

Book Review / Recension d'ouvrage

L'Éthique et culture religieuse en question : Réflexions critiques et prospectives

Édité par Nancy Bouchard et Mathieu Gagnon

Québec, QC : Presses de l'Université du Québec, 2012, 242 pages

ISBN : 978-2-7605-3398-1 (papier)

Revu par

Gervais Deschênes

Université du Québec à Chicoutimi

« On le voit, c'est l'homme tout entier avec sa lourde charge d'ancestralité et d'inconscience, avec toute sa jeunesse confuse et contingente, qu'il faudrait considérer si l'on voulait prendre la mesure des obstacles qui s'opposent à la connaissance objective, à la connaissance tranquille. Hélas ! Les éducateurs ne travaillent guère à donner cette tranquillité ! Partant, ils ne guident pas les élèves vers la connaissance de l'objet. Ils jugent plus qu'ils n'enseignent ! Ils ne font rien pour guérir l'anxiété qui saisit tout esprit devant la nécessité de corriger sa propre pensée et de sortir de soi pour trouver la vérité objective. »

Gaston Bachelard (1884-1962)

La formation de l'esprit scientifique

Cet ouvrage collectif cherche à reconstruire et à bonifier davantage la conception du programme Éthique et culture religieuse (ECR). La première partie présente une reprise des pensées philosophiques d'auteurs chevronnés à *Une éthique enrichie*. Le premier

texte, de Leroux, traverse les discours sur *L'enseignement de l'éthique et les modèles de la vie bonne : vertus et compétences*. Cet auteur est l'un des principaux initiateurs du programme ECR dans un ouvrage de fond développant la problématique de l'éthique de la liberté et du religieux au Québec, ouvrage auquel, étonnamment, il ne réfère pas dans ce texte (réf. Leroux, 2007). Il cherche à affermir les prémisses d'un cadre philosophique pour contrer *la crise de l'autorité et la perte du sens commun* (Arendt, 1972), qui sont toujours dommageables encore aujourd'hui. Leroux a le mérite certain d'orienter de multiples quêtes de sens dans un monde qui se construit, se déconstruit et se reconstruit de façon permanente avec l'affirmation que « [p]ersonne n'accepterait pourtant de dire que l'école doit renoncer à former directement à la liberté » (Leroux 2012, p. 34). Or, ce programme ECR est bel et bien contesté par bon nombre de Québécois parce que l'opinion publique le juge non nécessaire ou banal puisqu'il occasionne plus de problèmes que de solutions pratiques, si l'on observe la confusion haineuse de tout un chacun par « l'opposition des humains les uns aux autres. Il n'est question que de la victoire des meilleurs alors que les confrontations sont plus collectives qu'individuelles, alors qu'elles impliquent plus de coopération que de compétition » (Jacquard, 2009, p. 139). Évidemment, l'auteur stipule, à l'aide d'argumentations, que « l'école est [...] à mes yeux, dépositaire d'un mandat qui est aussi un héritage : recueillir, dans une lecture respectueuse de la tradition, ce que la pédagogie humaniste a transmis d'un modèle substantiel des vertus pour le retransmettre » (Leroux, 2012, p. 38). L'éducation à l'éthique de la liberté souveraine qu'il élabore nous suggère cependant que trop de liberté est aussi néfaste que l'absence de liberté puisque *l'homme est né libre et partout il est dans les fers*, comme le disait autrefois Jean-Jacques Rousseau. Ainsi, selon nous, la jeune génération universitaire et collégiale s'inscrit dans une culture de la révolte parce que celle-ci est nécessairement un antidote face au suicide philosophique individuel et collectif imposé par une société technocratique et libérale. D'où cette importance transitoire de chercher et de découvrir des significations pour la représentation de la réalité par un dénominateur commun s'enracinant dans le programme ECR. Le deuxième texte, de Gendron, traite de la question concernant *Le dialogue sur les questions existentielles*. Il reprend ici la polémique de la pédagogie du conflit et de ses aléas afin de poursuivre la sollicitude partagée parce que, à tort ou à raison, la pensée séculière pourrait se dissimuler sournoisement « cette situation [...] 'susceptible d'aller à l'encontre de la liberté de conscience des élèves ayant des convictions athées ou agnostiques' » (Gendron, 2012, p. 56). De sorte

qu'il existe des contradictions évidentes du programme ECR parce que l'habitus scolaire est imprégné fortement par sa mémoire sociohistorique et celle de son capital culturel. Ainsi, la pensée critique y est toujours effective et enseigne son *hexis* véritable tel que *Les ouvriers de la onzième heure* (Mathieu, 20 : 1-18). Il existe une inquiétude durable à ne pas imposer l'apanage de nos valeurs changeantes et malléables avec le temps qui passe parce que *la pensée complexe* formule ces allégories catégoriques : « Aide-toi, la pensée complexe t'aidera [...] n'oublie pas que la réalité est changeante, n'oublie pas que du nouveau peut surgir et de toute façon, va surgir » (Morin, 2005, p. 111), d'où cette nécessité aléatoire d'une souplesse de la phénoménologie de l'esprit qui mérite respect dans la dynamique de *la foi agissante* dont les Québécois sont porteurs à divers niveaux.

La deuxième partie expose des éléments à *Une posture professionnelle à exercer et à développer* par les enseignants d'ECR. Ainsi, le troisième texte de cet ouvrage collectif, écrit par Gagnon, aborde *La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche*. Il utilise la définition de l'éthique élargie par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) c'est-à-dire : « une réflexion *critique* sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société [...] pour guider ses actions » (Gagnon, 2012, p. 75). Il mobilise les finalités du programme ECR, c'est-à-dire la reconnaissance de l'autre dans la poursuite du bien commun cherchant la cohésion d'un vivre-ensemble plus harmonieux dans une société pluraliste. La question de la neutralité est aussi argumentée par cet auteur à partir du fruit de ses recherches auprès des adolescents, où il affirme avec vigueur que « les élèves ne sont pas nécessairement plus influencés par les opinions des enseignants qu'ils ne le sont par les propos de leurs pairs » (Gagnon, 2012, p. 82). Ce jugement acéré n'est pas sans rappeler ce vieil adage suisse : *Je ne suis pas pour; je ne suis pas contre, bien au contraire*. Le quatrième texte, de Beaupré, détermine *L'objectivation de la pratique enseignante*. Cet auteur reconstruit une pédagogie de l'espoir en expliquant avec rigueur la démarche métathéorique de Bourdieu sur la reproduction sociale par sa visée d'objectivation participante suivante : « [p]our agir, comprendre, analyser et intervenir dans le monde social, le chercheur doit enrichir l'objectivation scientifique par l'entrée de son propre point de vue à son tour objectivé » (Beaupré, 2012, p. 97). Ce produit de la rétroaction fait appel au propos abrégé de Popper du texte précédent rédigé par Gagnon, tel qu'indiqué à la fin de son texte : « nous pouvons être différents les uns des autres dans le peu de choses que nous connaissons, mais face à notre ignorance infinie, nous sommes

tous égaux » (Gagnon, 2012, p. 83). Cet état de fait donne à penser plus d'une fois qu'il y en a qui sont plus égaux que les autres et que l'homme capable dans son *cogito blessé* continue résolument à marcher *en dépit de* (Ricoeur, 1995-2001).

La troisième partie décrit irréductiblement *Un enseignement en contexte* proposant quelques jalons d'interprétations dans la pratique enseignante du programme ECR. Le cinquième texte, de Rodriguez et Jutras, milite avant tout pour circonscrire *Un lieu pour l'éducation à la consommation éthique : perspectives, orientations et mise en oeuvre*. Ces auteurs préparent pour l'action l'approche pédagogique de la pratique du dialogue dans le cadre du programme ECR en cernant davantage « des repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social » (Rodriguez & Jutras, 2012, p. 118). Toutefois, ce texte comporte une légère lacune puisque son articulation ne contient pas de modèle d'évaluation observable et mesurable de l'éthique éducative. Le sixième texte, de Cornellier, évoque systématiquement *Un apprentissage de la liberté nécessaire à l'émergence d'une véritable citoyenneté*. Il mentionne au départ ce fait de non-savoir, voire même de mépris, qu'expriment les Québécois de souche francophone envers leur passé historico-religieux qui leur appartient pourtant de droit commun. Ces variables, selon cet auteur, sont des obstacles importants pour les élèves et les enseignants qui doivent reconnaître efficacement diverses facettes religieuses comme des faits culturels. Dans cette même optique, Cornellier considère l'insuffisance affirmée du développement en éthique à l'égard des compétences citoyennes. En effet, ce développement demeure fragile parce que perçu négativement, comme une tâche secondaire chez les enseignants, et que ce programme s'ajoute aux apprentissages essentiels (les langues française/anglaise, les mathématiques et l'univers social (histoire et géographie)). À partir de ces difficultés, Cornellier énonce des points de vue d'avenir sur des enjeux primordiaux soit (1) la transmission d'un héritage historico-religieux comme fondement d'une identité individuelle et collective et (2) la promotion et le développement d'une culture démocratique avec la pratique. À cela, Cornellier a l'intelligence professionnelle de prouver ses dires par la mise en œuvre de deux exemples de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) : l'un en éthique et l'autre en culture religieuse. Le septième texte, de Hotte, soumet *Une approche implicite pour la réussite des élèves*. Il explique les aboutissants de l'approche stratégique d'enseignement inspirée des neurosciences en exposant la méthode novatrice d'apprentissage en réseaux appelée « le connexionnisme implicite ». Il y présente le cadre conceptuel (l'apprentissage implicite/la charge cognitive/les liens entre charge cognitive

et enseignement implicite/le connexionnisme) ainsi que le cadre pratique, où cette nouvelle méthode se transpose. Le professionnalisme aiguisé de l'auteur réussit merveilleusement à projeter une mise en situation de séquences d'enseignement qu'il a lui-même exécutées à partir de cours intensifs tenus aux étés 2010 ainsi que 2011 et dont l'approche pédagogique se révèle plus que favorable. Soulignons au passage l'apport remarquable de Cornellier et de Hotte à cet ouvrage collectif puisqu'ils réussissent tous deux à convaincre le lecteur du haut intérêt de ce programme ECR en dépit de ses quelques faiblesses. Ces professionnels de l'enseignement ont su déployer leur génie pratique pour l'élaboration théorique de situations d'apprentissage appliquées à leur champ d'intervention spécifique (primaire/secondaire).

Intitulée *La cohérence du programme*, la quatrième partie révèle et justifie la portée instrumentale de ce qui précède dans cet ouvrage collectif. Le huitième texte, de Rondeau, priorise les *Fondements philosophiques et normatifs : Une analyse sous l'angle de la reconstruction*. Ayant le souci de reconstruire ce qui s'est déconstruit lorsque des événements obligent les personnes à confronter leur vulnérabilité mutuelle et spécifique, l'auteure rend présent à l'esprit les fondements analytiques de quelques philosophies normatives (c.-à-d., Miles, 1990; Habermas, 1991-1992; Ferry, 1991, 1996, 2012). La reconstruction devient alors ce « processus discursif dont l'enjeu, pour chacune des parties, est de parvenir à élucider de façon coopérative les sources de malentendu, du dissentiment, du conflit et du ressentiment. [...] Plutôt qu'à justifier ou réfuter, d'un côté, à défendre ou contester, de l'autre, la situation appelle à *analyser et reconnaître en coopération de part et d'autre* » (Ferry, s.d., p. 6, 8). Dans ce texte, Rondeau prend bonne note de la conception minimale de l'éthique du programme ECR en affirmant plus loin que la compétence 2 - *Manifester une compréhension du phénomène religieux* est la dimension fondamentale pour poser les conditions d'une *éthique reconstructive* par la reconnaissance de l'autre, si cruciale dans la structuration de l'identité individuelle et collective. Ainsi donc, la compétence 3 - *Pratiquer le dialogue* (c.-à-d., ses différentes formes : conversation, discussion, narration, délibération, entrevue, débat, panel) est capitale parce que « chaque culture humaine contribue à la construction du sens et du monde commun à partir de ses propres savoirs et croyances » (Rondeau, 2012, p. 191). Le neuvième texte, de Laprée, exploite la thématique de *L'implantation à la lumière des valeurs de cohérence sociale et de respect du point de vue de la minorité*. Il y montre l'effet de la méthode par une courbe de distribution des changements sociaux d'après E. M. Rogers

(1995). Cette méthode propose des formes de décision et d'éthique sociale de discussion dans une perspective de gouvernance cherchant à la fois compromis et consensus du corps social au sujet de la légitimité ou de la non-légitimité de la dynamique sociale qu'engendre le programme ECR dans le cursus scolaire. Laprée critique avec fermeté les actions aux procédés douteux pour lesquelles il fournit une voie de solution alternative devant ce *pari hasardeux* qu'a adopté le gouvernement en implantant rapidement, voire fortuitement, ce programme scolaire, tout en considérant les jeux de coulisse et les visages dissimulés d'après cette découverte partielle : « le ministère de l'Éducation a fait bonne figure en ce qui a trait aux valeurs se rapportant au 'système' d'éducation, mais il a mal performé en ce qui concerne les valeurs tournées vers le respect de la population » (Laprée, 2012, p. 214). Il est intéressant de constater les élans de générosité de cet auteur par ses prises de position face à l'application des valeurs phares en se référant au modèle pertinent de Massé (2003) en santé publique.

L'étude de cet ouvrage collectif permet une meilleure compréhension de cet enjeu social comme problème éducatif. Celui-ci implique inexorablement la formation de l'esprit chez les jeunes Québécois d'âge scolaire *en quête d'identité*, formation confrontée à l'anxiété que provoquent les conflits des valeurs que le programme ECR cherche à résoudre en diminuant ses résultats incommodes : (1) « Éthique », sous-tendant l'athéisme et l'agnosticisme sous fond de relativisme/nihilisme, donc à partir du *rien/néant*; d'une part, et (2) « Culture religieuse », sous-tendant les fondements traditionnels et des faits sociohistoriques des religions sous fond de la formation des règles morales; d'autre part. De ce point de vue, un fait troublant est mis de l'avant : il existe indéniablement une problématique de fond à propos de l'imaginaire collectif et des effets bénéfiques ou malfaisants envers l'inconscient des individus, problématique ayant des répercussions sur leur santé mentale. À titre d'exemple, les questions bienveillantes de santé globale prennent le pas sur le négativisme ambiant qui engendre ce terrorisme de tout acabit que l'on observe actuellement. D'ores et déjà, le développement intellectuel de la « pensée symbolique » et de la « pensée préformelle » du cerveau des jeunes élèves du primaire n'est pas suffisamment structuré et adapté pour recevoir toute la complexité des informations quotidiennes, de manière à ce que le traitement adéquat de ces messages soit entièrement sécuritaire dans la formation de leur pensée en contexte d'apprentissage socioconstructiviste. Les auteur(e)s de ces textes solides et affirmés sont des incontournables afin de découvrir de nouveaux paramètres de solutions logico-pratiques pour

aller au-delà des impasses socioculturelles. Par conséquent, ils méritent ici l'attention confiante et assurée des intervenants intéressés par ce programme d'« éducation aux valeurs » pour que celui-ci prenne véritablement sa place dans le cursus scolaire québécois dans la visée reconstructive et pragmatique des esprits humains en vue d'apprendre pour apprendre.

Références

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris, France : Gallimard.
- Ferry, J.-M. (s.d.). *Qu'est-ce que l'éthique reconstructive? La résolution des conflits dans les relations conjugales, sociales et internationales*. Repéré à <http://users.skynet.be/sky95042/Cfce207.doc>
- Jacquard, A. (2009). *Le compte à rebours a-t-il commencé?* Paris, France : Stock.
- Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue : Arguments pour un programme*. Montréal, PQ : Fides.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : Seuil.
- Ricoeur, P. (1995-2001). *Le Juste 1/Le Juste 2*. Paris, France : Seuil.