'enseignant que de déterminer l'orientation philosophique qu'il souhaite donner au cours d'Éthique et culture religieuse? En partant de cette question, il serait possible d'élaborer une autre recherche, en lien avec ce mémoire, plus orientée sur les

enseignants, dans laquelle on chercherait à savoir quels fondements philosophiques ils utilisent dans leur enseignement. Cette recherche pourrait, en un premier temps, être une étude statistique auprès d'enseignants d'ÉCR, qui viserait à savoir quels fondements sont préconisés par la majorité d'entre eux et lesquels sont les moins considérés. Dans un second temps, elle éclairait les enseignants d'ÉCR à l'égard de fondements philosophiques qu'ils n'ont pas pensé utiliser, mais qui pourtant leur serait utile pour couvrir certains sujets à l'étude de manière plus précise et nous donnerait une idée de leurs opinions à l'égard du programme. Ultimement, elle permettrait de faciliter la tâche des enseignants d'Éthique et culture religieuse en encadrant davantage l'espace philosophique prescrit par le programme, afin d'optimiser toujours plus la transmission du savoir et de revoir ce que cherche à transmettre le programme.

ANNEXE A :

Tableau 1 : Grille d'analyse des courants de pensée



## ANNEXE B :

Tableau 2 : Idées associées aux courants de pensée dans le programme d'Éthique culture religieuse

Éléments du programme	Courants de pensée			
	Républicanisme conservateur	Communautarisme	Républicanisme civique	Libéralisme
Préambule	Importance de la culture québécoise	Apprentissage de la vie en communauté		
Finalités du programme				
Vivre-ensemble	Projet commun de la société québécoise		Partage des repères moraux malgré les différences culturelles	
Reconnaissance de l'autre		Pluralisme comme valeur centrale de la reconnaissance de l'autre		Reconnaissance et intégration des différences dans le but du bien commun
Compétences				
Réfléchir sur des questions éthiques	Connaissance et appréciation des valeurs fondamentales de la société québécoise	Apprendre à vivre en groupe dans la compréhension de la différence	Application de la justice en tant que norme universelle	Développement de l'autonomie et des repères individuels
Manifester une compréhension du phénomène religieux	Maîtriser les expressions relatives au patrimoine religieux québécois	Ouverture à l'ensemble des religions pratiquées au Québec		Faire l'analyse de différentes manières de penser, mobilisées par la religion et interpréter l'analyse d'un

				point de vue individuel
Pratiquer le dialogue		Valorisation de la connaissance de soi et de la rencontre de l'autre	Traiter des objections et apprendre quelles modifications doivent être effectuées à une situation donnée pour qu'elle aille dans le sens du bien commun	
Repères culturels		Importance de saisir la diversité et la richesse culturelle	Lois universelles	
Contenus de formation				
Contenus en éthique				
Thèmes				
La liberté		Réflexion ouverte sur la liberté, interprétation des valeurs	Liberté dans un État de droit, devoir du citoyen	
Ordre social			Société régie par des lois et des valeurs	
Avenir de l'humanité	Problèmes traités en tant que problèmes de nation		Pas de considération des différences sociales et culturelles dans l'approche des problèmes liés à l'avenir de l'humanité	
Justice		Prise de conscience des implications de la justice dans une société	Justice universelle, justice corrective et justice sociale, interventionnisme	Respect de l'identité individuelle

			de l'État	
<b>Contenus en culture religieuse</b>	Étude du patrimoine religieux québécois	Étude de différents mouvements religieux, religions et étude de plusieurs approches de la représentation du divin		
<b>Contenus de formation dans le dialogue</b>		Dialoguer pour apprendre à reconnaître la différence	Dialoguer pour atteindre le bien commun	Dialoguer pour accentuer le développement personnel

## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Andrau, R. (2000). *La dérive multiculturaliste : essai sur les formes de communitarisme*. Paris : Bruno Leprince Éditeur.
- Aubin, P. (2016). La formation à l'enseignement dans une communauté enseignante. Les Frères des écoles chrétiennes du Québec 1837-1980. *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 28, p. 28-48. Récupéré le 5 janvier 2017 de [http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu\\_hse-rhe/article/view/4494](http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/view/4494)
- Baillargeon, N. et Lefebvre, B. (1996). *Histoire et sociologie*. Montréal : Logique.
- Beucher, V., Jutras, F. et Lavoie, L.-C. (2014). Enseignement moral et enseignement de l'éthique dans les programmes d'étude québécois du primaire et du secondaire : rupture ou continuité? *Revue canadienne de l'éducation*, vol 37, no 14. Récupéré le 20 mai 2018 de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1675/1720>
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme*, Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Bouchard, N. (2004). *Éduquer le sujet éthique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. et Morris, R. (2012). Ethics education seen through the lens of Habermas's conception of practical reason : the Québec education program. *Journal of Moral Education*, vol. 41, no 2, p. 171-187.
- Cambrou-Goulet, M. (2017). (Ir)rationalité et éducation chez Aristote. *Philosophical Inquiry in Education*, vol. 24, no 2, p. 123-133.
- Cornellier, L. (2013). L'université juste selon Michel Seymour. *Le Devoir*. Récupéré le 8 mars 2018 de <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/370955/l-universite-juste-selon>

- Courtine Sinave, S. et Jutras, F. (2015). Éléments indicateurs de la laïcité dans le cadre de discussions d'enseignants sur l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire. *Mc Gill Journal of Education*, vol. 50, no 1, p. 51-77.
- Courtois, S. (2010). Le Québec face au pluralisme : un plaidoyer pour l'interculturalisme. *Argument*, vol. 13, no 1, p. 101-113.
- Couturier, Y., Lacourse, F. et Mukamurera J. (2006). Des avancées en analyse quantitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, vol. 26, no 1. Sherbrooke : Association pour la recherche qualitative.
- Delhaye, P. et Ratzinger, J. (1979). *Principes d'éthique chrétienne*. Paris : Éditions P. Lethielleux.
- Dufour, A. (2006). Les premières enseignantes laïques au Québec. Le cas de Montréal, 1825-1835. *Histoire de l'éducation*, no 109, p. 3-32. Récupéré le 16 septembre 2014 de <https://histoire-education.revues.org/1326#text>
- Dumais, M. et Fortin, P. (1978). La religion et la création du Ministère de l'Éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 4, no 1, p. 19-37.
- Etzioni, A. (1998). *The essential communitarian reader*. Lanham : Éditions Rowman et Littlefield.
- Etzioni, A. (2014). Communitarianism revisited. *Journal of Political Ideologies*, vol. 19, no 3, p. 241-260.
- Estivalèzes, M., Milot, M. et Tremblay, S. (2013). Le cours d'Éthique et culture religieuse : un révélateur de tensions entourant la place de la religion à l'école. *Centre d'études ethniques des universités montréalaises*. Montréal. Récupéré le 3 juin 2018 de <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/est-tre-mil-enj-2013.pdf>
- Ferry, J.-M. (2000). *La question de l'État européen*, Paris, Gallimard.

- Foray, P. (2012). Républicanisme scolaire : émancipation et méritocratie. *Le Télémaque*, vol. 43, no 1, p. 35-44. Récupéré le 8 août 2017 de <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2013-1-page-35.htm>
- Forquin, J.-C. (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue française de pédagogie*, vol. 143, p. 113-139.
- Gagnon, B. (2012). Du communautarisme à la neutralité libérale : un tournant radical dans la pensée politique de Charles Taylor. *Politique et Sociétés*, vol. 31, no 1, p. 127-147.
- Garant, P. (1969). La confessionnalité ou la laïcité du système scolaire public québécois. *Les Cahiers de droit*, vol. 10, no 4, p. 671-689.
- Gauchet, M. (1998). *La religion dans la démocratie*. Paris : Gallimard.
- Gendron, C. (2015). Le programme Éthique et culture religieuse et l'éthique du *care*. *Éthique et voix des femmes*, vol. 28, no 1, p. 135-150.
- Germain, L. et Lassalle, D. (2008). *Communauté(s), communautarisme (s) : aspects comparatifs*. Paris : L'Harmattan.
- Glass, V. et Rud, A. G. (2012). The struggle between individualism and communitarianism : The Pressure of population, Prejudice, and the Purse. *Review of research in education*, vol. 36, p. 95-112. Récupéré le 12 février 2014 de <http://rre.sagepub.com/content/36/1/95>
- Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (1999). *Laïcité et religion. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec. Ministère de l'éducation.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Le Cerf.
- Habermas, J. (1997a). *Droit et morale*, trad. par Christian Bonchindomme et Rainer Rochlitz. France : Les Éditions le Seuil.

- Habermas, J. (1997b). *Droit et démocratie*. Paris : Gallimard.
- Hamel, T. (1991). Enseignantes et enseignants laïques et religieux et formation des maîtres à la veille de la Révolution tranquille. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 17, no 12, p. 245-263.
- Huberman, M.A., & Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N.K Denzin & Y.S Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). London/New Delhi : SAGE Publications.
- Huberman, M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Labelle, G. (2004). *Religion, modernité et démocratie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lamy, G. (2015). *Laïcité et valeurs québécoises : les sources d'une controverse*. Montréal : Éditions Québec Amérique.
- Laprée, R. (2012). L'implantation à la lumière des valeurs de cohérence sociale et de respect du point de vue de la minorité. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'Éthique et culture religieuse en question*, (p. 195-212). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laroche, D. et Piché V. (2007). *L'immigration au Québec*. Rapport préparé pour la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Récupéré le 10 février 2016 de <https://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-11-piche-victor.pdf>
- Larouche, J.-M. (2003a). La formation éthique et l'éducation à la citoyenneté démocratique au Québec. Dans S. De Proost et J.-M. Ferry (dir.), *L'école au défi de l'Europe*, p. 67-78. Bruxelles : Éditions de l'Université libre de Bruxelles.

- Larouche, J.-M. (2003b). Reconnaissance et reconstruction. Les voies d'une éthique contemporaine. Dans J.-M. Larouche (dir.), *Reconnaissance et citoyenneté. Au carrefour de l'éthique et du politique*, p. 27-40. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, G. (2007). *Éthique et culture religieuse dialogue, Arguments pour un programme*. Montréal : Fides.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3<sup>e</sup> édition). Montréal : Guérin.
- Lévy, L. (2005). *Le spectre du communautarisme*. Paris : Éditions Amsterdam.
- Lucier, P. (2008). Le programme d'Éthique et culture religieuse : élément d'analyse praxéologique. Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 19-40). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mailloux, L. (2011). *La laïcité ça s'impose*. Montréal : Renouveau québécois.
- Malenfant-Veilleux, A. (2011). *L'école québécoise à l'aune du pluralisme normatif*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Martin, J.-P. (2010). L'éducation à l'éthique et à la religion en proie aux nouvelles demandes sociales – réflexion sur l'expérience québécoise. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010, p. 1-11. Récupéré le 12 mai 2016 de <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-h/nouvelles-demandes-sociales-et-valeurs-portees-par-12019ecole/Leducation%20a%20lethique.pdf>
- Paré, I. (31 mars 2016). La pluralité ne doit plus faire l'école buissonnière. *Le Devoir*. Récupéré le 18 août 2017 de <http://www.ledevoir.com/culture/livres/466871/essai-la-pluralite-ne-doit-plus-faire-l-ecole-buissonniere>
- Pharo, P. (1998). Les limites de l'accord social. À propos du débat Habermas-Rawls sur la justice politique. *Revue française de sociologie*, vol. 39, no 3, p. 591-608.

- Poizat, J.-C. (2001). Le communautarisme et la question du droit des minorités selon Charles Taylor. Contre un déni de justice. *Le Philosophoire*, vol. 3, no 15, p. 23-30.
- Proux, J.-P. (2008). 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* (p. 7-18). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Québec, Assemblée nationale, Place aux citoyens. (2013). Pétition. Récupéré le 3 mars 2014 de <https://www.assnat.qc.ca/fr/exprimez-votre-opinion/petition/Petition-3801/index.html>
- Québec. Assemblée nationale. (2013). *Projet de loi n60. Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement*. Québec : Éditeur officiel du Québec. Récupéré le 10 mars 2014 de <http://www.institutions-democratiques.gouv.qc.ca/laicite-identite/charte-valeurs.htm>
- Québec. Ministère de l'éducation du loisir et du sport. (2008). *Programme d'Éthique et culture religieuse*, Récupéré le 6 janvier 2017 de [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEP\\_S\\_ServEns/Programmes/EthiqueCultRel\\_Secondaire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEP_S_ServEns/Programmes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf)
- Québec. Ministère de l'éducation du loisir et du sport. (2010). *Progression des apprentissages, Éthique et culture religieuse*, Récupéré le 15 octobre 2018 de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA\\_PFEQ\\_ethique-culture-religieuse-primaire\\_2010.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_ethique-culture-religieuse-primaire_2010.pdf)
- Quérin, J. (2008). Le cours d'Éthique et culture religieuse : transmission de connaissances ou endoctrinement. *Institut de recherche sur le Québec*. Récupéré le 10 août 2017 de <http://irq.quebec/publications/ethique-et-culture-religieuse/>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris : Seuil.

- Renaut, A. (1993). Habermas ou Rawls? *Réseaux*, vol. 11, no 60, p. 123-136.
- Robichaud, A. (2015) *Jürgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel : la question de l'éducation*. [Thèse de doctorat]. Université de Montréal : Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal : Université de Montréal.
- Rocher, G. (2011). La laïcité de l'État et des institutions publiques. Dans *Le Québec en quête de laïcité*. Baillargeon, Normand et Jean-Marc Piotte (dir.), Montréal : Écosociété, p. 28.
- Rocher, G. (2012). Confessionnalité et laïcité : vers une école commune, laïque et nationale. *Cahiers Fernand Dumont* 2, p.38-65.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*, vol. 12, no 2, p. 117-128.
- Rodriguez, R. (1996). Le communautarisme : N'attendons pas que l'État nous prenne en charge. *L'Économiste*, no 217. Récupéré le 11 août 2016 de <http://www.leconomiste.com/article/le-communautarisme-nattendons-pas-que-letat-nous-prenne-en-charge>
- Rondeau, D. (2012). Fondements philosophiques et normatifs. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'Éthique et culture religieuse en question* (p. 173-194). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, J.-J. (2002 [1771-1772]). *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réforme projetée*. Chicoutimi : Classiques des sciences sociales.
- Seymour, M. (2013). *Une idée de l'université*. Montréal : Les éditions du Boréal.
- Strike, K. (2000). Liberalism, Communitarianism and the espace between : in praise of kindness. *Journal of Moral Education*, vol. 29, no 2, p. 133-147.
- Taylor, C. (1991). *The Ethics of authenticity*, Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.

Taylor, C. (2009). *Multiculturalisme, différence et démocratie*. Paris : Champs/Flammarion.

Tremblay, S. (2010). *Écoles et religions, genèse du nouveau pari québécois*, Bibliothèques et Archives nationales du Québec : Éditions Fides.

Viroli, M. (2011). *Républicanisme*. Lormont : Le bord de l'eau.

Walzer, M. (1990). The Communitarian Critique of Liberalism. *Political theory*, vol. 18, no 1, p 6-23.