

Les *Dossiers* du GREE

**Hors-série 2. Littérature pour réfléchir
sur l'ÉCR et l'enseigner**

Direction de la revue

Nancy Bouchard

Révision des textes

Nicolas Haeck

Édition électronique

Maxime Plante

Crédit couverture

Rania Aoun

Les *Dossiers* du GREE

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

Université du Québec à Montréal

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

455, boul. René-Lévesque Est

Montréal, Québec, CANADA

H2L 4Y2

Téléphone: (514) 987-3000 #7682

Courriel: gree@uqam.ca

Page Web: gree.uqam.ca

ISBN 978-2-9813121-5-0

ISSN 1929-0918

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

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

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

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

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

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

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

Hors-série 2. *Littérature pour réfléchir sur l'ÉCR et l'enseigner*

**Sous la direction de
Jean-Claude Desruisseaux et Madeleine Tchimou**

SOMMAIRE

PRÉSENTATION DE LA THÉMATIQUE DU DOSSIER.....	7
--	----------

Jean-Claude Desruisseaux et Madeleine Tchimou

DES « RÉPONSES » AUX « QUESTIONS » EXISTENTIELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE	11
---	-----------

Marie-Pier Beauséjour

I.1 LES QUESTIONS EXISTENTIELLES ET LE PROGRAMME ÉCR.....	12
I.2 LE QUESTIONNEMENT EXISTENTIEL ET L'ÉDUCATION DU SUJET ÉTHIQUE	15
I.3 REMISE EN QUESTION DE LA PLACE ACTUELLE DES QUESTIONS EXISTENTIELLES DANS LE PROGRAMME	17
I.4 CONCLUSION	22

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES AUTOUR DE LA LITTÉRATURE ACADÉMIQUE SUR LE PROGRAMME « ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE ».....	29
---	-----------

Nicolas Haeck, Maxime Plante, Nancy Bouchard, Raymonde Venditti

II.1 NOTE MÉTHODOLOGIQUE.....	29
II.2 BIBLIOGRAPHIE ET RÉSUMÉS.....	31

POUR UN ENRICHISSEMENT CULTUREL DE L'ENSEIGNEMENT DU VOLET « ÉTHIQUE » DU PROGRAMME ÉCR AU SECONDAIRE	55
--	-----------

Anouk Michaudville-Renaud, Marie-Pier Beauséjour, Nancy Bouchard

III.1 POUR LA CULTURE DE L'ENSEIGNANT	55
III.1.1 LA LIBERTÉ	55
III.1.2 L'AUTONOMIE	63
III.1.3 L'ORDRE SOCIAL	68
III.1.4 LA TOLÉRANCE	72
III.1.5 L'AVENIR DE L'HUMANITÉ.....	77
III.1.6 LA JUSTICE	80
III.1.7 THÈMES REGROUPÉS : LA LIBERTÉ, L'ORDRE SOCIAL ET LA JUSTICE ...	86
III.1.8 L'AMBIVALENCE DE L'ÊTRE HUMAIN.....	86
III.1.9 LES QUESTIONS EXISTENTIELLES	91

III.1.10 THÈME CONNEXE : FÉMINISME ET ANTIFÉMINISME	94
III.1.11 VISÉES DE RECONNAISSANCE DE L'AUTRE ET DE POURSUITE DU BIEN COMMUN	95
III.2 POUR LA CULTURE DE L'ÉLÈVE.....	97
III.2.1 LA LIBERTÉ	97
III.2.2 L'AUTONOMIE	99
III.2.3 L'ORDRE SOCIAL	100
III.2.4 LA TOLÉRANCE.....	101
III.2.5 L'AVENIR DE L'HUMANITÉ.....	105
III.2.6 LA JUSTICE	106
III.2.7 L'AMBIVALENCE DE L'ÊTRE HUMAIN.....	109
III.2.8 LA LIBERTÉ, L'ORDRE SOCIAL ET LA JUSTICE.....	111
III.2.9 THÈMES REGROUPÉS.....	112

PRÉSENTATION DE LA THÉMATIQUE DU DOSSIER

Jean-Claude Desruisseaux, Ph. D.
Responsable de ce numéro
Professeur associé et membre du GREE
Université du Québec en Outaouais

Madeleine Tchimou, Ph. D.
Coresponsable de ce numéro
Professeure et membre du GREE
Université du Québec à Montréal

Le programme d'Éthique et culture religieuse (ÉCR) approuvé en juillet 2007 a démarré en septembre 2008. Ce programme a remplacé l'ancien régime d'option entre les programmes d'enseignement religieux catholique ou protestant et le programme d'enseignement moral. Il est obligatoire dans toutes les écoles privées et publiques du Québec et doit être enseigné à tous les niveaux du primaire et du secondaire. L'approche par compétences y est privilégiée, une conception de l'enseignement qui repose en priorité sur le développement de savoir, savoir-faire et savoir-être. On y retrouve 3 compétences : réfléchir sur des questions éthiques (volet éthique), manifester une compréhension du phénomène religieux (volet culture religieuse) et pratiquer le dialogue (volet dialogue).

Dans les 3 compétences, il est précisé le sens, les composantes, les critères d'évaluation. On y retrouve les thèmes et éléments de contenu correspondant à chaque cycle du parcours scolaire des enfants et adolescents. Il y a deux grandes finalités du programme ÉCR: la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun.

Depuis son implantation, le programme a fait face à de nombreuses critiques provenant de plusieurs acteurs sociaux comme des nationalistes et des sociologues, des parents catholiques, protestants et grecs ou coptes orthodoxes, de juifs orthodoxes, du Mouvement laïque québécois, des évêques catholiques du Québec, de feu l'Action démocratique du Québec (ADQ) et de certains athées.

Ces critiques des différents acteurs et institutions ont porté sur plusieurs éléments comme le but du cours, son contenu, son imposition dans les écoles, l'amalgame de l'enseignement de

l'éthique et de la culture religieuse dans un même cours, la place et le traitement de la tradition chrétienne, l'éventualité d'un moratoire sur l'imposition du cours à l'école primaire, l'incursion de la religion dans la philosophie d'éducation des athées comme une atteinte à leur liberté de pensée...

Plus encore, depuis septembre 2008 le programme ÉCR a fait l'objet de plusieurs procès : a) une commission scolaire dans la région de Drummondville qui refusait à des parents d'exempter leurs enfants conformément à l'article 222 de la Loi sur l'instruction publique du Québec ; b) le ministère de l'Éducation qui refusait à une école secondaire privée de Notre-Dame-de-Grâce, la Loyola High school, la possibilité de substituer au programme ECR son propre programme, pour qu'il se conforme à sa vocation de collège catholique.

Les deux derniers cas ont été portés à la Cour suprême. En février 2012, celle-ci a conclu dans le premier cas que le programme était conforme à la Charte des droits et libertés et qu'enseigner les fondements des religions du monde ne portait pas atteinte à la liberté de religion des enfants ou de leurs parents. Le second cas de l'École Loyola High School réclamait la possibilité de substituer au programme ÉCR son propre programme. La Cour l'a entendu le 24 mars 2014 et a rendu sa décision le 19 mars 2015. Elle autorise l'école à enseigner sa propre foi catholique. Toutefois, l'institution n'est pas libérée de l'obligation d'enseigner le cours d'éthique et de culture religieuse selon les critères du Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Québec.

Enfin, les appuis au programme ÉCR ont évolué significativement du côté de la population québécoise. En octobre 2008 les sondages faisaient état d'une polarisation du public avec une opposition au programme de 45 % et un appui fort (72 %) aux parents qui voulaient avoir le choix entre ce programme et un cours de religion confessionnelle et de morale traditionnelle à l'école. Cet appui au choix des parents avait atteint 76% en mai 2009. La controverse autour du cours semble avoir diminué. En effet, une majorité de Québécois (65,5 %) sont favorables au fait que les étudiants suivent ce cours même si les questions posées ne portaient pas sur le même objet qu'au sondage de 2009 (Léger et Léger, du 29 mars 2010).

Après plus de six ans depuis la mise en place du programme ÉCR, des chercheurs et étudiants du GREE ont pensé qu'il était judicieux de consacrer un numéro de sa revue (Hors-série

n°2) à une littérature pouvant permettre de réfléchir à l'ÉCR et à son enseignement. Il s'agit de recenser, de questionner et d'analyser les articles, documents et outils pertinents portant sur le cours et sur des thèmes qui y sont abordés. De plus, le thème de l'Éthique au secondaire en particulier y est traité, un élément qui fait l'objet d'une préoccupation importante de notre équipe de recherche

Cette livraison d'une centaine de pages contient trois dossiers.

Le premier dossier de Marie-Pier Beauséjour a pour titre « *Des réponses aux questions existentielles dans l'enseignement de l'éthique et culture religieuse* ». Le travail de cette finissante au baccalauréat en enseignement secondaire (réalisé initialement dans le cadre du cours de Nancy Bouchard sur les approches pédagogiques en ÉCR puis, peaufiné et présenté à l'hiver 2014 au VI^e colloque annuel du GREE), se distingue par son originalité et sa perspective critique sur le traitement des questions existentielles en ÉCR. L'auteure y fait état: a) d'un examen de la place actuelle du thème des questions existentielles dans le programme d'ÉCR ainsi que le traitement pédagogique qui lui est réservé; b) d'une réflexion sur le questionnement existentiel et sa pertinence en ce qui a trait à l'éducation du sujet éthique; c) de la suggestion de l'idée de passer d'une compréhension des « réponses » aux questions existentielles à une réflexion sur celles-ci avec l'illustration de cette nouvelle manière d'aborder les questions existentielles à l'aide d'un exemple d'application concrète en classe.

Le deuxième dossier de Nicolas Haeck, Maxime Plante, Nancy Bouchard et Raymonde Venditti s'intitule « *Repères bibliographiques autour de la littérature académique sur le programme ÉCR* », une bibliographie commentée. Les résumés permettent d'établir certains repères destinés à faciliter la recherche au sein des corpus sélectionnés. Chacune des sources collige un ramassé de documents qui permettent au lecteur de situer l'apport de la source au débat autour du programme d'Éthique et culture religieuse. Ainsi, les sources sont évaluées et résumées selon cet apport potentiel.

Le troisième dossier « *Pour un enrichissement culturel de l'enseignement du volet « Éthique » du programme « Éthique » du programme ÉCR au secondaire* » de Anouk Michaudville-Renaud, Marie-Pier Beauséjour et Nancy Bouchard est une recension commentée de documents portant sur le volet « Éthique ». Elle vise à alimenter le contenu en éthique du

programme d'ÉCR pour le secondaire avec deux bibliographies sélectives, l'une destinée à l'enseignant et l'autre à l'élève.

Ce numéro pourra être d'un apport direct aux chercheurs, enseignants et doctorants dans le domaine de l'ÉCR et il donnera satisfaction aux étudiants et chercheurs spécialisés en les renvoyant aux sources primaires recensées et commentées. Il sera utile à l'enseignant et au futur enseignant en ÉCR avec une emphase particulière mise sur l'éthique au secondaire. Il devrait permettre de transmettre aux lecteurs le climat d'effervescence intellectuelle et l'énergie qui ont animé les auteurs. Nous les remercions de l'enthousiasme et de l'exigence dont ils ont fait preuve pour mener à terme les trois textes de ce numéro coordonné par deux chercheurs du GREE.

I. DES « RÉPONSES » AUX « QUESTIONS » EXISTENTIELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Préambule

Dans le cadre de mon cours sur les approches pédagogiques en ÉCR de l'automne 2013, Marie-Pier Beauséjour, alors étudiante en enseignement secondaire en ÉCR, élaborait une situation d'apprentissage originale et critique sur le thème du programme intitulé « Des questions existentielles ». À l'hiver 2014, elle poursuivit sa réflexion et en présenta les résultats à l'occasion du VI^e colloque du GREE sous le thème Religion à l'école et éthique professionnelle (vidéo en ligne sur <http://gree.uqam.ca/activites/130-visupemesup-colloque-du-gree.html>). Dans le texte qui suit, elle nous livre l'ensemble de sa démarche où, d'une approche axée sur les réponses religieuses aux questions existentielles, elle passe à une approche philosophique sur les « questions » existentielles.

Nancy Bouchard

*Marie-Pier Beauséjour, bachelière en enseignement secondaire
Concentration Formation éthique et culture religieuse
Université du Québec à Montréal*

Parmi les thèmes prescrits dans le programme d'éthique et culture religieuse (ÉCR), on trouve celui des questions existentielles. Or, ce thème est proposé spécifiquement à l'intérieur de la compétence en culture religieuse « manifester une compréhension du phénomène religieux ». Par ce thème, le programme vise à « faire prendre conscience aux élèves que, depuis toujours, l'être humain se pose des questions fondamentales telles que "Qui sommes-nous?", "D'où venons-nous?", "Où allons-nous?", et que diverses traditions religieuses ou divers courants de pensée y apportent des pistes de réponse », en prenant « appui sur des textes sacrés ou philosophiques pour amener les élèves à comprendre diverses réponses concernant l'existence du divin, le sens de la vie et de la mort, et la nature de l'être humain » (MELS, 2008, p. 44). Selon le programme, l'enseignant devrait amener les élèves à comprendre des « réponses » et non pas à réfléchir sur des « questions ».

Ainsi, nous questionnons ce choix et nous réfléchissons à l'idée de passer de l'examen des « réponses » à un « questionnement », pour amener l'élève de 5^e année du secondaire à réfléchir sur des questions existentielles.

Dans un premier temps, nous examinerons la place actuelle du thème des questions existentielles dans le programme d'ÉCR ainsi que le traitement pédagogique qui lui est réservé. Dans un second temps, nous nous pencherons sur le questionnement existentiel et sa pertinence en ce qui a trait à l'éducation du sujet éthique. Pour ce faire, nous nous référerons notamment aux travaux de Claude Gendron, professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, et de Nel Noddings, philosophe américaine spécialiste de l'éducation. Enfin, nous suggérerons l'idée de passer d'une compréhension des « réponses » aux questions existentielles à une réflexion sur celles-ci. Nous illustrerons cette nouvelle manière d'aborder les questions existentielles à l'aide d'un exemple d'application concrète en classe.

I.1 Les questions existentielles et le programme ÉCR

I.1.1 Des « réponses » aux « questions »

Dans cette première partie, nous examinerons la place qu'occupent les questions existentielles dans le programme et le traitement qui leur est réservé. Avant tout, nous estimons pertinent de rappeler les compétences et les finalités du programme d'ÉCR.

Celui-ci est constitué de trois compétences auxquelles sont rattachés différents thèmes et éléments de contenu. La première compétence, réfléchir sur des questions éthiques, cherche à amener l'élève à analyser une situation d'un point de vue éthique, à examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social et à évaluer des options ou des actions possibles en lien avec le problème étudié (MELS, 2008, p. 16). La seconde compétence, manifester une compréhension du phénomène religieux, a pour but d'amener l'élève à analyser des expressions du religieux, à établir des liens entre les expressions du religieux et l'environnement social et culturel ainsi qu'à examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir (MELS, 2008, p. 20). Enfin, la troisième compétence, pratiquer le dialogue, occupe un rôle pivot en permettant l'articulation des deux autres compétences. Trois composantes constituent cette compétence soit le fait d'organiser sa pensée, d'interagir avec les autres et d'élaborer un point de vue étayé (MELS, 2008, p. 24). Selon le programme, la compétence à pratiquer le dialogue doit toujours faire partie des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), en association avec l'une ou l'autre des deux autres compétences ou encore simultanément avec les deux (MELS, 2008, p. 8). Enfin, ces trois compétences doivent être mobilisées en vue des deux

finalités du programme : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun (MELS, 2008, p. 2).

En ce qui concerne le thème des questions existentielles particulièrement abordé au deuxième cycle, il réfère uniquement au volet culture religieuse tout en étant associé à la compétence « manifester une compréhension du phénomène religieux » (MELS, 2008, p. 44). Les éléments de contenu qui y sont rattachés, l'existence du divin, la nature de l'être humain et le sens de la vie et de la mort, sont prescrits par le programme et doivent en conséquence obligatoirement être abordés (MELS, 2008, p. 45).

En vertu des prescriptions de contenu en culture religieuse, il est à noter que le christianisme doit être abordé tout au long de chaque année d'un cycle, le judaïsme et les spiritualités autochtones doivent être abordés à plusieurs reprises chaque année d'un cycle, l'islam, l'hindouisme et le bouddhisme doivent être abordés à plusieurs reprises au cours d'un cycle, alors que les expressions culturelles et les représentations séculières du monde « pourront être abordées au cours d'un cycle » (MELS, 2008, p. 41). De ce fait, dans le cas où des représentations séculières auraient déjà été abordées précédemment, il serait tout à fait possible de traiter du thème des questions existentielles sans parler des expressions issues des représentations séculières du monde, tout en respectant les prescriptions du programme, ce qui à notre avis constitue un problème comme nous le verrons un peu plus loin.

En ce qui a trait au traitement réservé au thème des questions existentielles, l'indication pédagogique fournie par le programme mentionne qu'il s'agit de faire prendre conscience aux élèves que l'être humain se pose depuis toujours des questions existentielles « et que diverses traditions religieuses ou divers courants de pensée y apportent des pistes de réponses. » (MELS, 2008, p. 44) Ensuite, il est indiqué de « [p]rendre appui sur des textes sacrés ou philosophiques pour amener les élèves à comprendre diverses réponses concernant l'existence du divin, le sens de la vie et de la mort, et la nature de l'être humain ». Ainsi, l'élève n'est pas explicitement amené à se questionner lui-même à propos de ces questions fondamentales, puisqu'il s'agit avant tout de comprendre des réponses et non de réfléchir à des questions. À ce propos, les attentes de fin de cycle relatives au programme sont claires : l'élève réussit s'il « [...] comprend des expressions du religieux relatives [...] aux questions existentielles [...], a exploré des réponses

que les grandes traditions religieuses et d'autres représentations du monde apportent aux questions existentielles. » (MELS, 2008, p. 23)

Les manuels scolaires approuvés par le ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MELS), dont font partie les manuels *Tête-à-Tête* (Caron et Garber, 2009) et *Tisser des liens* (Deraspe *et al.*, 2011), se doivent de refléter fidèlement le programme. Après les avoir examinés, nous constatons d'une part que les questions existentielles y sont traitées comme des réponses¹, et d'autre part qu'il y a une absence marquée de diversité dans les questions traitées puisque l'on aborde uniquement les trois questions suivantes « Qui sommes-nous? », « D'où venons-nous? », « Où allons-nous? », alors que le spectre des questions existentielles s'étend bien au-delà de ces trois interrogations. En outre, il semble que la question de la nature de l'être humain soit occultée par les deux manuels étudiés².

Nous faisons un constat semblable en ce qui concerne une SAÉ créée par le MELS (MELS, 2006) qui propose aux élèves de « [...] produire un jeu de société portant sur des réponses données par les religions, les mouvements religieux et les courants de pensée philosophiques et scientifiques aux trois questions existentielles mentionnées ci-dessus », soit les trois questions citées précédemment (MELS, 2006). Encore une fois, l'élève n'est pas invité à se questionner au sujet des questions existentielles. Nous pourrions même nous questionner au sujet de la pertinence d'une telle démarche. En effet, en quoi la production d'un jeu de société permet-elle de vérifier que l'élève a compris les réponses données par les religions et les courants de pensées? Notons également le fait que seules trois questions sont abordées dans le cadre de cette SAÉ, alors qu'il en existe bien d'autres et que ce ne sont peut-être pas les questions suggérées qui interpellent vraiment les élèves. Cela nous semble problématique puisque le programme d'ÉCR stipule que « [l]es situations d'apprentissage et d'évaluation doivent être significatives, c'est-à-dire toucher les domaines d'intérêt des élèves [...] » (MELS, 2008, p. 8).

¹ La plupart du temps, les manuels présentent une série de témoignages de gens de diverses confessions religieuses qui parlent de leurs réponses aux questions existentielles. Le questionnement semble ainsi être évacué.

² Pour chacun des manuels, un chapitre entier est consacré aux questions existentielles. Ces chapitres sont dans les deux cas divisés en sections : l'une concerne l'existence du divin et l'autre le sens de la vie et de la mort. Aucune section n'est réservée pour l'élément de contenu ayant trait à la nature de l'être humain.

I.2 Le questionnement existentiel et l'éducation du sujet éthique

Après avoir examiné la place des questions existentielles dans le programme ÉCR, une question s'impose à nous : quel rôle le questionnement existentiel peut-il jouer dans le cadre de l'éducation du sujet éthique? Afin de tenter de répondre à cette interrogation, nous définirons d'abord ce que l'on entend par « questions existentielles », pour ensuite nous pencher sur la pertinence d'un questionnement existentiel en classe.

I.2.1 Qu'est-ce qu'une question existentielle?

Dans le chapitre « Le dialogue sur les questions existentielles », Claude Gendron rappelle que les questions existentielles sont des questions qui sont fondamentales et que les êtres humains se sont posées tout au long de l'histoire (Gendron, 2012, p. 47). Pour sa part, Katherine G. Simon, enseignante et auteure de *Moral Questions in the Classroom*, mentionne que ces questions peuvent concerner l'existence de Dieu, le sens de la vie et de la mort, la souffrance, le mal, le bonheur, etc. Bref, ce sont des interrogations qui concernent la nature de l'être humain et celle de son rôle dans le monde (Simon, 2001).

Une distinction s'avère toutefois essentielle afin de mieux comprendre la nature du questionnement existentiel. En effet, bien que la frontière entre les deux puisse être considérée comme « poreuse » (Gendron, 2012, p. 49), il semble important de distinguer la question existentielle de la question morale. Selon Simon, le questionnement existentiel concerne la vie humaine, sa nature et sa signification (Simon, 2001, p. 6). « Que veut dire mener une vie bonne? », « Y a-t-il un Dieu? », « Qu'arrive-t-il lorsque nous mourrons? », « Avons-nous un libre arbitre ou sommes-nous déterminés? »³, sont des exemples de questions existentielles (Simon, 2001, p. 6). Les questions morales, quant à elles, concernent la manière dont l'être humain devrait agir dans des situations qui impliquent le bien-être de l'être humain, le respect des autres personnes, des êtres vivants, de l'environnement, etc. (Simon, 2001, p. 7). De fait, « Ai-je des responsabilités envers les personnes sans-abri dans ma ville? », « Devrais-je aider une personne qui saigne même si celle-ci pourrait avoir le SIDA? », « La violence peut-elle parfois être

³ Notre traduction.

justifiée? ⁴», sont des exemples de questions morales (Simon, 2001, p. 7). À la lumière de ces exemples, on comprend que pour répondre à des questions morales, la plupart des personnes se référeront à des « *existential beliefs* » et l'inverse est aussi vrai (Simon, 2001, p. 7). En effet, les référents moraux peuvent apporter des réponses aux questions existentielles⁵.

Une autre distinction, celle entre le questionnement moral et le questionnement éthique, s'avère incontournable. À cet égard, dans une capsule vidéo mise à la disposition des enseignants par l'entremise du site Internet du Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RÉCIT), Georges Leroux mentionne que la morale fait référence à un ensemble de valeurs et de principes concernant l'agir humain et que ces prescriptions sont souvent portées par des groupes en particulier. Pour ce qui est de l'éthique, il n'y a pas d'ensemble de valeurs et de principes particuliers auquel se référer. Ainsi, la question éthique vise plutôt à déterminer quels sont les valeurs ou les principes moraux qui devraient guider l'action humaine dans une situation donnée (Leroux, 2014). Autrement dit, l'éthique cherche à mettre au jour les principes qui seraient susceptibles d'être universalisés en posant un regard critique et réflexif ainsi qu'en tentant de dégager les présupposés moraux.

I.2.2 Les questions existentielles en classe

Lorsqu'il est mis en œuvre au sein d'une classe, le questionnement existentiel contribue « [...] à enrichir la vie intellectuelle et morale des étudiants » (Gendron, 2012, p. 52). En effet, la discussion sur les questions existentielles permet la formation du jugement, de la conscience et de la vision du monde des élèves (Gendron, 2012, p. 52). Dans le même sens, afin d'atteindre ces objectifs, Nel Noddings, dans *Education for Intelligent Belief or Unbelief*, mentionne qu'il est important de présenter différentes réponses aux questions existentielles *en plus de les questionner* (Noddings, 1993, p. 10). Il semblerait donc que les réponses à elles seules ne suffisent pas à développer les aptitudes susmentionnées.

De surcroît, le questionnement existentiel serait essentiel pour le développement de la pensée critique. Comme le mentionne Noddings, l'apprentissage de la pensée critique ne réside

⁴ Notre traduction.

⁵ Par exemple, si l'on se pose la question de l'existence de Dieu, la morale chrétienne suggère qu'il existe un dieu.

pas que dans l'acquisition de techniques ou d'habiletés de pensée. La pensée critique est également induite par la discussion sur des questions qui sont significantes⁶ (Noddings, 1993, p. 10-11). Ces discussions sur les questions existentielles, l'auteure les qualifie de « *immortal conversations*⁷ » à travers lesquelles le dialogue devient le moyen privilégié pour cultiver la pensée critique (Noddings, 2002, p. 131).

Dans la même optique, Gendron souligne que pour apprendre à exercer une véritable pensée critique, l'élève doit être confronté à la pensée des autres afin d'être en mesure de considérer différentes perspectives concernant divers sujets (Gendron, 2012, p. 53). On comprend donc l'importance de présenter à l'élève des perspectives variées et antagonistes (Gendron, 2012, p. 54). Corollairement, cela implique la nécessité d'« [...] une prise en compte systématique de représentations religieuses et séculières du monde » (Gendron, 2012, p. 54). Autrement dit, cela suppose que l'élève puisse être invité à développer sa propre réflexion sur les questions existentielles, ce qui lui permettra de pratiquer une pensée critique en étant éventuellement exposé à des idées diversifiées et contraires émanant de ses pairs.

Toujours est-il qu'à la lumière de ces considérations, une interrogation demeure : rencontrons-nous de telles conditions au sein du programme d'ÉCR ?

I.3. Remise en question de la place actuelle des questions existentielles dans le programme

I.3.1 Réfléchir sur des questions existentielles

Tel qu'il a été mentionné précédemment, le programme d'ÉCR semble prescrire un traitement somme toute superficiel des questions existentielles en les abordant comme des « réponses » plutôt que comme de véritables « questions ». De plus, le fait d'aborder ce thème seulement au deuxième cycle et spécifiquement dans le cadre du volet culture religieuse ne semble pas réaliste.

⁶ Pour désigner ces questions significantes, Noddings utilise l'expression « *issues that matter deeply to us* » (Noddings, 1993, p. 10-11).

⁷ Noddings consacre d'ailleurs un chapitre entier à ce sujet voir Noddings, 2002.

Cela dit, il nous semble évident que les questions existentielles traversent le programme en entier. Autrement dit, des questions existentielles sont susceptibles de surgir lors de l'exploration de presque tous les thèmes, autant en culture religieuse qu'en éthique. Comme le mentionne Thomas De Koninck dans *Philosophie de l'éducation : essai sur le devenir humain*, la question du sens de la vie et de la mort « déborde tout domaine particulier de l'action ou du savoir, toute science ou activité spécifique, elle nous engage tout entiers, cœurs et raisons » (De Koninck, 2004, p. 212). L'enseignant devrait selon nous être préparé à faire face à ce type particulier d'interrogations en tout temps.

De surcroît, le programme d'ÉCR semble considérer l'apprentissage de la pensée critique comme un pilier important de la formation de l'élève, du moins c'est ce que les compétences « pratiquer le dialogue », « réfléchir sur des questions éthiques » et leurs composantes respectives semblent exprimer. En outre, comme il a été évoqué précédemment, le dialogue en classe sur les questions existentielles est essentiel pour le développement de la pensée critique de l'élève (Gendron, 2012, p. 59). C'est pourquoi nous estimons que, dans un souci de cohérence, il serait souhaitable qu'une réflexion sur les questions existentielles soit introduite dans le cadre du programme d'ÉCR.

I.3.2 Exemple d'application en classe : le rêve d'un homme ridicule

Afin d'illustrer comment il est possible de passer d'une compréhension des « réponses » aux questions existentielles à une réflexion sur ces questions, nous proposons un exemple d'application en classe qui s'articule autour d'une courte nouvelle de Dostoïevski, *Le rêve d'un homme ridicule* (2002). Cette description sommaire d'une SAÉ mobilise deux approches pédagogiques, l'une contextualiste et l'autre procédurale. L'intention pédagogique qui sert de fil directeur à la SAÉ est la suivante :

Faire prendre conscience aux élèves que l'être humain se pose des questions fondamentales sur la souffrance, la condition humaine ainsi que sur le sens de la vie et de la mort. Les amener à comprendre que diverses traditions religieuses, divers courants de pensée de même que des œuvres littéraires y apportent des pistes de réflexion.

En prenant appui sur *Le rêve d'un homme ridicule*, nouvelle écrite par Fédor Dostoïevski, l'élève sera amené à lire, à réfléchir et à se questionner sur plusieurs thèmes présents au sein de l'œuvre dont ceux du suicide, de la condition humaine, des relations entre les humains et de l'existence du divin. Les élèves seront également amenés à entrevoir les difficultés éthiques et affectives qui découlent de cette démarche de réflexion.

La première approche utilisée est une approche narrative, et donc contextualiste, développée par Ronald Morris, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université McGill, qui consiste à penser avec le récit (Morris, 2002). Le choix de cette approche dans le cadre d'une exploration du thème des questions existentielles semble très pertinent, car l'une de ses facettes consiste à inviter l'élève à se questionner sur lui-même et donc à arriver à une meilleure connaissance des valeurs et des perspectives morales qui lui sont propres. En ce sens, la littérature semble avoir un potentiel interpellant très riche puisqu'elle inciterait le lecteur à l'autoréflexion et surtout à se « mettre à la place » d'une myriade de personnages ayant des comportements diversifiés face aux expériences morales (Morris, 2002, p. 149). Par extension, nous pensons que la littérature apporterait des pistes de réflexion⁸ aux questions existentielles. Par la suite, le partage avec ses pairs permet à l'élève de rencontrer des points de vue extérieurs, ce qui contribue à enrichir le dialogue intérieur de l'élève, mais également à alimenter un dialogue commun susceptible d'être constructif pour l'ensemble de la classe. Enfin, Éric Volant (2003, p. 147) souligne que l'approche qui consiste à penser avec le récit permet à l'élève de « [...] situer sa pensée et son action à l'intérieur de l'aventure tragique et spirituelle de l'humanité tout entière, en quête de sens et de salut », ce qui rejoint, à notre avis, très exactement le thème des questions existentielles.

Concrètement, la séquence d'enseignement mettant en œuvre cette approche se déroule en trois temps. Avant la lecture, l'enseignant invite l'élève à se questionner et le prépare à amorcer la lecture en lui demandant de porter attention à ce qui est raconté, aux caractéristiques du personnage principal, etc. Pendant la lecture, les élèves prennent soin de noter leurs questions, les mots ou les passages plus difficiles à comprendre, les interrogations par rapport à l'œuvre ou

⁸ Nous insistons sur l'importance de présenter à l'élève des pistes de *réflexion* et non de *réponses*. Cela nous semble plus à propos si l'on souhaite que l'élève amorce sa propre réflexion sur les questions existentielles. Bref, le fait que *Le rêve d'un homme ridicule* ne fournisse pas de réponses, mais suscite plutôt le questionnement, est un aspect très important de notre SAÉ.

simplement les réflexions qui surgissent au fil de leur lecture. Par la suite, lorsque les élèves ont terminé de lire, l'enseignant s'attarde d'abord sur les mots de vocabulaire qui n'auraient pas été compris, pour ensuite animer un échange autour des réflexions et interrogations des élèves.

Enfin, selon une démarche inspirée de Nancy Bouchard (2000, p. 13-14), les élèves sont invités à choisir le passage qui les a le plus marqué. Ce passage peut être de la longueur de leur choix. Ils retranscrivent ce passage dans leur cahier en notant la référence (numéro de page). Ils expriment ensuite ce que ce passage précis évoque pour eux, quels sentiments et réflexions il suscite et justifient leur choix. Au final, à la relecture de ses choix, l'élève identifie un apprentissage plus large qu'il retire pour lui-même ou encore une valeur ou une attitude qui lui a semblé importante pour lui.

La seconde approche utilisée pour aborder *Le rêve d'un homme ridicule* est celle de la philosophie pour enfants. Ici, le rôle du récit n'est pas le même que pour l'approche narrative. Le contenu du récit en lui-même n'occupe pas une place centrale dans la pratique de la philosophie pour enfants. En effet, ce dernier sert plutôt de point de départ pour amener les élèves à réfléchir de manière critique et à développer diverses habiletés de pensée. Ainsi, contrairement à l'approche narrative où la réflexion de l'élève est centrée sur le sens illocutoire du récit, l'histoire sert ici de déclencheur pour la discussion en communauté de recherche philosophique (CRP), d'où l'importance de choisir des récits qui sont rédigés de manière à stimuler les questions et la réflexion afin que l'élève puisse sortir d'un niveau de réflexion anecdotique.

La pertinence de cette approche en lien avec l'éducation morale réside dans le fait qu'elle mobilise les trois dimensions de la personne que sont le cognitif, l'affectif et le conatif. Comme le souligne Marie-France Daniel, comment l'élève peut-il s'engager moralement s'il n'entre pas en relation avec les autres ? Comment peut-il mesurer l'impact de ses croyances, de ses idées ? Comment peut-il apprendre à énoncer clairement son point de vue, à l'étayer et à le justifier s'il n'est pas confronté aux critiques de ses pairs? (Daniel, 1998, p. 262)

Puisque le récit sert de point de départ pour une réflexion visant à « faire sortir » les élèves de l'histoire pour qu'ils puissent s'interroger de manière plus large, l'œuvre de Dostoïevski nous apparaît comme un terreau très fertile pour le questionnement, et donc un déclencheur approprié. Ainsi, l'approche de la philosophie pour enfants semble tout à fait

pertinente puisqu'elle permet d'intégrer le volet éthique à une réflexion sur les questions existentielles.

Par ailleurs, il peut paraître pour certains délicat de traiter des questions existentielles sous l'angle de la communauté de recherche philosophique. Toutefois, en examinant « les croyances sous un angle critique, le raisonnement hypothétique stimule habituellement la curiosité des élèves à l'égard des façons de penser, d'être et d'agir qui diffèrent des leurs » (Desrochers, 2011, p. 72), ce qui s'inscrit en continuité avec l'intention pédagogique.

De manière plus concrète, la séquence d'enseignement commence par une lecture partagée d'un extrait préalablement choisi par l'enseignant⁹. L'extrait que nous avons sélectionné pour la présente SAÉ traite notamment de la question de l'existence, du suicide et de la conscience. La seconde étape consiste à inviter les élèves à formuler les questions que leur inspire la lecture de l'extrait. L'enseignant note au tableau les questions des élèves, telles qu'elles seront exprimées. En effet, il importe de souligner que la formulation des questions doit être celle de l'élève. De fait, puisque nous nous inscrivons dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, lors de la formulation de question, il est essentiel de respecter la manière dont les élèves pensent et de faire attention à ne pas projeter la manière dont nous voudrions qu'ils le fassent (Savard, 2008, p. 74).

Quant au choix de la question de départ, les élèves seront invités à voter pour la question qui les interpelle le plus. Une fois la question choisie, l'enseignant prendra soin de se préparer rigoureusement en fonction de celle-ci, afin d'animer la communauté de recherche¹⁰.

À titre d'illustration, nous avons fait l'exercice de formuler certaines questions philosophiques¹¹ susceptibles d'être posées par les élèves et que nous avons répertoriées en annexe¹² selon les catégories suivantes : questions touchant aux concepts, questions concernant la

⁹ Voir annexe A pour l'extrait.

¹⁰ Notons qu'il est fort probable que les deux premières étapes, la lecture partagée et la cueillette de questions, sont susceptibles d'occuper un cours en entier et que l'étape de la communauté de recherche devra être réalisée lors du cours suivant. C'est pourquoi nous présumons que l'enseignant sera en mesure de préparer son animation entre les deux séances.

¹¹ Nous entendons par « question philosophique » une question qui porte sur la recherche et la construction de sens.

¹² Voir annexe B pour les exemples de questions.

valeur de l'existence et questions concernant la finalité de l'existence. De plus, nous avons également énuméré les divers thèmes présents au sein de l'extrait suggéré ci-haut.

L'enseignant devra aussi prendre soin de préparer des questions d'animation qui seront principalement du domaine de la formulation d'hypothèses et de la recherche éthique¹³ (Gagnon, 2005, p. 83), compte tenu de l'intention pédagogique. Bien entendu, d'autres types de questions auront probablement leur place au sein de la discussion comme les questions concernant la recherche de cohérence, les questions visant à dégager les présupposés de même que les questions visant à dégager des conséquences. Toutefois, nous avons choisi plus particulièrement les catégories susmentionnées en tenant compte des thèmes présents au sein de l'œuvre et des types de questionnements qu'ils sont susceptibles de faire naître chez les élèves.

En guise d'étape d'intégration, l'enseignant peut demander aux élèves de rédiger une réflexion personnelle critique en lien avec la question de départ. Ces derniers peuvent s'inspirer de la discussion avec leurs pairs (CRP), de leur l'analyse du *Rêve d'un homme ridicule* effectuée au préalable ou de toute autre source qu'ils jugent pertinente, en prenant soin de citer les sources en question.

I.4 Conclusion

En définitive, considérant le rôle essentiel du questionnement existentiel dans l'éducation du sujet éthique, plus particulièrement en ce qui concerne le développement de la pensée critique, nous estimons qu'il serait non seulement possible, mais également souhaitable, d'aborder les questions existentielles en classe sous l'angle de la réflexion et du questionnement, plutôt que de simplement présenter des réponses préalablement fournies par diverses traditions et divers courants de pensée.

Bien entendu, les approches pédagogiques suggérées précédemment nécessitent des conditions de réalisations particulières, dont un temps de préparation considérable, le fait de bien connaître les élèves et surtout la capacité de l'enseignant à anticiper les questions et les réactions des élèves, afin qu'il sache adapter son enseignement. Les avantages des approches résident surtout dans leur caractère interpellant qui anime la curiosité des élèves. De plus, elles

¹³ Voir annexe C pour les exemples de questions.

encouragent le développement d'attitudes de collaboration, d'écoute et de respect envers l'autre. Par contre, l'absence de continuité dans le processus d'apprentissage peut constituer une limite importante, par exemple dans le cas où les périodes d'éthique et culture religieuse seraient rares et espacées dans le temps¹⁴. Une autre limite réside dans le fait d'utiliser une œuvre littéraire en classe, ce qui suppose un certain bagage culturel chez l'élève afin qu'il puisse être en mesure de bien comprendre le propos. Cette limite pourrait toutefois aisément être surpassée si l'enseignant prend le temps de bien analyser l'œuvre avec les élèves afin de pallier les éventuelles lacunes culturelles. Enfin, plus particulièrement en ce qui concerne la philosophie pour enfants, la menace du relativisme en tant que « laisser-aller » et le danger de laisser des questions morales et éthiques sans réponse sont des limites à prendre en compte (Daniel, 1998, p. 273).

Certes, notre suggestion concernant la manière d'aborder les questions existentielles en classe, c'est-à-dire le fait d'amener les élèves à réfléchir sur des questions existentielles, témoigne d'une certaine conception de la posture professionnelle de l'enseignant d'ÉCR. Plus précisément, nous percevons l'enseignant comme une personne dotée d'une pensée critique qui lui permet entre autres de se positionner par rapport au programme d'ÉCR et de ne pas simplement se contenter de « l'exécuter ». Nous sommes d'avis que cette réflexion critique par rapport au programme est essentielle afin d'adapter l'enseignement au milieu scolaire, aux besoins des élèves et de la communauté. Ainsi, nous pourrions nous demander si la formation des futurs enseignants d'éthique et culture religieuse garantit réellement le développement d'une pensée critique. Cet aspect nous semble primordial, car comment peut-on prétendre contribuer au développement d'une pensée critique et éthique chez l'élève, si l'enseignant qui est censé transmettre cette compétence en est lui-même dépourvu?

Références

- Bouchard, N. (2000). « Une démarche visant à favoriser le développement moral de l'élève », dans *L'éducation morale à l'école une approche par le jeu dramatique et l'écriture*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 5-34.
- Caron, G. et P. Garber. (2009). *Tête-à-tête*, Manuel de l'élève : 2^e cycle du secondaire, 2^e année, Laval : Éditions Grand Duc, 264 p.

¹⁴ À l'école où nous avons effectué notre quatrième stage, les élèves du premier cycle n'avaient qu'une seule période d'ÉCR par cycle de 9 jours.

Daniel, M.-F. (1998). *La philosophie et les enfants*. Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, 383 p.

De Koninck, T. (2004). « Questions ultimes » dans *Philosophie de l'éducation : essai sur le devenir humain*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 209-244.

Deraspe, S. et al. (2011). *Tisser des liens*, Manuel de l'élève A, Volume 2, 2^e année du 2^e cycle du secondaire, Anjou : Éditions CEC, 214 p.

Desrochers, L. (2011). « La communauté de recherche philosophique et le programme Éthique et culture religieuse au secondaire », dans Gagnon M. et M. Sasseville (dir.), *La communauté de recherche philosophique, applications et enjeux*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 67-84.

Dostoïevski, F. (2002). *Le rêve d'un homme ridicule*, trad. André Markowicz, Arles, Actes Sud, collection Babel, 59 p.

Gagnon, M. (2005). « Questions générales d'animation », dans *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 83-93.

Gagnon, M. et M. Sasseville (dir.). (2011). *La communauté de recherche philosophique, applications et enjeux*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 350 p.

Gendron, C. (2012). « Le dialogue sur les questions existentielles », dans *L'Éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*, Bouchard, N. et M. Gagnon (dir.), Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

MELS. (2006). *Jeu de société*, Situation d'apprentissage et d'évaluation en éthique et culture religieuse, deuxième cycle du secondaire, 1^{er} septembre 2006. En ligne : <<http://bit.ly/QUB4K4>> (Consulté le 29 avril 2014).

MELS. (2008). *Le programme d'éthique et culture religieuse : enseignement secondaire*. En ligne : < http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf > (consulté le 14 août 2014).

Morris, R. (2002). « L'approche narrative. Penser avec sa propre histoire et avec les histoires d'autrui », dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 135-169.

Noddings, N. (1993). « Existential and Metaphysical Questions in the Classroom », dans *Educating for Intelligent Belief or Unbelief*, New York : Teachers college press, p. 1-17.

———. (2002). « Conversation as Moral Education » dans *Educating Moral People a caring alternative to character education*, New York : Teachers College Press, p. 118-130.

Récit Service national. *Entrevue vidéo avec Georges Leroux sur la distinction entre la morale et l'éthique*. [Vidéo Webdiffusée] Récupérée de <http://www.recitdp.qc.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=102:distinction-entre-morale-et-ethique&catid=50:georges-leroux&Itemid=57> (Consultée le 14 août 2014).

Rousseau, S. (2010). « Enseigner la culture religieuse », dans Enseigner l'éthique et la culture religieuse. Les fondements et la pratique au primaire et au secondaire, Anjou, CEC, p. 95-116.

Savard, M. (2008). « Les principaux moments de l'animation », dans M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 65-84.

Simon, K. G. (2001). *Moral Questions in the Classroom*. New Haven : Yale University Press. 288 p.

Volant, E. (2003). « Les récits mythiques et les poèmes tragiques en éducation. Pour la construction d'une éthique de notre temps », dans N. Bouchard (dir.), « L'éducation du sujet éthique. Quelles perspectives? Quel avenir? », *Religiologiques*, n°28, p. 127-148.

ANNEXE A

Extrait choisi pour la lecture partagée

Dostoïevski, F. (2002). *Le rêve d'un homme ridicule*, trad. André Markowicz, Arles, Actes Sud, collection Babel, p. 22.

« [...] si je suis un homme, et pas encore du rien, et tant que je ne suis pas devenu du rien, je vis, et donc je suis capable de souffrir, d'éprouver de la colère ou de la honte pour mes actes. Bon. Maintenant pourtant, si je me tue, par exemple, dans deux heures, alors, qu'est-ce qu'elle me fait, la petite fille, et quelle importance, dans ce cas-là, la honte, et tout ce que vous voulez au monde? Je deviens du rien, du rien total. Et est-ce que réellement, la conscience du fait que, dans un instant, je cesserais *complètement* d'exister et, donc, que rien n'existerait, ne pouvait pas avoir la moindre influence sur cette sensation de pitié pour la petite fille et cette sensation de honte après l'infamie que j'avais commise? »

ANNEXE B

Exemples de questions philosophiques qui pourraient être formulées par les élèves

Concepts

Qu'est-ce qu'exister?

Qu'est-ce que la honte?

Qu'est-ce que la souffrance?

Valeur de l'existence

Est-ce que tout le monde souffre?

La vie est-elle nécessairement synonyme de souffrance?

Lorsque l'on meurt, est-ce que nous cessons complètement d'exister?

Finalité de l'existence

Pourquoi le suicide?

Puis-je aspirer à « devenir du rien » ?

Y a-t-il quelque chose après la mort?

Thèmes

La souffrance, la colère, la honte...

La vie, l'existence, le suicide, après la mort...

La conscience, la responsabilité, le souci de l'autre...

ANNEXE C

Exemples de questions d'animation

Inspirées de :

Gagnon, M. (2005). « Questions générales d'animation » dans *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 83-93.

Les hypothèses

- Comment répondriez-vous à cette question?
- Le fait de vivre et le fait de souffrir sont-ils des éléments qui viennent toujours ensemble?
- « Commettre une infamie » et le sentiment de honte sont-ils des éléments qui viennent toujours ensemble?
- Selon vous, que veut-on dire par « si je me tue, par exemple, dans deux heures, alors, qu'est-ce qu'elle me fait, la petite fille, et quelle importance, dans ce cas-là, la honte, et tout ce que vous voulez au monde? »
- Selon vous, l'idée selon laquelle lorsqu'on meurt on devient « du rien total » est-elle vraie ou probable? Pourquoi ?

La recherche éthique

- Pensez-vous que cela est bien (ou mal)? Pourquoi?
- Si cela est bon pour nous, pouvons-nous dire que ce l'est également pour les autres?
- Pensez-vous qu'il est bien (ou mal) d'agir (ou de penser) ainsi? Pourquoi?
- Pensez-vous que nous avons le droit d'agir (ou de penser) ainsi? Pourquoi?
- Quelles seraient les conséquences si toutes les personnes pensaient (ou agissaient) ainsi? Est-ce que ce sont de bonnes (ou de mauvaises) conséquences? Pourquoi?
- Quelles conséquences *le suicide*¹⁵ pourrait-il avoir sur les autres? Est-ce que ce sont de bonnes (ou de mauvaises) conséquences? Pourquoi?
- Comment savoir si une chose est bonne ?

¹⁵ Nous avons ici choisi d'insérer à titre d'exemple, le terme « suicide ». Il est cependant du devoir de l'enseignant d'adapter les questions selon le sujet de la discussion.

II. REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES AUTOUR DE LA LITTÉRATURE ACADÉMIQUE SUR LE PROGRAMME « ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE »

*Nicolas Haeck, doctorant
Université du Québec à Montréal*

*Maxime Plante, doctorant
Université du Québec à Montréal*

*Nancy Bouchard, professeure
Université du Québec à Montréal*

*Raymonde Venditti, doctorante
Université du Québec à Montréal*

II.1 Note méthodologique

L'établissement de cette bibliographie commentée est le fruit d'un document de travail constitué dans le cadre de la rédaction d'une note de synthèse sur le programme *Éthique et culture religieuse*. Les résumés qui s'y trouvent ont pour but d'établir certains repères afin de faciliter la recherche au sein du corpus sélectionné. Il faut bien comprendre le motif économique d'où ces résumés tirent leur pertinence. Le lecteur ne se surprendra donc pas de la relative hétérogénéité que présentent les résumés notamment sur le plan de la forme. Autre résultat du caractère initialement informel de cette bibliographie, le lecteur constatera que les informations dispensées par chacun des résumés varient parfois sensiblement de l'un à l'autre. Nous n'avons pas retouché ce défaut d'unité car il nous a semblé que l'essentiel était respecté : pour chacune des sources se trouvent à chaque fois résumées les informations qui permettent au lecteur de situer l'apport de la source au débat autour du programme d'*Éthique et culture religieuse*. En dernière instance, c'est donc sur cet apport potentiel que les sources auront été évaluées et résumées, aussi ne faut-il pas se surprendre si l'on ne retrouve pas explicitement dans les résumés les dimensions critique et prospective qu'on a coutume d'inclure dans une bibliographie commentée. Nous espérons qu'ainsi le lecteur puisse disposer de repères minimaux tout en étant libre de ses choix bibliographiques et en mesure de les orienter en fonction de son propre projet de recherche.

Les éléments descriptifs contenus dans les résumés ne suivent pas – ou pas nécessairement – la structure classique thèse-arguments-approche théorique qui est préconisée habituellement dans les travaux de type bibliographie commentée. Ce sera ici bien plutôt autour d’une description des *idées-forces* de chaque source (sur ECR) que s’organiseront les résumés.

Constituée à partir de la bibliographie des documents recensés autour du programme *Éthique et culture religieuse* du Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec, cette bibliographie commentée rassemble l’ensemble des documents versés à cette bibliographie qui satisfasse aux règles de sélection du corpus d’analyse. Ces règles sont au nombre de quatre et sont énoncées ci-dessous :

1. Les documents doivent avoir été publiés en 2007 ou depuis. Le choix de cette date comme premier critère de constitution du corpus se justifie par la parution en 2007 de la version approuvée du programme *Éthique et culture religieuse*. C’est donc à partir de 2007 qu’il est devenu possible d’avoir accès à la version définitive du programme.
2. Les documents doivent utiliser le programme de 2007 dans sa version approuvée en tant que référence et/ou objet d’étude. Il n’est toutefois pas nécessaire que le programme soit explicitement cité et placé en bibliographie pour que soit considéré comme atteint ce critère. En effet, il s’agirait d’une contrainte excessive puisque de nombreuses études portent sur le programme (par exemple sur ses finalités) sans citer directement les pages du programme où sont énoncées ces finalités.
3. Les documents doivent faire porter l’analyse sur un, sur plusieurs ou sur tous les aspects explicites du programme. Ce critère a pour objet d’exclure les documents qui n’utiliseraient pas le programme éducatif comme base réelle de leur analyse et/ou de leur argumentation.
4. De façon complémentaire, les documents doivent proposer une dimension analytique et critique, c’est-à-dire ne pas se limiter à une mise en contexte, à une description ou à l’établissement de l’historique de la création du programme. À noter que la critique ne doit pas être entendue dans une dimension simplement destructrice, mais doit se voir

reconnaître une portée affirmative par laquelle on opère des partages ainsi que des discernements et grâce à laquelle on porte des jugements raisonnés.

II.2 Bibliographie et résumés

Andreassen, B.-O. (2011). « On Ethics and Religious Culture in Québec: Comments and Comparative Perspectives from a Norwegian and European Context », *Religion & Education*, vol. 38, n°3, p. 266–277.

Résumé : Dans cet article l’auteur souligne comment la culture religieuse et le programme ECR sont liés à la question du développement personnel. L’auteur se questionne quant à savoir si l’accent accordé à la culture religieuse peut être perçu comme une expression de « régionalisme ». Un regard critique est également porté à propos de la relation entre le cours ECR et le développement personnel de l’élève. Tout en comparant la situation québécoise avec le contexte norvégien, l’article propose enfin une réflexion visant à savoir si l’enseignement devrait se faire à partir des religions ou plutôt sur les religions.

Agundez Rodriguez, A. et F. Jutras (2012). « Un lieu pour l’éducation à la consommation éthique : perspectives, orientations et mise en œuvre », dans Bouchard, N. et M. Gagnon (dir.), *L’éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l’Université du Québec, p. 105-128.

Résumé : Cet article aborde l’historique des approches de l’éducation à la consommation et comment sa mise en pratique peut être réalisée dans le cadre de la formation en éthique du programme ECR. Les auteurs proposent de voir comment la nouvelle conception émergente de l’éducation à la consommation, qui fait appel aux principes de la pédagogie critique, peut être mise en œuvre dans le contexte québécois.

Barré, C. (2009). *Le dialogue dans le programme scolaire d’éthique et culture religieuse : débats, bilan et prospective*. (Mémoire de maîtrise), Montréal, Université de Montréal, 125 p.

Résumé : L’auteure cherche à caractériser le dialogue tel qu’il est pensé dans le programme ECR, ce qui lui permet, d’une part, d’en situer l’émergence et la préfiguration dans des programmes antérieurs et, d’autre part, de procéder à une analyse critique de la notion. Cette analyse critique révèle que le dialogue en éthique et culture religieuse est d’une essence rationnelle et argumentative propice à l’enseignement de l’éthique, mais peu adaptée et même nuisible à l’enseignement de la culture religieuse qui bénéficierait plutôt d’un dialogue reposant sur une approche herméneutique et expérientielle (basé sur la reconnaissance plutôt que sur la connaissance).

Beaucher, V. (2012). *Enseignement moral et enseignement de l'éthique : Analyse des ruptures et des continuités dans les programmes d'étude québécois au primaire et au secondaire depuis 1977*. (Thèse de doctorat), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 432 p.

Résumé : L'auteur cherche à établir ce qui distingue et ce qui rapproche l'enseignement moral de l'enseignement éthique. La recherche permet de faire le pont entre l'enseignement moral et l'enseignement de l'éthique, exposant entre autres ce qui peut être transféré du premier vers le second et ce qui ne peut pas l'être. Malgré plusieurs éléments de continuité majeurs et transversaux, certains éléments de rupture peuvent être dégagés, notamment la place et le rôle de la religion ainsi que la question du positionnement de l'élève au terme de la réflexion.

Beaupré, S. (2012). « L'objectivation de la pratique enseignante », dans Bouchard, N. et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 85-101.

Résumé : L'auteur présente aux enseignants en ECR un processus réflexif qui s'appuie sur un double travail d'objectivation de leur pratique professionnelle. Ce double travail est constitué, d'une part, d'une analyse réflexive (telle que présentée par J. Dewey et D. Schön), mais aussi et en amont, d'un examen de l'ensemble des dispositions (*habitus*) prises par les enseignants au cours de leur vie. Un tel examen peut être effectué à partir de la théorie sociologique de P. Bourdieu. L'article vise à aider les enseignants à y voir plus clair dans les rapports qu'ils entretiennent à l'égard des élèves et des contenus disciplinaires.

Bégin, L. (2008a). « Éthique et culture religieuse : une asymétrie complémentaire », dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 93-108.

Résumé : L'auteur fait une analyse des défis de la pratique de l'enseignement en ECR en regardant les difficultés d'associer au sein d'un même cours « Éthique » et « Culture religieuse ». Ce dernier illustre les difficultés de cette complémentarité et propose un « argument d'asymétrie complémentaire » en mesure d'offrir une justification de cette association afin de donner un sens à la mise en relation des trois compétences visées par le programme.

Bégin, L. (2008b). « Éthique et culture religieuse, une réponse appropriée au défi du pluralisme », *Éthique publique*, vol. 10, n°1, p. 141-151.

Résumé : L'auteur retrace comment ECR constitue une réponse appropriée au défi du pluralisme. L'article propose un retour historique sur les décisions législatives et le contexte de la mise en place du cours. Par le biais d'un rappel des objectifs et de la

structure générale du programme, cet article répond à certaines critiques généralement formulées vis-à-vis ECR.

Béland, J.-P. (2008). « Comment construire le compromis pour favoriser le vivre ensemble dans la formation à l'éthique et à la culture religieuse », dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 147-162.

Résumé : L'auteur interpelle les enseignants sur la question des approches et méthodes spécifiques à utiliser pour favoriser l'évolution vers le vivre-ensemble. Il insiste sur l'importance du débat et de l'art de la dialectique, qui apparaît comme une méthode intéressante sur laquelle les enseignants pourraient se baser dans l'enseignement de la compétence au dialogue. Ainsi, cet article montre la pertinence de l'approche dialectique afin de construire le compromis et favoriser le respect de l'autre.

Bergeron, C. (2012). *Les représentations des enseignants du primaire à l'égard d'une innovation scolaire : le cas de l'implantation du programme éthique et culture religieuse au Québec*. (Mémoire de maîtrise), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 277 p.

Résumé : L'auteure cherche à définir quelles représentations se font les enseignants du primaire relativement aux modalités d'implantation d'ECR sur les plans politiques, idéologiques, organisationnels et à ses incidences au niveau pédagogique. Après une revue de la littérature scientifique soulevant plusieurs enjeux pédagogiques majeurs pour l'implantation d'ECR, l'auteure interprète les résultats de son enquête auprès des enseignants grâce au modèle de l'ingénierie de formation. Son interprétation met en lumière les ratés de l'implantation tant sur le plan de l'analyse préalable (unilatéralité du processus), de la conception du programme (manque de temps pour parvenir à son appropriation) que de la réalisation (formations inadéquates, matériel encore indisponible au moment de la formation, difficulté de l'évaluation, inadéquation à la réalité du primaire de la planification par cycle, exigences relatives à la posture professionnelle connues tardivement) de l'implantation du programme.

Bouchard, N., J.-C. Desruisseaux et M. Gagnon (2011). « Éthique et culture religieuse : résultats d'une recherche préliminaire sur les perceptions du programme chez des enseignant-e-s du primaire », *Vivre le primaire*, vol. 24, n°2, p. 48-49.

Résumé : Cet article présente les résultats préliminaires d'une recherche exploratoire effectuée auprès d'enseignants du primaire et du secondaire à propos de leur perception d'ECR et des modalités de sa mise en œuvre. Les auteurs y présentent un tour d'horizon de leur première collecte de données et de quelques résultats issus de l'analyse des réponses obtenues.

Bouchard, N. (2011). « De la formation à l'enseignement de l'ÉCR à l'exercice de la profession », *ÉCRan*, vol. 2, n°2, p. 9-11.

Résumé : Bouchard soulève la question après deux années de mise en œuvre du programme et des formations à son enseignement : que peut-on à propos de la formation des enseignants? Les enseignants sont-ils suffisamment formés? Selon le rapport du MELS de 2008 sur le bilan portant sur la formation en ECR, les enseignants du primaire avaient reçu en moyenne 1,46 jour de formation et ceux du secondaire 3,08 jours de formation en 2007-2008. Au moment de rédiger son article en 2011, Bouchard ne pouvait s'appuyer sur aucune autre publication issue de travaux de recherche empiriques sur le sujet ne permettant de répondre à la question. Sa réflexion s'appuie donc sur sa « propre expérience de professeure, en l'occurrence, celle de la formation initiale à l'enseignement de l'ÉCR au secondaire ». Selon son expérience, après quatre années de formation spécialisée en enseignement de l'éthique et culture religieuse au secondaire, elle estime que ces nouveaux enseignants sont suffisamment formés (bonne connaissance du phénomène religieux, connaissances et compétences pour faire réfléchir les élèves sur des questions éthiques et pour mettre en œuvre des approches dialogiques créatives et réflexives), et ce, même s'il y a « très certainement des améliorations à apporter à la formation initiale » comme l'évaluation des apprentissages, la psychologie du développement moral et religieux ainsi que la transposition didactique. Par ailleurs, un problème très important se pose : le nombre d'étudiants qui diplôment chaque année est faible (environ 6 à l'UQAM en 2011). Le MELS aurait donc surestimé le pouvoir d'attraction de ce changement et n'aurait donc pas accompagné celui-ci de mesures complémentaires en lien avec l'exercice de cette profession. Il y a pourtant des solutions à ce problème selon Bouchard : 1/freiner le saupoudrage du temps d'enseignement en ECR au secondaire; 2/ l'ajout de la responsabilité du projet personnel d'orientation à la formation et à la tâche de l'enseignant formé en ECR.

Bouchard, N. (2009). « Living Together with Differences: Quebec's New Ethics and Religious Culture Program », *Education Canada*, vol. 49, n°1, p. 60-62.

Résumé : L'article porte sur l'idée d'un seul programme traitant d'éthique et de culture religieuse et se montre en faveur de cela. Même si les formations en éthique et en culture religieuse peuvent être pensées indépendamment l'une de l'autre, l'auteure « souscrit à l'idée de les arrimer au sein du même programme pour permettre l'articulation des grandes préoccupations que l'on retrouve dans chacun des termes, mais qu'aucun ne peut s'approprier de manière exclusive, soit les questions de sens et les questions de coexistence. Ni l'une ni l'autre de ces questions ne se rapportent en exclusivité à l'éthique ou à la culture religieuse. Au contraire, tous deux se rapportent tout autant à des questions de sens (signification/légitimation) qu'à celles de la coexistence (régulation/normativité). Penser ensemble l'éthique et la culture religieuse s'avère selon nous une voie novatrice et un choix judicieux à cet égard.

Bouchard, N. et R. W. Morris (2012). « Ethics Education Seen through the Lens of Habermas's Conception of Practical Reason: The Quebec Education Program », *Journal of Moral Education*, vol. 41, n°2, p. 171-187.

Résumé : Cet article étudie le Programme de formation de l'école québécoise, et notamment le cours d'Éthique et culture religieuse (ECR), à partir de la conception habermassienne des usages moraux et éthique de la raison pratique. L'article soupèse la possibilité que le programme d'ECR limite l'exercice de la raison pratique à sa forme purement pragmatique ainsi que l'étendue de sa prise en compte de l'intersection entre les domaines subjectif et social des apprenants. Les auteurs montrent que le programme d'ECR prend un tournant procédural quant aux compétences en éthique et en culture religieuse alors qu'il demeure ouvert à l'expression de la dimension subjective des élèves quant à la compétence au dialogue.

Braley, A. (2011). « Religious Rights and Québec's Ethics and Religious Culture Course », *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, vol. 44, n°3, p. 613-633.

Résumé : Analyse du droit du parent à l'égard de la formation de l'enfant et mise en contexte de ce droit dans le cadre de la controverse au sujet du cours ECR. L'auteur montre l'opposition qui réside entre une vision qui place en priorité le droit de l'enfant et une vision du droit du parent d'imposer des valeurs de base particulières à la formation de ses enfants. Enfin, cet article discute du rapport entre les droits des parents et ceux des enfants concernant la religion et l'éducation religieuse.

Cherblanc, J. (2010). « Praxéologie d'un enseignant universitaire en ECR », dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 81-104.

Résumé : L'auteur de cet article analyse son expérience à titre de formateur universitaire en insistant sur la nécessité de développer un modèle praxéologique de la formation en ECR. Il nous livre un témoignage du changement de posture professionnelle tel que vécu dans la pratique par un enseignant universitaire. Il s'agit d'une relecture praxéologique des formations régionales en ECR que l'enseignant a lui-même offert et qui permet l'émergence d'un savoir appliqué issu de la part de ce praticien/chercheur en ECR.

Cherblanc, J. et P. Lebuis (2011). « La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse : mission impossible », *Télescope*, vol. 17, n°3, p. 79-99.

Résumé : L'article vise à examiner comment s'est opérée la formation du personnel enseignant à l'égard du programme Éthique et culture religieuse puisque cela présente une occasion intéressante de dégager les contraintes ainsi que les ruptures importantes sur le plan des pratiques éducatives auxquelles font face les acteurs scolaires dans un contexte

de changements accélérés et que cela permet d'envisager un certain nombre de conditions pour faire des communautés de pratique un outil de formation efficient.

Colomb, E. (2010). « La pratique du dialogue », dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 121-144.

Résumé : Explicitation des questionnements de l'auteur sur l'enseignement de la pratique du dialogue à partir de son expérience en tant que formateur au Saguenay-Lac-Saint-Jean dans le cadre de l'implantation du cours ECR. Dans l'article, l'auteur fait un retour réflexif sur l'expérience du dialogue à l'intérieur de son cheminement professionnel et porte un regard sur l'enseignement de cette compétence aux formateurs-accompagnateurs. Enfin, l'auteur discute des liens entre les principes et les contenus de cette pratique en ECR et une vision plus épistémologique de l'utilisation du dialogue comme facteur de construction de la connaissance.

Cornellier, É. (2012). « Un apprentissage de la liberté nécessaire à l'émergence d'une véritable citoyenneté », dans Bouchard, N. et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 129-146.

Résumé : Ce texte exprime le point de vue de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire, et explique les raisons qui amène l'auteur à prendre une position favorable vis-à-vis le programme ÉCR. Au nombre de ces raisons, on peut compter le fait que le programme constitue un apprentissage de la liberté nécessaire à l'émergence d'une véritable citoyenneté. L'article présente d'abord le point de vue du conseil d'administration de l'Association qui témoigne de la situation de l'enseignement de l'ÉCR à l'école primaire. L'article discute ensuite des enjeux intrinsèques à la mise en œuvre du programme dans une société comme le Québec et indique les perspectives d'avenir qui s'en dégagent. L'auteur illustre son propos avec deux exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ).

Daniel, M.-F. (2010). « Dialogue critique et pensée critique dialogique dans le programme Éthique et culture religieuse », dans Bouchard, N. et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 25-40.

Résumé : Suivant l'analyse de Daniel, le dialogue dans le programme ÉCR n'insiste pas sur la qualité critique du dialogue. Or « c'est le dialogue critique qui fait progresser la délibération ». En conséquence, le dialogue dans le programme « demeure insuffisant pour aider les jeunes à entrer dans une "réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes" » référant en cela à l'une des composantes de la compétence en éthique du programme ÉCR. Les écueils du relativisme et du laxisme intellectuel et moral ne sont donc pas écartés. « Dialogue ne rime pas

automatiquement avec dialogue critique ». Selon Daniel, « Le dialogue possédant sa propre définition, ses propres critères et visées, il convient donc de le distinguer de la narration, de la conversation et de la discussion, qui possèdent également leurs caractéristiques propres ». Or, ces trois derniers sont plutôt considérés comme des types de dialogues dans le programme ECR.

Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2008). « Les incidences des orientations du programme d'Éthique et culture religieuse sur l'éthique professionnelle à la base des interventions enseignantes », dans Lalonde, L., F. Jutras, P. Lebuis *et al.* (dir.). *Mélanges Georges A. Legault : l'éthique appliquée, par-delà la philosophie, le droit, l'éducation*, Sherbrooke, Les Éditions Revue de Droit de l'Université de Sherbrooke, p. 239-268.

Résumé : Dans cet article, les auteurs analysent les transformations du travail des enseignants requises par les orientations du programme ECR. Ce texte dégage les nombreux défis qu'ont à relever les enseignants qui mettent en œuvre le programme à compter de 2008. Analyse des composantes du programme afin de dégager les éléments de l'éthique professionnelle qui doivent faire l'objet de réflexions individuelle et collective.

Desrochers, L. (2011). « La communauté de recherche philosophique et le programme Éthique et culture religieuse au secondaire », dans M. Gagnon et M. Sasseville (dir.). *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 67-84.

Résumé : En s'appuyant sur quelques années d'observation et d'expérimentation dans un collège, l'auteure dresse un bilan sommaire des résultats de la communauté de recherche philosophique (CRP). Elle jette un éclairage sur les réussites et les difficultés vécues en montrant comment la CRP rend de précieux services aux élèves. Il est notamment question de l'implantation de la CRP, des séquences d'apprentissages, du matériel pédagogique et de l'évaluation.

Duhamel, A. et M. Estivalèzes (2013). « Vivre ensemble et dialogue : du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 48, n°1, p. 79-98.

Résumé : L'article se propose d'explicitier les caractéristiques du vivre-ensemble en tant que projet politique d'une part tel qu'il prend forme dans le programme d'éthique et culture religieuse et, d'autre part, en tant que pédagogie comme dimension négligée du processus délibératif démocratique. En éclairant la notion de vivre-ensemble à la double lumière des sciences de l'éducation et de la philosophie politique, l'article veut montrer tant la pertinence de la notion de pédagogie que la portée du programme, l'une et l'autre œuvrant selon un paradigme pédagogique dépassant le clivage allégué entre éthique et politique.

Durand, G. (2009). *Le cours d'ECR : au-delà des apparences*, Montréal, Guérin, 136 p.

Résumé : Monographie critique du programme ECR dénonçant ses nombreux ratés. L'ouvrage propose une analyse critique du processus de déconfectionnalisation au Québec et offre des perspectives des enjeux éthique, psychopédagogique et politique qui se dégagent du programme. Il effectue également une analyse du traitement du christianisme offert dans le programme ECR.

Durand, G. (2008). « Éthique et culture religieuse à l'école », *Éthique publique*, vol. 10, n°1, p. 161-169.

Résumé : Article critiquant le nouveau régime pédagogique dans lequel s'inscrit ECR et dénonçant ses ratés. L'article propose en outre une critique du processus de déconfectionnalisation au Québec.

Estivalèzes, M. (2012a). « Enseigner les religions à l'école : de la croyance au savoir, un passage à comprendre », dans Estivalèzes, M. et S. Lefebvre (dir.) *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 1-34.

Résumé : L'auteure fait le point sur les principaux défis du programme, soit l'envergure des changements sur le plan pédagogique, l'ampleur, la complexité des sujets étudiés et la nouveauté des orientations pédagogiques ainsi que l'envergure de l'implantation du programme qui mettent une pression importante sur la formation des enseignants. L'auteure fait aussi le point sur les principales critiques opposées à l'ECR, soit l'atteinte à la liberté de religion, la promotion du relativisme et le prosélytisme déguisé d'un enseignement culturel des religions.

Estivalèzes, M. (2012b). « Les programmes de culture religieuse à l'école au Québec, des années 1970 à aujourd'hui », dans Estivalèzes, M. et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 59-84.

Résumé : L'auteure montre que le programme ECR est le résultat de l'histoire longue de 40 ans de la déconfectionnalisation marquée par des avancées, des reculs, de l'immobilisme et des accélérations. On peut donc lire le programme tel qu'implanté à la lumière des expérimentations et essais tentés jusqu'à lui, notamment quant à l'évolution, au contenu et au choix de maintenir un enseignement culturel des religions.

Estivalèzes, M. (2010a). « L'enseignement de la pluralité religieuse dans les programmes scolaires en France et au Québec », dans McAndrew, M., M. Milot et A. Triki-Yamani (dir.), *L'école et la diversité : perspectives comparées : politiques, programmes, pratiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 105-118.

Résumé : L’auteure montre que le développement spirituel des élèves est éludé dans le nouveau programme d’ECR malgré l’importance qui lui est reconnu par la *Loi sur l’Instruction publique* et le *Comité aux affaires religieuses*. L’auteure formule aussi une mise en garde contre une approche purement comparative de l’étude des religions qui négligerait la contextualisation adéquate des phénomènes qu’elle étudie.

Estivalèzes, M. (2010b). « Former à la culture religieuse », dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l’éthique et à la culture religieuse. Un modèle d’implantation de programme*, Québec, Presses de l’Université Laval, p. 145-170.

Résumé : L’auteure montre la nécessité en culture religieuse de ne pas se limiter à un simple registre descriptif des religions, mais d’en aborder les significations ; l’importance d’articuler les différents éléments du programme, tels que rites et croyances, de façon à mettre en contexte les religions étudiées ; l’importance de ne pas laisser la forme prendre le pas sur le contenu en matière de culture religieuse ; l’importance du réinvestissement des connaissances et des stratégies pédagogiques vues en formation dans son propre enseignement afin d’éviter une approche techniciste/technicienne de la culture religieuse.

Estivalèzes, M. (2009). « Éducation à la citoyenneté et enseignement sur les religions à l’école, un mariage de raison? », *Diversité urbaine*, vol. 9, n°1, p. 45-57.

Résumé : L’enseignement culturel des religions est une bonne manière de favoriser le vivre-ensemble mais il serait réducteur et appauvrissant d’étudier les religions simplement pour leur potentiel citoyen. De même, l’apprentissage de la diversité et de la tolérance ne peut s’effectuer qu’à partir de l’enseignement des religions et doit déborder dans tous les champs disciplinaires.

Estivalèzes, M. (2008). « Pour les enseignants, un programme aussi déstabilisant que stimulant », *Formation et profession*, vol. 15, n°1, p. 24-27.

Résumé : La formation des enseignants constitue le principal défi d’ECR. Les problèmes posés par la formation des enseignants s’inscrivent dans un double contexte – celui du renouveau pédagogique et celui de la nouvelle posture professionnelle (2008, p. 24). Dans tous les cas, le temps accordé à la formation sera un élément clé, car le manque de temps engendre une pression sur les enseignants (2008, p. 27).

Fujiwara, S. (2011). « Has Deconfessionalization Been Completed? Some Reflections upon Québec’s Ethics and Religious Culture (ERC) Program », *Religion & Education*, vol. 38, n°3, p. 278–287.

Résumé : Cet article cherche à découvrir et examiner les présupposés confessionnels du programme d’Éthique et culture religieuse. Il met en garde contre le danger d’une approche purement phénoménologique de la culture religieuse qui gommerait les tensions et les conflits ; contre le danger d’enseigner la religion seulement à l’intérieur des limites

reconnues par l'éthique ; et le danger de biais qui peut s'installer dans la description de l'histoire des religions (notamment pour l'histoire interreligieuse).

Gagnon, M. (2013). « Enjeux de l'intégration de la pratique du dialogue philosophique aux didactiques spécifiques : le cas de l'Éthique et Culture Religieuse au Québec (deuxième partie) », *Diotime. Revue Internationale de didactique de la philosophie*, Paris. En ligne.

Résumé : L'auteur traite de l'intégration de la pratique de la communauté de recherche philosophique (CRP) en classe ECR. Il montre que l'intégration de la CRP doit se faire au prix de modifications, mais dans une logique d'enrichissement avec le programme ECR. L'auteur montre que la pratique de la CRP peut enrichir les contenus liés à la compétence « Pratiquer le dialogue » (par des processus de mise en boucle), les pratiques pédagogiques enseignantes (par le recours à des questions générales d'animation), les situations d'apprentissages et d'évaluation (en partant des pratiques enseignantes) et d'enrichir le traitement des contenus et des sources externes d'information.

Gagnon, M. (2012). « La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche », dans Bouchard, N. et Mathieu G. (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 65-84.

Résumé : Selon l'analyse de Gagnon, on retrouve plusieurs ressemblances entre la communauté de recherche philosophique (CRP) et le programme ECR. Vis-à-vis la tâche complexe d'entreprendre le passage de l'enseignement moral à l'éducation éthique, l'auteur soutient que la pratique de la philosophie peut représenter une avenue intéressante. Devant les nombreux points de convergences entre la CRP et le programme ECR, ce texte montre comment, notamment sous l'angle de la posture professionnelle, les éléments de la CRP permettent d'alimenter les réflexions sur ECR.

Gagnon, M. (2010). « Réfléchir en îlot interdisciplinaire de rationalité autour de questions éthiques : les enjeux de la complexité, du jugement critique et des rapports au savoir », dans Bouchard, N. et M-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 77-98.

Résumé : L'article examine l'intérêt que peut représenter pour le programme ECR, et notamment pour l'enseignement de l'éthique, l'utilisation de l'approche par îlot interdisciplinaire de rationalité. L'auteur montre à cet effet comment les îlots de rationalité et les enjeux éthiques ont un rapport commun aux questions de la complexité, du dialogue, du jugement critique et des rapports aux savoirs.

Gagnon, M. et N. Bouchard (2011). « Repérage des lieux de l'éthique en ÉCR : pour une lecture maximalisée de l'éthique à l'intérieur du programme », *ÉCRan*, vol. 3, n°1, p. 8-10.

Résumé : L'article propose une lecture du programme dans le but d'y identifier les lieux de l'éthique. Il montre que la compétence en éthique est évidemment le lieu attendu pour

l'exercice de l'éthique, mais que cela ne signifie pas qu'elle n'a pas également une place dans l'exercice et l'apprentissage de la compétence en culture religieuse. Or, la place de l'éthique au sein de cette dernière compétence est, dans le programme, fort limitée en raison de l'attention portée trop exclusivement sur l'acquisition de connaissances sur les religions. Finalement, l'article montre que la compétence au dialogue doit permettre le plein exercice de la pensée critique, notamment dans les situations mettant en œuvre les trois compétences simultanément.

Gendron, C. (2012). « Le dialogue sur les questions existentielles », dans Bouchard, N. et M. Gagnon (dir.). *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

Résumé : L'article s'interroge sur la réalité de la possibilité qui est offerte aux enseignants d'ECR de conduire des dialogues au sujet des questions existentielles qui soient véritablement axés sur la reconnaissance de l'autre et sur le développement de la pensée critique. L'auteure avance que cette impossibilité est due aux présupposés véhiculés par le programme quant à la nature du dialogue en culture religieuse, présupposés qui semblent conduire à laisser de côté la dimension conflictuelle du vivre-ensemble, ce qui dénote une conception questionnable de celui-ci.

Gravel, S. et S. Lefebvre (2012). « Impartialité et neutralité autour du programme québécois Éthique et culture religieuse », dans Estivalèzes, M. et S. Lefebvre (dir.). *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 191-213.

Résumé : Les auteures distinguent neutralité, objectivité et impartialité en montrant qu'en ECR l'accent est mis, sur le plan pédagogique, sur l'impartialité et l'objectivité. La neutralité n'intervient en ECR que sur un plan négatif, comme rupture d'une neutralité stricte exigée de l'enseignant lorsque cela s'avère nécessaire sur les enjeux fondamentaux que sont le respect des finalités politiques inscrites au programme. L'impartialité et l'objectivité n'exigent donc pas en toutes circonstances la neutralité pédagogique.

Hirsch, S. et M. McAndrew (2013). « Le traitement du judaïsme dans les manuels scolaires d'éthique et culture religieuse au Québec contribue-t-il à un meilleur vivre-ensemble ? », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 48, n°1, p. 99-114.

Résumé : L'étude se propose d'examiner la contribution potentielle du matériel didactique destiné aux écoles secondaires québécoises à un meilleur vivre-ensemble. L'étude vise à analyser la présentation du judaïsme et de la communauté juive dans le curriculum. Les auteures montrent que les manuels scolaires offrent une représentation hors contexte, passéiste ou décontextualisée des pratiques et de la culture juive en ne laissant pas découvrir le vécu contemporain du judaïsme au Québec.

Hotte, G. (2012). « Une approche implicite pour la réussite des élèves », dans Bouchard, N. et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 147-169.

Résumé : Réflexion et compte-rendu d'une nouvelle approche et stratégie d'enseignement en ECR : le connexionnisme implicite. Met non plus l'accent sur la mémorisation, mais sur le développement d'un réseau de compréhension. Examen des méthodes pour permettre la connexion de liens de manière implicite. Illustration d'une séquence pédagogique.

Jeffrey, D. (2010). « Former sans rendre l'âme », dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 105-120.

Résumé : L'auteur fait le point sur les principales contraintes s'étant manifestées lors de la formation des enseignants en ECR. Il enchaîne en discutant des principaux enjeux pédagogiques (formation, neutralité professionnelle), philosophiques (distinction morale/éthique), et sociaux que pose ECR selon lui.

Knott, N. K. (2010). *Teacher professional stance in the Québec ethics and religious culture program* (Mémoire de maîtrise), Montréal, Université McGill, 103 p.

Résumé : Dans une perspective post colonialiste, l'auteure cherche à voir s'il existe des normes culturelles chez les professeurs et futurs professeurs qui empêchent ou pourraient empêcher l'implantation d'ECR. L'auteure montre que les normes culturelles dominantes pèsent de manière importante sur la compréhension et l'application de la posture professionnelle des enseignants issus de la culture dominante. Elle montre également que la posture professionnelle d'impartialité et d'objectivité ne pourra être comprise et appliquée que si les enseignants prennent la peine de remettre aussi en question leurs propres présupposés. En l'absence de cette discussion critique et autoréflexive, l'application du programme en classe est compromise parce que la posture professionnelle n'est qu'incomplètement assumée.

Laprée, R. (2010). « Une décision *urbi et orbi* du MELS », dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 219-242.

Résumé : L'auteur s'interroge sur le bien-fondé d'imposer ECR à toutes les écoles et pour tous les élèves dans le moment présent pour notre société et donc si l'implantation relève d'une maturité sociale – d'un fait culturel – ou d'un fait idéologique – c'est-à-dire une imposition induite. Analyse de la réception du programme.

Laprée, R. (2012). « L'implantation à la lumière des valeurs de cohérence sociale et de respect du point de vue de la minorité », dans Bouchard, N. et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture*

religieuse en question : réflexions critiques et prospectives, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 195-217.

Résumé : L'auteur entend montrer que le changement social peut être favorisé par une gouvernance éthique ouverte à la discussion et au compromis. L'auteur montre que la décision péremptoire du MELS tranche sur cette bonne gouvernance en raison du débat sur une série de problématiques qu'aucune urgence ou utilité publique ne justifiait de trancher de manière finale. Bien que le gouvernement se soit conformé au principe de prudence dans un souci de continuité et au principe d'incertitude en étant guidé par les cinq idéaux du système éducatif sur le plan de la conception du programme, il a largement échoué à répondre aux exigences de l'éthique de la discussion lors de la phase d'implantation du programme.

Lavoie, L-C. (2010). « Formateur universitaire et formateur praticien », dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 69-80.

Résumé : Analyse de l'implantation d'ECR et de la formation à partir du point de vue d'un formateur universitaire. La première partie du texte présente les différentes conditions d'implantation du nouveau programme. Par la suite, à partir de sa propre pratique d'enseignement, l'auteur présente les pratiques d'enseignement idéales pour ECR en situant son expérience de formateur à partir de la typologie de De Ketele sur les formules pédagogiques.

Lebuis, P. (2008a). « La difficile insertion de la formation en éthique à l'école », dans Lalonde, L., F. Jutras, P. Lebuis *et al.* (dir.), *Mélanges Georges A. Legault : l'éthique appliquée, par-delà la philosophie, le droit, l'éducation*, Sherbrooke, Les Éditions Revue de Droit de l'Université de Sherbrooke, p. 195-235.

Résumé : L'auteur développe l'idée selon laquelle l'héritage confessionnel en milieu scolaire rend l'insertion de la formation en éthique difficile. Pour éviter d'une part le dogmatisme d'un moralisme basé sur la confessionnalité et d'autre part un relativisme individuel basé sur l'émotivisme, l'auteur montre que l'on peut choisir une voie médiane, celle du développement de la personne. Ce type de formation morale ne peut réussir qu'en refusant toute forme de morale fondationnelle en focalisant l'acte pédagogique (et professionnel) sur la pratique de la délibération dialogique et éthique. Bien que très près de cette conception, ECR s'en distingue parce la pratique délibérative qu'il désire mettre en œuvre se limite à la réflexion éthique au sens large sans viser à la prise de décisions éthiques. La pratique délibérative ainsi conçue ne permet pas d'actualiser les valeurs dans l'action, seule capable de co-élaborer le sens nécessaire au vivre-ensemble.

Lebuis, P. (2008b). « "Enseigner" l'éthique et la culture religieuse : rôle et posture du personnel enseignant », dans Béland, J-P. et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 109-146.

Résumé : Le présent texte s'intéresse au rôle attendu et à la posture pédagogique de l'enseignant en ECR. Il montre qu'enseigner l'ECR revient entre autres à susciter et à entretenir le questionnement de l'élève dans une optique de développement de la pensée autonome et critique. L'enseignant doit développer un art du questionnement qui tranche avec les pratiques pédagogiques antérieures. Le mode de fonctionnement du questionnement comme pratique pédagogique est révisé et requiert de l'enseignement une attention particulière à de nouveaux éléments : climat de classe, distance critique vis-à-vis ses objets, présence de la cohérence du processus sur sa direction, etc.

Lebuis, P. (2008c). « Au primaire, les élèves sont-ils trop jeunes? », *Formation et profession*, vol. 15, n°1, p. 14-17.

Résumé : L'auteur répond à l'objection selon laquelle au primaire les élèves seraient trop jeunes pour s'initier à d'autres religions en montrant que cette ouverture était déjà supposée dans les programmes confessionnels d'une part et que la structuration de l'identité ne peut s'établir que par le contact de l'autre dans un mouvement jamais achevé.

Lebuis, P. (2008d). « Le volet éthique du programme », *Vivre le primaire*, vol. 21, n°4, p. 38-40.

Résumé : La notion d'éthique dans le programme ECR vise à dépasser à la fois le moralisme – comme application de règles et normes imposées de l'extérieur – et le relativisme – qui stipule que les convictions sont entièrement personnelles – par l'acquisition d'une pensée autonome, critique et créatrice grâce à l'importance accordée à la réflexion et à la compétence dialogique.

Lebuis, P. (2010a). « La formation continue en éthique et culture religieuse », dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 37-68.

Résumé : La mise en œuvre des plans de formation en ECR passe par une cohabitation de trois perspectives – celle de la recherche universitaire, celle des orientations ministérielles ou du programme en soi et celle des praticiens – ; cohabitation qui doit être soutenue par la proposition d'une variété d'activités de formation qui reflètent l'existence et la légitimité de ces perspectives tout en demeurant centrée sur une démarche réflexive portant sur ce qu'il y a à apprendre et à enseigner en ECR; démarche menant à la co-élaboration de sens à l'égard des pratiques éducatives en ECR et permettant d'éviter un rapport techniciste à la pratique professionnelle. Toutefois, cette cohabitation et cette co-élaboration sont mises à l'épreuve par l'existence de plusieurs résistances et difficultés (défis organisationnels, luttes entre partenaires et lutte à l'interne, réception du

programme et de la réforme par les enseignants, faiblesse des acquis préalables chez les enseignants, etc.).

Lebuis, P. (2010b). « Les défis d'un programme d'éthique et de culture religieuse », *Diotime*, n°43, p. 19.

Résumé : L'auteur énonce les grandes lignes du programme et aborde un certain nombre de défis liés à l'implantation du programme ECR, notamment les défis liés à la formation des enseignants ainsi que relatifs aux compétences.

Lefebvre, S. et C. Barré. (2010). « Le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse au Québec : contexte, défis et tensions », dans McAndrew, M., M. Milot et A. Triki-Yamani (dir.). *L'école et la diversité : perspectives comparées : politiques, programmes, pratiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 91-104.

Résumé : Cet article propose un retour sur les jalons et débats qui ont conduit à traiter dans une même matière éthique et religion. En lien avec les défis de l'enseignement en ECR, les auteures abordent la question de l'approche plus ou moins « objectivante » des religions et analysent les choix méthodologiques entre l'étude des religions et l'étude des phénomènes religieux.

Legros, S. (2008). *Le pluralisme religieux à l'heure de la laïcité scolaire : une analyse du programme Éthique et culture religieuse à la lumière de la pensée de Raimon Panikkar* (Mémoire de maîtrise), Montréal, Université de Montréal, 121 p.

Résumé : L'auteur analyse le programme à la lumière de la pensée de Raimon Panikkar. L'auteur relève que l'éthique se veut réflexion rationnelle alors que la culture religieuse est confinée à la compréhension distanciée du phénomène religieux en négligeant l'expérience religieuse elle-même. L'auteur constate une articulation asymétrique entre les volets éthique et culture religieuse où cette dernière se voit subordonnée à l'éthique comme dépassement universel (raison) des particularismes religieux (croyance), ce qui réduit considérablement la portée de l'étude de la culture religieuse. L'auteur relève également une tension entre reconnaissance de l'autre (diversité) et bien commun (civisme – universalisme), le second prévalant sur le premier selon lui. Finalement, l'auteur critique la prépondérance de l'aspect dialectique (résolution des problèmes et effacement des différences) sur l'aspect dialogique du dialogue (rencontre pure et simple de l'autre dans sa différence).

Leroux, G. (2008a). « Le rôle de l'enseignant dans le programme d'ECR », *Vivre le primaire*, vol. 21, n°4, p. 47-49.

Résumé : Bien que le nouveau programme en ECR ne soit plus un programme confessionnel, la question de la position de l'enseignant demeure importante. Cet article insiste sur la nécessité de mieux définir la position de l'enseignant dans le dialogue à

mettre en place avec les élèves. En engageant une réflexion sur la signification des termes neutralité-impartialité-objectivité, l'auteur insiste notamment sur l'équilibre à trouver entre une neutralité dans l'approche de connaissance et un engagement dans le rôle de guide de la recherche pour le groupe. Enfin, ce dernier souligne qu'il en va de la responsabilité des commissions scolaires et du MELS de permettre une réflexion sur la pratique du programme et sur l'évolution des attitudes pour éviter le relativisme comme l'endoctrinement en ECR.

Leroux, G. (2008b). « Orientations et enjeux du programme d'éthique et de culture religieuse », Entrevue réalisée par J-P. Proulx, *Formation et profession*, vol. 15, n°1 (mai), p. 7-12.

Résumé : Entrevue abordant brièvement divers enjeux relatifs à ECR. Il est notamment question des buts et finalités sociales du programme, des éléments principaux qui contribuent à former les jeunes d'une façon qui n'est pas purement « encyclopédique », de la logique interne entre les compétences, ainsi que de l'héritage particulier du christianisme au QC. Il est également question des inquiétudes et objections relativement à l'enseignement au primaire des éléments de religion trop éloignés de notre culture et d'une approche purement culturelle des religions. Enfin, l'auteur trace un bref regard sur les défis principaux pour les enseignants et des difficultés importantes pour certaines communautés plus marginales.

Leroux, G. (2008c). « Un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse pour l'école québécoise : les enjeux de la transition », dans J-P. Béland et P. Lebus (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 163-185.

Résumé : L'auteur présente une synthèse de cinq grands enjeux d'implantation d'ECR et de la difficulté de prévoir (à l'époque) la situation d'implantation. Les enjeux présentés sont les suivants : la structure d'ECR dans le rapport entre éthique et culture religieuse, l'intégration des perspectives de socialisation dans les écoles, l'appropriation institutionnelle des finalités du programme, la formation des enseignants et l'évolution de la posture des enseignants vers une neutralité ouverte.

Leroux, G. (2010). « Le dialogue et l'éducation au pluralisme », dans Bouchard, N. et M-F. Daniel (dir), *Penser le dialogue en éducation éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 175-199.

Résumé : L'auteur distingue trois registres différents liés à l'éducation au pluralisme : la pluralité des conceptions de la vie bonne telle qu'incarnée dans des éthiques particulières, le pluralisme moral et religieux (étudié en ECR) et le pluralisme normatif comme idéal inscrit dans les chartes des droits. En gardant en tête que ces trois registres ne sauraient constituer le même type d'objets de dialogue, l'article tente de replacer avec exactitude les enjeux liés à leur différenciation en revenant sur les finalités du dialogue dans le

programme et ses contraintes ainsi qu'en revenant sur le contenu du dialogue, selon qu'il s'agisse de l'éthique ou de la culture religieuse.

Leroux, G. (2011a). « Morale et éthique: quelle est la différence? ». *ÉCRan*, vol. 10, n°3, p. 6-7.

Résumé : Selon Leroux, « la distinction entre des morales particulières substantielles et de la réflexion éthique dans le programme ÉCR » (Leroux, 2011, p. 6) est la plus importante à retenir : « le programme ne propose aucune morale particulière » mais confronte les jeunes « à la discussion de problèmes moraux, comme les droits humains, le respect de la nature, le dialogue des cultures. À l'occasion de la discussion de ces problèmes, ils prendront connaissance des morales particulières qui motivent leur jugement sur l'action » (Leroux, 2011, p. 6). Traiter de conflits moraux par la réflexion éthique sur les principes d'une morale en recourant au dialogue, c'est ce qui est recherché en éthique dans le programme ECR.

Leroux, G. (2011b). « La philosophie pour les enfants et le programme Éthique et culture religieuse », dans M. Gagnon et M. Sasseville (dir.), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 205-224.

Résumé : L'auteur analyse les liens historiques et conceptuels qui unissent ECR et les programmes de philosophie pour enfant (PPE). Ce dernier soutient notamment que la PPE occupe un rôle important au niveau des réflexions sur la place du dialogue en ECR et mentionne l'importance des fonctions de la communauté de recherche. Analyse des trois compétences du programme à la lumière de la PPE et définit le dialogue comme le but ultime de l'éducation. Postule la possibilité que la PPE puisse également traiter de culture religieuse, même si une divergence semble exister.

Leroux, G. (2012a). « L'enseignement de l'éthique et les modèles de la vie bonne dans l'histoire de l'éducation », dans Bouchard, N. et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-48.

Résumé : L'article pose la question de savoir si la compétition des modèles moraux dans la vie publique exige plus que la présentation et la réflexion sur les principes. L'auteur cherche à comprendre comment l'éducation peut poursuivre son projet de désaliénation sans se limiter à l'apprentissage formel du raisonnement éthique, en s'ouvrant à l'héritage moral de la tradition. À cet effet, l'article aborde d'abord les modèles traditionnels de la vie bonne dans l'histoire de l'éducation afin d'en dégager la structure et de montrer leur relation à la situation contemporaine. Ensuite, l'article examine la possibilité d'introduire ces modèles de la vie bonne dans un projet de formation qui soit compatible avec les finalités et les compétences (en particulier la compétence éthique) du programme ECR.

Leroux, G. (2012b). « Pluralisme et neutralité », dans Estivalèzes, M. et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 131-156.

Résumé : L'auteur se questionne sur les possibilités que l'école puisse contribuer à l'émergence d'une culture commune à la fois respectueuse des individus et porteuse d'un humanisme ouvert sur l'universel. Il propose de voir comment la connaissance de la diversité ne pose non seulement pas de risque pour la liberté de conscience, mais au contraire l'enrichit et lui fournit un contexte de compréhension supérieur. L'auteur soutient ainsi comment cette facette peut et doit être pensée dans ECR en abordant rigoureusement les questions du pluralisme, de l'identité et de la neutralité s'y rattachant.

Lester, E. (2011). « Deweyan Democracy and Education About Religion », *Religion & Education*, vol. 38, n°3, p. 288–298.

Résumé : Cet article insiste sur le fait que le programme ECR partage plusieurs similarités avec l'approche éducative centrée sur les enfants proposée par John Dewey. Si le programme ECR permet de mettre en relief la force de l'approche éducative de Dewey, l'auteur insiste également sur l'idée que l'accent qu'elle accorde à la pensée critique et aux facultés imaginatives peut parfois entrer en contradiction avec les normes de respect des religions. Finalement, l'article évalue comment le programme québécois pourrait être modifié pour rendre son implantation possible aux États-Unis, et ce, en concordance avec la vision répandue sur la liberté de religion.

Levasseur, L. (2012). « L'école québécoise et la « culture scolaire » : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs », *Phronesis*, vol. 1, n°4, p. 71–83.

Résumé : Analyse des changements qui ont affecté l'école québécoise depuis les années 1990 et de ses effets sur la « culture scolaire ». Cet article propose de se questionner sur la réforme entamée en 2000-2001 en évaluant si une rupture s'est réellement produite. L'auteur se questionne quant à savoir si nous pouvons réellement conclure que l'accent est désormais résolument porté sur le développement intellectuel de l'élève et non plus, comme auparavant, sur le développement intégral de la personne. Sans prétendre à une réponse définitive, il soutient que dans certains cas la socialisation prend une importance plus grande que l'instruction et que la justification subjective de la connaissance prend le dessus sur une justification de type strictement épistémologique.

Lucier, P. (2008). « L'approche culturelle du phénomène religieux », *Éthique publique*, vol. 10, n°1 (printemps), p. 151-160.

Résumé : Cet article démontre que le programme ECR est guidé par une pédagogie culturelle dans l'articulation de ses composantes. Il pose un regard sur la signification du

« phénomène religieux » et examine les compétences prescrites par le programme. Il termine en établissant une distinction entre relativisme et relativisation.

Malenfant-Veilleux, A. (2011). *L'école québécoise à l'aune du pluralisme normatif. Une analyse philosophique du cours "Éthique et culture religieuse"*. (Mémoire de maîtrise), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 133 p.

Résumé : L'auteure considère que les finalités du programme ECR sont déduites de l'enseignement d'un pluralisme normatif centré autour de la pratique du dialogue et non plus de la transmission de connaissances (renouveau pédagogique). Ce passage à l'apprentissage par l'élève lui-même plutôt que par la transmission de connaissances fait la promotion de la diversité en négligeant la composante républicaine de l'apprentissage de la citoyenneté. Il induit un multiculturalisme qui mine et/ou sous-valorise la continuité du noyau francophone. ECR, dans ses orientations générales et sa pédagogie, est donc trop orientée vers sa composante éthique (reconnaissance de l'autre, du pluralisme) et pas suffisamment vers l'intégration à l'unité républicaine (culture et langue canadienne française).

McDonough, K. (2011). « Voluntary and Secret Choices of the Mind: The ERC and Liberal-Democratic Aims of Education », *Religion & Education*, vol. 38, n°3, p. 224–240.

Résumé : L'auteur montre que ECR échoue à distinguer clairement entre les visées de promotion de l'autonomie et du développement personnel et la visée de promotion du civisme. ECR tend à traiter ces visées différentes conjointement sans reconnaître que des tensions significatives ou des conflits peuvent les opposer. De même, une approche éducative adéquate du dialogue doit inclure une attention sérieuse et une valeur civique réelle au conflit dans l'espace délibératif.

Morris, R. W. (2011). « Cultivating Reflection and Understanding: Foundations and Orientations of Québec's Ethics and Religious Culture Program », *Religion & Education*, vol. 38, n°3, p. 188-211.

Résumé : L'auteur montre que l'étude de l'ECR devrait inclure une dimension subjective-interprétative de la vie bonne, c'est-à-dire le positionnement des élèves en plus de leur réflexion sur les questions éthiques, car cette dernière exigence, prise isolément, est incohérente avec les finalités annoncées dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. De la même façon, la compréhension du phénomène religieux ne peut se faire pleinement qu'en reconnaissant la dimension personnelle et interprétative de tout processus de compréhension et d'apprentissage. L'auteur remet en question la posture professionnelle de neutralité en montrant qu'elle provoque une rupture de réciprocité avec les élèves et en montrant que l'impartialité peut naître sans recourir à la neutralité dans le processus dialogique lui-même.

Morris, R. (2010). « L'approche narrative et l'éducation au dialogue en éthique et culture religieuse », dans Bouchard, N. et M-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 55-76.

Résumé : La réflexion sur des questions éthiques implique plus que la simple expression de l'opinion, mais elle implique aussi et surtout une autoréflexion sur cette opinion. L'approche narrative permet ainsi de dépasser une conception objectiviste de la morale en permettant la réflexivité dans le développement simultané des compétences éthique et dialogique.

Morris, R. W., N. Bouchard et A.-M. De Silva. (2011). « Enthusiasm and Ambivalence: Elementary School Teacher Perspectives on the Ethics and Religious Culture Program », *Religion & Education*, vol. 38, n°3, p. 257–265.

Résumé : L'étude montre que l'ECR est accueilli avec enthousiasme par une partie des enseignants et par les élèves, mais qu'une autre partie des enseignants sont plutôt ambivalents face au nouveau programme, notamment quant à la compétence en culture religieuse et face aux nouvelles situations qu'ils ne se sentent pas maîtriser (dialogue, questions embêtantes, etc.). Les auteurs pensent que cette ambivalence peut être dissipée grâce à la formation des maîtres même si celle-ci est exigeante dans son principe (somme de connaissance, impératif d'entrelacer les compétences entre elles, etc.).

Ouellet, F. (2008). « Pourquoi enseigner la culture religieuse au primaire? », *Vivre le primaire*, vol. 21, n°4, p. 41-43.

Résumé : Brève présentation du programme ECR, de quelques-unes de ses critiques et des défis de son implantation. L'auteur trace un portrait d'ensemble des enjeux relatifs au personnel enseignant et à la formation dans le contexte de compétences à développer s'inscrivant dans une perspective d'éducation à la citoyenneté.

Proulx, J-P. (2008). « Augmenter le capital culturel du Québec en matière d'éthique et culture religieuse », *Formation et profession*, vol. 15, n°1, p. 2-4.

Résumé : Bref tour d'horizon des enjeux intrinsèque à la mise en œuvre du programme ECR. En parcourant respectivement trois aspects – le curriculum officiel, le curriculum enseigné et le curriculum retenu – cet article, paru peu avant l'implantation officielle du programme en septembre 2008, fait un tour d'horizon des différents défis qui guettent l'introduction de cette nouvelle matière.

Riddett, M. (2012). *Education and the Right to Autonomy*. (Mémoire de maîtrise), Victoria, University of Victoria, 124 p.

Résumé : Chaque enfant a le droit de recevoir une éducation développant son autonomie. Tout en reconnaissant que le programme ECR est construit en ce sens, l'auteur juge

qu'aucune approche pédagogique ne peut être neutre et que celle d'ECR ne peut que promouvoir le pluralisme normatif. Puisque aucune approche pédagogique ne peut être neutre, il est préférable de laisser le choix de l'approche pédagogique aux parents en autant que l'approche choisie permette de développer l'autonomie de l'enfant.

Rondeau, D. (2012). « Fondements philosophiques et normatifs. Une analyse sous l'angle de la reconstruction », dans Bouchard, N, et M, Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 173-194.

Résumé : Ce chapitre est guidé par l'hypothèse que l'approche reconstructive représente une façon de mieux comprendre l'articulation des deux finalités du programme ECR. L'auteure fait un retour sur les fondements philosophiques et normatifs du programme en montrant notamment l'importance de la reconnaissance de l'autre pour ce dernier. Un accent est également porté sur la compétence en culture religieuse qui, pour l'auteure, apparaît essentielle pour une reconstruction de type herméneutique et pour la reconnaissance de l'autre. Enfin, les différentes formes de dialogue sont abordées sous l'angle de la complémentarité qu'ils assurent entre les exigences dialogiques d'une reconstruction de type rationnel et formel et l'exigence de reconnaissance de l'autre.

Rondeau, D. (2010). « La formation des enseignants en éthique et culture religieuse (ECR) au Bas-Saint-Laurent et en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine », dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 13-36.

Résumé : Cet article analyse l'implantation du programme ECR à travers le modèle décentralisé formé d'équipes régionales. On y retrouve notamment une présentation des plans national et régional de formation, des défis et difficultés intrinsèques à la réalisation de ces plans de formation et des conditions gagnantes pouvant favoriser leur succès. Le propos de l'auteure est effectué à partir de l'exemple de l'équipe régionale du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie-Île-de-la-Madeleine.

Rondeau, D. (2008). « Comprendre le phénomène religieux: condition d'une éthique pluraliste », dans J-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 73-92.

Résumé : Retour sur la manière dont le programme ECR conçoit la dynamique entre les trois compétences. Il est proposé d'envisager la compétence en culture religieuse comme une compétence essentielle au regard de la compétence en éthique. Dans son analyse, l'auteure insiste notamment sur la révision nécessaire de l'articulation des compétences et sur l'idée que la compétence au dialogue requiert une herméneutique de l'autre. Analyse des grandes finalités du programme et des défis de son enseignement, tel que celui

d'éviter le relativisme et la nécessité de prendre au sérieux sa formation et son enseignement.

Rousseau, D. (2008). « La formation des enseignants : le défi d'une génération », *Formation et profession*, vol. 15, n°1, p. 18-23.

Résumé : Survol des enjeux entourant la formation des enseignants en vue de l'implantation du nouveau programme ECR. L'auteure survole les défis de la formation (temps alloué, défi de convaincre les enseignants de suivre la formation, complexité de la formation, nouveau rôle de passeur culturel) et présente les grandes lignes du modèle de formation régionalisée, ainsi que les ajustements que nécessite son application.

Rousseau, S. et C. Gendron (2010). « Le grand programme d'une "petite matière" ! », dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 171-194.

Résumé : Cet article entend jeter un regard réflexif sur le programme Éthique et culture religieuse et dresser un inventaire des principaux défis liés à la formation. L'article met en lumière plusieurs enjeux issus du programme, notamment la difficulté de développer efficacement les compétences disciplinaires en ECR en raison de la densité du programme et du manque d'heures allouées; le manque d'intégration aux situations d'apprentissage et d'évaluation des savoirs liés au dialogue ; l'étroitesse de la place accordée aux représentations séculières et aux expressions culturelles non religieuses qui pose problème vis-à-vis de la finalité de la reconnaissance de l'autre; la nécessité de sacrifier le développement spirituel des élèves afin d'assurer une posture professionnelle permettant d'éviter l'endoctrinement; et la difficulté inhérente au rôle de passeur culturel en raison du manque de connaissances par les enseignants qui pose le danger d'un morcellement et d'une décontextualisation des connaissances liées aux traditions religieuses.

Rymarz, R. (2012). « Teaching Ethics and Religious Culture in Quebec High Schools: An Overview, Contextualization and Some Analytical Comments », *Religious Education*, vol. 107, n°3, p. 295–310.

Résumé : L'article montre que le programme propose un contenu si ambitieux en culture religieuse qu'il est possible que cela ait des répercussions sur le plan pratique, notamment un manque de nuances dans l'enseignement en raison du manque de temps alloué et un poids au niveau de la formation des maîtres pour atteindre le niveau nécessaire de connaissances disciplinaires. L'auteur montre également que la position pédagogique phénoménologique est intenable et mène soit à une approche descriptive sans profondeur d'analyse, soit à un traitement critique effectué d'un point de vue séculier qui manque l'essentiel des traditions religieuses qu'il critique (par exemple la dimension de la foi). Finalement, l'article présente le point de vue selon lequel l'approche phénoménologique prescrit un modèle d'impartialité pour l'enseignant qui ne permet pas de dépasser une

approche descriptive et/ou comparative et qui ne permet pas d'engager une discussion critique sur les traditions religieuses étudiées.

St-Cyr, C. (2010). « Réflexion et questionnement sur la pratique du dialogue proposée en Éthique et culture religieuse », dans Bouchard, N. et M-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 41-54.

Résumé : Basé sur une expérience de terrain, ce texte propose des éléments de réflexion à l'égard de la pratique du dialogue en éthique dans le cadre du programme ECR. Les propos de l'auteure s'inscrivent dans une démarche de réflexion et de questionnement pour s'appropriier l'esprit et le contenu du programme. Ce texte propose ainsi des pistes de réflexion sur la définition du dialogue, sa pratique en éthique et en culture religieuse, ses dimensions et sur les trois composantes de la compétence à pratiquer le dialogue.

Tremblay, S. (2009). « Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques », *Diversité urbaine*, vol. 9, n°1, p. 59-71.

Résumé : Selon l'auteure, la mise en place de ECR est marquée par un conflit entre deux conceptions normatives de la place de la religion à l'école : la confessionnalité communautarienne et la laïcité incorporant le pluralisme religieux. Ce conflit se traduit par un entrecroisement des deux argumentaires au sein du programme. L'auteure analyse les impacts de ce chevauchement ambivalent à travers les trois compétences. Elle pose également un regard sur l'argument selon lequel le cours ECR pourrait menacer la liberté de conscience et de religions des parents à travers l'analyse d'un jugement suite à une poursuite judiciaire d'un groupe de parents catholiques de Drummondville.

Tremblay, S. (2010). *École et religions. Genèse du nouveau pari québécois*, Montréal, Fides, 256 p.

Résumé : Cette monographie retrace le parcours qui a mené à la création du programme ECR. Dans son ouvrage, l'auteure propose une analyse croisée des différentes positions (confessionnelle, communautarienne et complètement laïque) en mettant en parallèle ces perspectives avec les orientations générales du ministère. Dans un deuxième temps, elle propose une analyse du programme ECR en lui-même en le mettant en relief avec les différentes attentes de la société à son égard. De la sorte, cet ouvrage de synthèse permet enfin de relever les grands enjeux québécois qui marquent l'implantation de ce cours et de montrer les différentes tensions qui s'exercent à l'intérieur de ce débat de société.

Tremblay, S. (2011). « Pluralisme, droits fondamentaux et citoyenneté : les termes d'une nouvelle orientation pour l'enseignement de la religion au Québec », *Éducation et sociétés*, vol. 27, n°1, p. 161-176.

Résumé : En retraçant l'historique des transformations politiques et légales de la place accordée à la religion dans l'éducation scolaire, l'auteure montre comment s'est modelé

un discours pédagogique où la religion apparaît comme une composante de l'éducation à la citoyenneté. Finalement, l'article met en relief certains écarts entre les intentions énoncées par le programme ECR et leur mise en pratique au sein des contenus de formation alors qu'il semble y avoir un chevauchement entre deux conceptions de la démocratie et des droits fondamentaux.

Van der Wee, E. (2011). « On the Front Lines: A Teacher's Experience with Québec's Ethics and Religious Culture Program », *Religion & Education*, vol. 38, n°3, p. 241–256.

Résumé : L'article consiste dans le récit de l'expérience d'un enseignant ayant participé au projet-pilote du programme ECR. L'auteur relève la difficulté de l'intégration et de la conjugaison de l'éthique avec la culture religieuse ainsi que le caractère néophyte des élèves en ce qui concerne la pratique du dialogue. L'auteur pointe également vers l'existence d'un manque de ressources pour l'enseignement au moment même où le programme requiert de l'enseignant une somme importante de connaissances. L'article montre aussi l'existence de réticences de la part des enseignants face aux contenus et à la forme de l'enseignement retenus pour le programme ECR. Finalement, l'auteur témoigne de la peur de certains parents à l'égard de la possible dissolution de l'identité des élèves.

Weinstock, D. (2008). « La crainte du relativisme est mal fondée », *Formation et profession*, vol. 15, n°1, p. 17-20.

Résumé : Brève analyse de la question du relativisme au sein du programme ECR. L'auteur fait une critique des craintes exprimées par certains regroupements selon lesquels le programme poserait le risque de sombrer dans le relativisme et le nihilisme. En soutenant qu'il y a moyen de concilier sur le plan institutionnel le fait religieux au sein d'une approche non confessionnelle, l'auteur tente de démontrer que ni la crainte relativiste, ni la préoccupation identitaire ne semblent justifier le rejet du programme ECR.

III. POUR UN ENRICHISSEMENT CULTUREL DE L'ENSEIGNEMENT DU VOLET « ÉTHIQUE » DU PROGRAMME ÉCR AU SECONDAIRE

*Anouk Michaudville-Renaud, bachelière en Histoire, culture et société
Université du Québec à Montréal*

*Marie-Pier Beauséjour, bachelière en enseignement secondaire (ÉCR)
Université du Québec à Montréal*

*Nancy Bouchard, professeure titulaire
Université du Québec à Montréal*

Dans le but d'alimenter le contenu en éthique du programme d'ÉCR pour le secondaire, nous présentons ici deux bibliographies sélectives, l'une destinée à l'enseignant et l'autre à l'élève.

Il importe de souligner que cette sélection est teintée de la culture littéraire personnelle des auteures bien qu'elle soit aussi le fruit d'un examen de ressources sur lesdits thèmes. Nous avons pensé que ce travail, bien que non exhaustif, pouvait s'avérer utile à l'enseignant et au futur enseignant en éthique au secondaire et c'est pourquoi nous avons choisi de le publier.

III.1 Pour la culture de l'enseignant

III.1.1 La liberté

Ouvrages de référence

Blay, M. (dir.). (2012). *Grand dictionnaire de la philosophie*, Paris, Larousse/CNRS, 1137 p. ISBN 9782271074379. (Note : ce dictionnaire constitue une source précieuse pour l'ensemble des thèmes en éthique.)

Sélection : « Liberté »

Résumé : Étymologie et définition de la liberté : état de non-contrainte, pouvoir de la volonté, autonomie politique. Distinction entre liberté subjective et objective. Extrait : « En un sens général, état de non-contrainte. Plus spécialement, désigne en métaphysique le pouvoir absolu de la volonté d'être la cause première d'un acte, ainsi que l'expérience de ce pouvoir en tant qu'elle est constitutive du sujet. On parle aussi de liberté politique, comme autonomie sociale, et possibilité d'opiner ou d'agir dans et sur l'ordre public. » (p. 612).

Canto-Sperber, M. (dir.). (2004). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale : tome 2*, Paris, Presses universitaires de France, 1036 p. ISBN 2130510868. (Note : ce dictionnaire constitue aussi une source particulièrement précieuse pour l'ensemble des thèmes en éthique).

Sélection : « Libre arbitre et déterminisme ».

Extrait : « Si nous pensons qu'un agent doit disposer de son libre arbitre, c'est essentiellement en raison du problème de l'imputabilité morale – c'est-à-dire du fait qu'il puisse légitimement être tenu pour moralement responsable de sa conduite, ou encore qu'il doive, pour en être moralement responsable, pouvoir contrôler en quelque façon sa conduite. Lorsqu'une personne possède ce type de contrôle, sa conduite lui est attribuable en un sens important, dans la mesure où la personne en question introduit, par la conduite qu'elle adopte, une différence significative dans le monde. Mais en quoi consiste un tel contrôle? Porte-t-il sur les actions physiques, sur les abstentions, sur les conséquences, les choix, les décisions, ou d'autres choses encore? De plus, peut-on admettre la vérité de doctrines telles que le déterminisme causal, ou encore la vérité de certains dogmes des religions occidentales, tout en conservant la croyance que nous avons de disposer effectivement d'un semblable contrôle ? Enfin, la *fausseté* de la doctrine du déterminisme causal pourrait-elle également menacer notre possession d'un tel contrôle? » (p. 1101).

Fontaine, M. et al. (2004). *Dictionnaire de droit*, Vanves, Foucher, 511 p. ISBN 2216095656

Sélection : « Libertés publiques ».

Résumé : Liste et descriptions des libertés publiques juridiquement reconnues en fonction des droits fondamentaux de la personne (par exemple : liberté de circuler, liberté d'opinion, de communication, liberté économique, sociale, etc.).

Lerat, P. (2007). *Décrypter le langage juridique : vocabulaire du juriste débutant*, Paris, Ellipses, 255 p. ISBN 9782729833893

Sélection : « Liberté ».

Résumé : Définition à la négative : « 1. Droit de faire tout ce qui n'est pas interdit : *liberté de circulation, d'expression, d'opinion, de la presse, de réunion, les libertés* (= les libertés fondamentales telles que celles qui sont énumérées ci-dessus), *libertés fondamentales* (= droits de l'Homme reconnus universellement), *libertés publiques* (= droits de l'Homme reconnus nationalement), *liberté contractuelle* (= liberté de contracter ou non) [...] 2. Fait de ne pas être emprisonné : *liberté conditionnelle* (= anticipée mais sous contrôle), *liberté provisoire* (= avant le jugement définitif), *liberté surveillée* (= de mineur confié à un éducateur) [...]. » (p. 149).

Ricœur, P. (s.d.). « Liberté », *Encyclopædia Universalis*. [en ligne] <<http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/liberte/>> (consulté le 2014-05-23).
(Note : bien entendu, cette encyclopédie constitue une source précieuse pour tout enseignant.)

Résumé : Ricœur distingue dans cet article trois types de liberté :

1) Liberté comme intentionnalité liée à un agent ; absence de contraintes, pouvoir. Associé au discours descriptif (qu'est-ce qu'une action libre?) : intentionnalité, projet, motif, agent. Liberté subjective.

2) Liberté comme devenir, comme devoir (liberté morale) ou comme état (les libertés, les droits). Associé au discours de la « liberté sensée », i.e. la liberté collective, politique, institutionnalisée : norme, règle, valeur, ordre social. Liberté objective.

3) Liberté comme question ontologique, comme mode d'être : quelle est la part de liberté de l'être humain, quelle réalité faut-il pour que celui-ci soit libre. Problématique de la subjectivité, rapport liberté-nature.

Conceptions de la liberté chez Aristote, Descartes, Rousseau, Hobbes, Machiavel, Kant, Hegel, Kierkegaard.

Todorov, T. (2000) *Mémoire du mal. Tentation du bien*, Paris, Éditions Robert Laffont, 353 p.

Résumé : « Que nous a apporté le XX^e siècle ? Le pire : un régime politique inédit, le totalitarisme, dont les deux variantes, communisme et nazisme, ont provoqué la mort de millions d'êtres humains, la torture, la déportation, l'humiliation de millions d'autres ; pourtant, ses protagonistes aspiraient au bien, non au mal. Heureusement pour nous, la démocratie l'a vaincu ; mais elle-même n'est pas immunisée contre la tentation du bien, qui peut la conduire à cultiver chez soi le « moralement correct », et, à l'étranger, à larguer ses bombes, atomiques ou « humanitaires ». Le meilleur : quelques individus au destin dramatique, à la lucidité impitoyable, sillons lumineux dans un siècle de ténèbres, qui ont continué malgré tout de croire que l'homme mérite de rester le but de l'homme ; ils nous aident aujourd'hui à ne pas désespérer. Vassili Grossman et Margarete Buber-Neumann, David Rousset et Primo Levi, Romain Gary et Germaine Tillon nous montrent qu'on peut résister au mal sans se prendre pour une incarnation du bien. Ce livre décrit l'un et l'autre. Le bon usage de la mémoire est celui qui sert une juste cause, non celui qui se contente de reproduire le passé. T. T. » (Quatrième de couverture).

Monographies

Arendt, H. (2008). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, trad. de P. Lévy, Paris, Gallimard, 380 p. ISBN 9782070325030

Résumé : « L'homme se tient sur une brèche, dans l'intervalle entre le passé révolu et l'avenir infigurable. Il ne peut s'y tenir que dans la mesure où il pense, brisant ainsi, par sa résistance aux forces du passé infini et du futur infini, le flux du temps indifférent. Chaque génération nouvelle, chaque homme nouveau doit redécouvrir laborieusement l'activité de pensée. Longtemps, pour ce faire, on put recourir à la tradition. Or nous vivons, à l'âge moderne, l'usure de la tradition, la crise de la culture. Il ne s'agit pas de renouer le fil rompu de la tradition, ni d'inventer quelque succédané ultra-moderne, mais de savoir s'exercer à penser pour se mouvoir dans la brèche. Hannah Arendt, à travers ces essais d'interprétation critique – notamment de la tradition et des concepts modernes d'histoire, d'autorité et de liberté, des rapports entre vérité et politique, de la crise de l'éducation – entend nous aider à savoir comment penser en notre siècle. » (Quatrième de couverture).

Sélection suggérée : chapitre III : « Qu'est-ce que l'autorité? » ; chapitre IV : « Qu'est-ce que la liberté? » ; chapitre V : « La crise de l'éducation ».

Audard, C. (2009). *Qu'est-ce que le libéralisme?*, Paris, Gallimard, 843 p. ISBN 9782070349739

Résumé : « Est-ce un abus de langage que d'utiliser le même terme de "libéralisme" pour les idées de Locke et celles du New Deal, pour les thèses de John Rawls et l'expérience économique des théories de Milton Friedman que fit le Chili de Pinochet? À la question "Qu'est-ce que le libéralisme?" il n'est qu'une réponse pertinente : mettre en évidence le noyau constitutif d'idées et de valeurs qui donne sa cohérence au libéralisme, à travers la reconstitution de ses débats et de ses crises dans l'histoire. Cette théorie définit ce qu'est la société "bonne" ou "juste" : celle où chacun, tant qu'il ne nuit pas à autrui et n'attente aux intérêts vitaux de personne, est le meilleur juge, dans la liberté de sa conscience, de son bien et de ses intérêts, dont il peut être tenu pour responsable. Des origines à aujourd'hui, Catherine Audard tisse la toile des liens pour le moins contradictoires qu'ont entretenus cette théorie normative et la politique réelle. Où le lecteur découvrira alors les nombreuses limites, économiques, politiques et sociales que l'éthique libérale a posées pour que chacun puisse être libre, sans oppression ni sujétion d'aucune sorte. Le libéralisme, en cela, n'est pas un système, mais une promesse. » (Quatrième de couverture).

Sélection suggérée : p. 48-67 : « La souveraineté de l'individu et le proto-libéralisme de John Locke » ; p. 99-124 : « Naissance de la modernité » et « De la liberté des anciens à la liberté des modernes » ; p. 401-411 : « John Rawls, successeur du "nouveau" libéralisme? » ; p. 700-715 : « Démocratie délibérative et éthique de la discussion » ; p. 727-738 : « Conclusion : qu'est-ce que le libéralisme? ».

Durkheim, E. (1986). *Le Suicide : étude de sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 463 p. ISBN 2130396321

Résumé : Émile Durkheim, dans cet ouvrage devenu référence incontournable en sociologie, dresse le portrait exemplaire d'un « fait social » à partir des travaux empiriques qu'il effectua en 1897. Il démontre à quel point le suicide, qu'on pourrait considérer comme un acte profondément personnel, est en fait inévitablement lié à des déterminants sociaux.

Utiliser l'article « Émile Durkheim » de Philippe Besnard en guise de support (référence plus haut), et le chapitre de Sophie Jankélévitch, « Du consentement à l'assujettissement », en guise de lecture parallèle (référence plus bas).

Elias, N. (1997). *La société des individus*, Paris, Pocket, 301 p. ISBN 2266065777

Résumé : Norbert Elias, sociologue allemand, met ici l'interdépendance des individus au cœur de l'analyse sociale, en utilisant trois cadres épistémologiques : transformations historiques, structures sociales et psychologie individuelle. Il tente de dépasser l'opposition entre individu et société en s'intéressant notamment aux comportements individuels comme objets de l'analyse sociologique. Une de ses thèses principales est que le sentiment contemporain du « moi » intérieur est le résultat de l'évacuation des émotions et sentiments de la sphère publique.

Friedman, M. (2010). *Capitalisme et liberté*, Paris, Leduc. S. Éditions, 316 p. ISBN 9782848993690

Résumé : Un des ouvrages fondateurs du néolibéralisme. « Paru pour la première fois en 1962, *Capitalisme et Liberté* est l'un des ouvrages clés de la pensée économique. Écrit sans jargon, il est surtout le premier livre d'économie accessible à tous. Dans ce livre, Milton Friedman défend la liberté économique comme condition nécessaire à toute liberté politique. Il y présente sa propre vision du libéralisme et son analyse pointue est encore et toujours d'actualité. Cela fait de cet ouvrage l'un des livres incontournables du XX^e siècle. » (Quatrième de couverture).

Jonas, H. (2001). *Le phénomène de la vie : vers une biologie philosophique*, trad. de D. Lories, Bruxelles, De Boeck, 292 p. ISBN 2804117693

Sélection : Essai VII, « La production d'image et la liberté humaine » (p. 167-182).

Résumé : Dans le septième essai de son ouvrage, le philosophe Hans Jonas tente de cerner ce qui distingue l'être humain du règne animal. Écartant les hypothèses sur le langage ou la raison qu'il considère comme trop controversées, il définit plutôt la spécificité humaine comme la faculté de représentation, qui se traduit par la production d'images. Cette capacité à construire une médiation symbolique entre soi et le réel est pour lui ce qui procure à l'être humain sa liberté mentale et corporelle, et cette capacité propre à l'être humain n'est pas considérée comme une question de degré évolutif mais bien une particularité humaine d'ordre métaphysique.

Laupies, F. (2004). *La liberté*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? », 127 p. ISBN 2130530338

Résumé : « Au-delà des divergences entre les multiples thèses qui jalonnent l'histoire de l'idée de liberté, cet ouvrage propose d'analyser l'unité des problématiques qui les sous-tendent, afin de donner la signification de ce mot commun et ambigu. » (Quatrième de couverture).

Sélection suggérée : chapitre I : « Une essence paradoxale ».

« Tenue pour une pure illusion ou présentée comme la réalité même de l'humain, cantonnée dans l'ordre de l'agir ou renvoyée du côté de la subjectivité, déclinée au pluriel ou limitée au singulier, prise pour une détermination politique ou exclusivement éthique, la liberté semble être l'objet des discours les plus contradictoires, comme si elle était rebelle à toute définition. Cette polysémie fluctuante pourrait recevoir une interprétation commode : il n'est pas possible de définir ce qui échappe à la délimitation. La liberté, en effet, n'a pas d'essence puisqu'elle ne saurait se laisser enfermer dans une délimitation. Comment pourrait-on déterminer ce qui échappe à toute détermination?

Ce type de discours est, au fond, une dérobade : le mot *liberté* a une signification commune qu'il doit être possible de clarifier ; il faut bien convenir, en effet, que les ambiguïtés de la liberté n'interdisent pas d'entrevoir un sens commun. Dans le cas contraire, il serait même impossible d'en parler. » (Extrait de l'introduction, p. 3).

Pichot, A. (1991). *Petite phénoménologie de la connaissance*, Paris, Aubier, 222 p. ISBN 270073338X

Sélection : chapitre I : « L'origine biologique »

Résumé : Dans ce chapitre, le biologiste et philosophe André Pichot distingue l'inanimé du vivant en développant le concept de « disjonction d'évolution » : c'est en évoluant que l'être vivant se distingue de son environnement, et développe cette capacité de devenir en partie autonome face au libre jeu des lois physico-chimiques, en canalisant ces lois de manière subjective, contrairement par exemple au cristal qui s'auto-constitue mais reste régi par ces dites lois. Pertinent pour comprendre la liberté essentielle de tout être vivant.

Sartre, J.-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 108 p. ISBN 2070329135.

Résumé : C'est dans cet ouvrage clé de la philosophie de Jean-Paul Sartre que celui-ci écrira une de ses citations les plus célèbres : « L'homme est condamné à être libre » (p. 39). Le livre constitue un compte-rendu d'une conférence donnée en 1945 et pose les bases de sa conception de l'existentialisme, courant philosophique fondé sur l'idée que l'existence de l'individu précède son essence. Utiliser l'article d'Isabelle Heger en guise

de support pour s'introduire à la pensée et à l'œuvre de Jean-Paul Sartre (référence plus haut) et utiliser la pièce *Huis-clos* en complément (référence dans la bibliographie pour l'enseignement).

Taylor, C. (1977). *La liberté des modernes*, Paris, Presses Universitaires de France, 308 p.

Résumé : « Dans ce livre, Taylor développe une vision nouvelle des malaises et des contradictions mais aussi des richesses et des promesses de la morale moderne, éloignée aussi bien des critiques nietzschéennes ou traditionalistes de la modernité que des apologies de l'émancipation de l'individu. On trouvera ici réunies toutes les facettes de son "anthropologie philosophique" : philosophie du langage et de l'action, critique des sciences humaines, éthique et politique. » (Quatrième de couverture).

Articles

Besnard, P. (2005). « Émile Durkheim », dans M. Borlandi, R. Boudon, M. Cherkaoui et B. Valade (dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, Presses universitaires de France. [en ligne] <http://www.puf.com/Auteur:Émile_Durkheim> (consulté le 2014-05-26).

Résumé : Article d'introduction à la pensée d'Émile Durkheim : sa vie, son œuvre, son cheminement intellectuel et sa conception du fait social et de sa spécificité. À utiliser en guise de support au livre *Le suicide* de Durkheim (référence plus bas).

Foucault, M. (1982). « L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté », *Dits et Écrits*, II, Paris, Gallimard, p. 1526-1548. [en ligne] <<http://1libertaire.free.fr/MFoucault212.html>> (consulté le 2014-05-28).

Résumé : Conception foucauldienne de la liberté : rapport d'indissociabilité entre liberté et pouvoir ; distinction entre processus de libération et pratiques de liberté, entre relations de pouvoir et états de domination ; souci de soi et renonciation de soi ; souci de soi et jeux de vérité ; éthique (*ethos*) et liberté, vis-à-vis notamment de notre rapport à autrui ; relations de pouvoir et résistance.

« J'ai toujours été un peu méfiant à l'égard du thème général de la libération, dans la mesure où, si l'on ne le traite pas avec un certain nombre de précautions et à l'intérieur de certaines limites, il risque de renvoyer à l'idée qu'il existe une nature ou un fond humain qui s'est trouvé, à la suite d'un certain nombre de processus historiques, économiques et sociaux, masqué, aliéné ou emprisonné dans des mécanismes, et par des mécanismes de répression. Dans cette hypothèse, il suffirait de faire sauter ces verrous répressifs pour que l'homme se réconcilie avec lui-même, retrouve sa nature ou reprenne contact avec son origine et restaure un rapport plein et positif à lui-même. Je crois que c'est là un thème qui ne peut pas être admis comme cela, sans examen. Je ne veux pas dire que la libération ou telle ou telle forme de libération n'existent pas : quand un peuple colonisé cherche à se libérer de son colonisateur, c'est bien une pratique de libération, au sens strict. Mais on

sait bien, dans ce cas d'ailleurs précis, que cette pratique de libération ne suffit pas à définir les pratiques de liberté qui seront ensuite nécessaires pour que ce peuple, cette société et ces individus puissent se définir des formes recevables et acceptables de leur existence ou de la société politique. C'est pourquoi j'insiste plutôt sur les pratiques de liberté que sur les processus de libération, qui, encore une fois, ont leur place, mais ne me paraissent pas pouvoir, à eux seuls, définir toutes les formes pratiques de liberté. Il s'agit là du problème que j'ai rencontré très précisément à propos de la sexualité : est-ce que cela a un sens de dire « libérons notre sexualité » ? Est-ce que le problème n'est pas plutôt d'essayer de définir les pratiques de liberté par lesquelles on pourrait définir ce qu'est le plaisir sexuel, les rapports érotiques, amoureux, passionnels avec les autres ? Ce problème éthique de la définition des pratiques de liberté est, me semble-t-il, beaucoup plus important que l'affirmation, un peu répétitive, qu'il faut libérer la sexualité ou le désir ».

Guibet-Lafaye, C. (2003). « Libéralisme et démocratie sont-ils conciliables ? », dans M. Blay, (dir.), *Grand Dictionnaire de la Philosophie*, p. 609-612. [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/33/43/PDF/Liberalisme_Democratie-CGL.pdf> (consulté le 2014-05-23). ISBN 9782271074379

Extrait : « le paradigme libéral impose un consensus sur les questions essentielles de la neutralité éthique de l'État, de la naturalité et de l'intangibilité des droits de l'individu, de la définition de la liberté par la limitation constitutionnelle de la puissance publique et de l'organisation de dispositifs et de règles, permettant la coexistence des individus. Or ce "paradigme libéral", reposant sur l'idée que la nature confère des droits, que ces droits naturels sont constitutifs de la personne humaine et que la fonction exclusive de l'État est d'en protéger l'existence et d'en favoriser l'épanouissement paraît fondé philosophiquement. » (p. 1).

Heger, I. (2006). « L'existentialisme est une doctrine optimiste! L'existentialisme de Jean-Paul Sartre », *Fachbereichsarbeit Französisch 2005/06*.

Résumé : Article scientifique visant à introduire à la pensée de Jean-Paul Sartre (définition et explication de la doctrine existentialiste et des différents thèmes traités dans la philosophie de Sartre, contexte historique, contemporains influents et analyse de ses œuvres majeures).

À utiliser en guise de support à *L'existentialisme est un humanisme* de Sartre (référence plus bas) et en complément à sa pièce *Huis-clos* (référence dans la bibliographie pour l'enseignement).

III.1.2 L'autonomie

Ouvrages de référence

Blay, M. (dir.). (2012). *Grand dictionnaire de la philosophie*, Paris, Larousse/CNRS, 1137 p. ISBN 9782271074379

Sélection : « Autonomie ».

Résumé : Étymologie de l'autonomie et deux définitions détaillées de celle-ci, en mettant l'emphasis sur son lien avec la liberté. Extrait : « 1. Capacité d'un être vivant à l'autorégulation, au maintien d'une certaine indépendance vis-à-vis du milieu environnant (par exemple, la thermorégulation). - 2. Chez l'homme en tant qu'être doué de raison, la capacité à se donner ses propres lois et à se régir d'après elles. En ce dernier sens, l'autonomie est bien synonyme de liberté [...]. Définie d'une façon négative, la liberté de la volonté est sa capacité à agir sans être soumise à des lois reçues de l'extérieur ou à des causes extérieures qui la déterminent. Définie positivement, la liberté est la propriété d'une volonté soumise à la loi qu'elle se donne, elle est alors autonomie. L'autonomie de la volonté est le principe suprême de la moralité. Elle permet de comprendre pourquoi il n'y a pas de contradiction entre la liberté, exigée par la moralité comme condition même de la responsabilité morale, et la soumission à l'impératif catégorique également exigée par la moralité. » (p. 83-84).

Canto-Sperber, M. (dir.). (2004). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale : tome 1*, Paris, Presses universitaires de France, 1036 p. ISBN 2130510868

Sélection : « Autonomie ».

Résumé : Définition détaillée de l'autonomie : historique du terme dans une perspective philosophique (autonomie de l'État VS autonomie de la volonté). Conception de l'autonomie chez Rousseau, Kant (autonomie et liberté), Fichte, Schiller, Hegel.

Lerat, P. (2007). *Décrypter le langage juridique : vocabulaire du juriste débutant*, Paris, Ellipses, 255 p. ISBN 9782729833893

Sélection : « Autonomie ».

Résumé : Trois définitions de l'autonomie : « 1. Statut juridique autorisant une grande liberté de décision. *Autonomie administrative, politique*. – 2. Autonomie de la volonté (condition de validité des actes juridiques. *Perte d'autonomie* (= besoin d'être pris en charge), cont. vs *dépendance*. – 3. Droit de choisir pour les contrats la législation de son pays. » (p.30).

Monographies

Audi, P. (1997). *L'autorité de la pensée*, Paris, Presses Universitaires de France, 223 p.

Résumé : Cet essai « propose une conception strictement éthique de la dignité d'auteur », à travers le *devenir-auteur*, « manière éminemment subjective dont un auteur parvient, au travers de sa création, à "prendre position au nom de soi" » (Quatrième de couverture).

Caumière, P. (2007). *Castoriadis : le projet d'autonomie*, Paris, Michalon, 121 p. ISBN 2841863980

Résumé : Lecture croisée des œuvres de Castoriadis en fonction d'un thème central qui relie tout son corpus : le thème de l'autonomie et de l'hétéronomie. « Comment l'autonomie est-elle possible ? Question double en vérité, indissolublement pratique et théorique. Comment mettre concrètement en place une société proprement autonome, c'est-à-dire se sachant pleinement responsable d'elle-même et des orientations qu'elle prend ? Que suppose ce projet pour les sociétés humaines, leur histoire et les hommes qui les constituent ? » (Quatrième de couverture).

Dolto, F. (1988). *La cause des adolescents*, Paris, R. Laffont, 276 p. ISBN 2-221-05365-6

Résumé : Psychologie de l'adolescent, pour mieux comprendre ses préoccupations, son développement, afin de cibler les sujets susceptibles de l'interpeller.

Sélection suggérée : p. 175-197 : « Les droits et les devoirs ».

Ehrenberg, A. (2010). *La société du malaise*, Paris, Odile Jacob, 439 p. ISBN 9782738122384

Sélection : Introduction : « L'autonomie et la subjectivité : sociologie individualiste et sociologie de l'individualisme » ; chapitre 5 : « De l'autonomie comme aspiration à l'autonomie comme condition » ; 2^e partie du chapitre 6 : « La crise du symbolique et le déclin de l'institution : la société perd-elle son autorité? »

Extrait du chapitre 5 : « Ce chapitre décrit d'abord les grands traits de l'individualisme français et la façon de concevoir les relations entre le privé et le public entre la Révolution française et la fin de la Seconde Guerre mondiale, puis l'émergence de l'autonomie comme aspiration jusqu'au tournant des années 1980. Il se centre ensuite sur "le nouvel individualisme" et la façon dont a été formulé le problème de la "subjectivité libérée" ou, ce qui revient au même, de l'autonomie comme condition. » (p. 190).

Erickson, E. (1993). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 348 p. ISBN 208081060X

Résumé : « Le présent ouvrage constitue la synthèse des recherches faites par Erik H. Erikson. À propos de la notion d'identité, il illustre le projet fondamental de l'auteur :

réviser et élargir la psychanalyse classique par tout l'apport des sciences sociales américaines. Dans ce contexte réflexif, les crises qui jalonnent la croissance de l'individu sont toujours éclairées par l'analyse des crises qui marquent le développement des sociétés. Cette lecture de la genèse de la personnalité évite le double écueil du psychologisme et du sociologisme et met en valeur l'articulation du temps individuel sur le temps historique. La participation à la réalité mouvante et complexe de l'histoire offre à l'adolescent des possibilités d'affirmation ou de négation de soi-même, de consolidation ou de détérioration de son identité. Une large sympathie, toujours éclairée par l'intelligence analytique, conduit Erikson au cœur des problèmes de l'adolescence. » (Quatrième de couverture).

Utiliser l'article de Valérie Cohen-Scali et Jean Guichard en guise de support (référence plus haut).

Maslow, A.H. (2013). *Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Paris, Eyrolles, 384 p. ISBN 2-212-55727-2

Résumé : « Lorsqu'il publie cet ouvrage en 1956, Abraham Maslow est encore inconnu. A partir des effets de la frustration, qu'il a étudiés sur des animaux, Maslow essaie de déterminer une théorie générale du besoin et, plus largement, de la motivation. Mais l'originalité de sa démarche le conduit à se démarquer à la fois du behaviorisme (psychologie du comportement) et du cadre conceptuel psychanalytique. Sa fameuse hiérarchie des besoins (physiologiques - de sécurité - d'appartenance et d'amour - d'estime - d'accomplissement de soi), ouvre la voie à toute une série d'expériences et de progrès en psychologie du travail. Plus tard, des praticiens modéliseront sa théorie sous la forme d'une pyramide dite "pyramide de Maslow". En étudiant le rôle de la frustration dans les névroses, Abraham Maslow met à jour les besoins constitutifs de la nature humaine. Dans la même logique, il élargit le champ de la psychologie aux questions des valeurs, de la santé, du sentiment de plénitude, des états mystiques... Il s'agit d'un complet renversement de perspective par rapport aux écoles qui l'ont précédé. » (Quatrième de couverture).

Sennett, R. (1982). *Autorité*, trad. de F. Drosso et C. Roquin, Paris, Fayard, 286 p.

Sélection chapitre III : « L'autonomie, une autorité sans affection ».

Extrait du chapitre : « Parmi toute les images de l'autorité, le paternalisme occupe, dans la société moderne, une position extrême. C'est le pouvoir exercé pour le bien des autres. [...] À l'autre extrémité, on trouve des images d'autorité qui ne prétendent nullement se soucier des autres. Elles sont plus artificieuses, parce qu'à première vue elles ne semblent pas traduire la domination d'une personne sur une autre. Ce sont les images liées à la notion de personne autonome. [...] Il peut paraître étrange que le développement d'un moi cohérent se fasse au détriment des autres ; mais c'est précisément là ce qu'implique socialement l'autonomie. [...] Celui qui a mobilisé ses ressources, qui est donc maître de

lui – qui est autonome –, peut discipliner les autres en leur faisant honte. Car, en les ignorant, on humilie les gens ordinaires : ils en retirent l'impression qu'ils ne comptent pas. » (p. 125, 135 et 137).

Articles

Cohen-Scali, V. et J. Guichard. (2008). « L'identité : perspectives développementales », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n°3, p. 321-345. [en ligne] <<http://osp.revues.org/1716>> (consulté le 2014-05-26).

Résumé : « En 1950, Erikson fut le premier à proposer une théorisation du concept d'identité dans le champ de la psychologie du développement. Il établit alors des distinctions entre "identité du moi" (ou ego identité), "identité personnelle" et "identité de groupe". Ses considérations sur le développement de l'identité tout au long de la vie, sur la multiplicité des "soi", sur les dimensions "ego-identitaires" de groupes font de lui l'un des précurseurs des analyses actuelles. Au milieu des années 1960, Marcia prolongea l'un des aspects des analyses de Erikson relatives à l'adolescence (qu'Erikson définissait comme un moratoire psychosocial) en décrivant quatre statuts identitaires : la diffusion, la forclusion, le moratoire et l'identité accomplie. Récemment, un débat s'est instauré sur la nature de ces statuts : correspondent-ils à des stades de développement ? Ces dernières années, un certain nombre de prolongements ont été donnés aux travaux de Erikson et de Marcia, notamment, par Grotevant, Kerpelman, Kunnen et Bosma, Luycks et col. (Goossens, Soenens, Beyers, & Vansteenkiste), et Waterman. » (O.S.P.org).

À utiliser en guise de support au livre d'Erikson, *Adolescence et crise : la quête de l'identité* (référence plus bas).

Føessel, M. (2011). « Kant ou les vertus de l'autonomie », *Études*, vol. 3, tome 414, p. 341-351. [en ligne] <www.cairn.info/revue-etudes-2011-3-page-341.htm> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : « Kant est souvent présenté comme le penseur d'une modernité héroïque où l'on ne craignait pas de croire en la liberté de l'homme. Il lui manquerait une conscience du tragique et de la fragilité des choses humaines. Pour lui, le devoir d'autonomie vaut inconditionnellement et pour tous. Mais qu'entend-il par autonomie ? Et quelle peut être la valeur de cette instance critique ? » (Cairn.info).

Le Coadic, R. (2006). « L'autonomie, illusion ou projet de société ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 2, n°121, p. 317-340. [en ligne] <<http://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2006-2-page-317.htm>> (consulté le 8 septembre 2013).

Résumé : « Selon une analyse très répandue aujourd'hui, la société contemporaine serait caractérisée par une vaste autonomie des acteurs ; pourtant, ce n'est pas parce que l'hétéronomie autoritaire a régressé au cours des dernières décennies que toute forme

d'hétéronomie a disparu, ni que l'autonomie s'étend automatiquement à toute la société. Les domaines dans lesquels le terme "autonomie" est actuellement d'usage courant sont multiples et les acceptions scientifiques du concept fort diverses ; est-ce à dire qu'un même mot est employé pour désigner des faits irréductibles entre eux ou bien n'est-il de véritable autonomie que complexe, tant individuelle que collective ? En tout cas, l'autonomie est moins, aujourd'hui, une réalité, qu'un projet de société, à la fois exigeant, limité et novateur. » (Cairn.info).

Silvestre, M. (2008). « Autonomie et dépendance(s): une histoire de lien », *Thérapie Familiale*, vol. 29, n°1, p. 37-41. [en ligne] <<http://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2008-1-page-37.htm>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Articulation des notions d'autonomie et de dépendance dans une perspective de thérapie familiale, plus spécifiquement celle du couple. Résumé de l'auteur : « Nous commencerons par le point de vue du regard singulier pour donner une définition de l'autonomie et de la dépendance. Puis nous aborderons le regard contextuel qui éclairera le lien entre ces deux notions et leur niveau de circularité logique. Nous aborderons ensuite les conséquences pour le travail thérapeutique d'un tel croisement de regard où nous ferons l'hypothèse de l'autonomie comme d'un déterminant singulier, la dépendance comme d'un déterminant relationnel; l'autonomie dans un lien de dépendance. » (Cairn.info).

Titus, C.S. (2008). « Le développement moral dans la psychologie moral de Lawrence Kohlberg et de Martin Seligman », *Revue d'éthique et de théologie morale*, vol. 251, p. 31-50. [en ligne] <www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2008-HS-page-31.htm> (consulté le 2014-05-26).

Résumé : « Cette étude fait le point sur les approches du développement moral dans la psychologie morale et la recherche empirique. Tout en mettant en lumière les défis et les promesses des œuvres de Lawrence Kohlberg (approche cognitive du développement moral du sujet) et de Martin Seligman (la psychologie positive appliquée au développement des vertus), elle cherche à faire progresser le dialogue entre l'éthique déontologique et l'éthique des vertus (arétique). Les recherches empiriques doivent être approfondies pour surmonter les écueils et les clichés des théories aussi bien déontologiques qu'arétiques. Il convient d'élargir les investigations de la psychologie morale au-delà des stades et des structures d'un raisonnement basé sur la justice seule, et de renforcer le contenu moral des notions pré-empiriques de vertus et de valeurs. Dans une perspective chrétienne, il convient d'être attentif à la manière dont les psychologies morales particulières conçoivent la nature et la grâce. Dans la mesure où une approche limite le contenu religieux explicite à ses présupposés et à des définitions pragmatiques, les éthiciens et théologiens chrétiens devront vérifier l'interprétation et les applications de

ces apports au moyen d'une anthropologie spécifiquement chrétienne, tout en appliquant si nécessaire des correctifs au plan pédagogique. » (Cairn.info).

III.1.3 L'ordre social

Ouvrages de référence

Fontaine, M. *et al.* (2004). *Dictionnaire de droit*, Vanves, Foucher, 511 p. ISBN 2216095656

Sélection : « Ordre public ».

Résumé : Définition de l'ordre public. Extrait : « Ensemble de règles impératives régissant l'organisation politique, économique et sociale d'un État et les droits fondamentaux des citoyens. L'ordre public traduit l'intérêt général, tel qu'il est conçu à une époque et dans un pays donnés. L'ordre public est une notion relative qui comprend la défense de la paix publique (répression des individus qui troublent l'ordre : manifestants, délinquants), la protection de certains intérêts individuels (salariés, consommateurs, malades : on parle d'ordre public de protection), la protection des intérêts généraux de la collectivité (monnaie, crédit, emploi : c'est l'ordre public de direction). » (p. 340).

Monographies

Baillargeon, N. (2004). *L'ordre moins le pouvoir : histoire & actualité de l'anarchisme*, Montréal, Lux, 219 p. ISBN 289596033X

Résumé : « Affirmez que vous êtes anarchiste et presque inmanquablement on vous assimilera à un nihiliste, à un partisan du chaos voire à un terroriste. Or il faut bien le dire : rien n'est plus faux que ce contre-sens qui résulte de décennies de confusion savamment entretenue autour de l'anarchisme. En première approximation, disons que l'anarchisme est une théorie politique au cœur vibrant de laquelle loge l'idée antiautoritarisme, c'est-à-dire le refus conscient et raisonné de toute forme illégitime d'autorité et de pouvoir. Une vieille dame ayant combattu lors de la Guerre d'Espagne disait le plus simplement du monde : "Je suis anarchiste : c'est que je n'aime ni recevoir, ni donner des ordres." On le devine : cette idée est impardonnable, cet idéal inadmissible pour tous les pouvoirs. On ne l'a donc ni pardonné ni admis. » (Quatrième de couverture).

À utiliser en complément du texte de Francis Dupuy-Déri, « L'anarchie dans la philosophie politique » (référence plus haut).

Becker, H.S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, trad. de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, Paris, Métailié, 247 p. ISBN 2864240424

Résumé : Étude de la déviance et son rapport avec les normes. Définitions, types de déviance. Analyses de cas : le fumeur de marijuana et le musicien de jazz.

Sélection suggérée : chapitre I : « Le double sens de "Outsider" » ; chapitre II : « Types de déviance : Un modèle séquentiel ».

Canetti, E. (1986). *Masse et puissance*, trad. de R. Rovini, Paris, Gallimard, 526 p. ISBN 2070705072

Sélection suggérée : chapitre : « L'ordre » (p. 321-333).

Extrait du chapitre : « "Un ordre est un ordre" : le caractère définitif et indiscutable inhérent à l'ordre est peut-être responsable aussi de ce que l'on a si peu réfléchi à sa nature. On le prend comme quelque chose qui a toujours existé tel quel, il semble aussi naturel qu'indispensable. On s'habitue aux ordres dès l'enfance, ils constituent une bonne part de ce que l'on appelle éducation ; toute la vie de l'adulte en est remplie aussi, qu'elle gravite autour du travail, de la lutte ou de la religion. On ne s'est guère demandé ce qu'est proprement un ordre ; s'il est réellement aussi simple qu'il semble ; si, en dépit de la rapidité et de l'aisance avec lesquelles il remplit le but souhaité, il ne laisse pas dans l'homme qui lui obéit d'autres traces plus profondes, voire hostiles. » (p. 321).

Dupuy-Déri, F. (2013). *Démocratie : histoire politique d'un mot aux États-Unis et en France*, Montréal, Lux, 446 p. ISBN 978-2-89596-090-4

Résumé : « En plongeant dans les discours du passé aux États-Unis et en France, l'auteur dévoile une étonnante aventure politique, où s'affrontent des personnalités et des forces sociales qui cherchent à contrôler les institutions des régimes fondés à la fin du XVIII^e siècle. S'appuyant sur divers pamphlets, manifestes, déclarations publiques, articles de journaux et lettres personnelles, ce récit révèle une manipulation politique par les élites, qui ont petit à petit récupéré le terme "démocratie" afin de séduire les masses.

Deux siècles plus tard, alors que la planète entière semble penser que "démocratie" (le pouvoir du peuple) est synonyme de "régime électoral" (la délégation du pouvoir à un petit groupe de gouvernants), toute expérience d'un véritable pouvoir populaire (délibérations collectives sur les affaires communes) se heurte toujours au mépris des élites. » (Quatrième de couverture).

Durand, G. (2004). *Pour une éthique de la dissidence. Liberté de conscience, objection de conscience et désobéissance civile*, Montréal, Liber, 151 p. ISBN 2895780552

Résumé : « Antigone, Socrate, Jésus, Thoreau, Tolstoï, Gandhi, Luther King, l'histoire regorge de contestataires qui ont fait avancer la civilisation. Sans compter les mouvements collectifs de dissidence : quakers, mormons, manifestants contre la guerre, contre les expériences atomiques, contre la pollution, contre la mondialisation néolibérale,

etc. À partir d'un rappel de diverses manifestations d'objection de conscience et de désobéissance civile, l'auteur s'efforce de définir ces termes. Il fait surtout une analyse du phénomène d'un point de vue éthique. Il s'interroge enfin sur l'attitude que devraient avoir les dissidents, mais aussi les législateurs, les tribunaux, la police, la population. » (Quatrième de couverture).

À utiliser en complément de son article sur la désobéissance civile (référence plus bas).

Jankélévitch, S. (2009). « Du consentement à l'assujettissement », dans G. Cahen (dir.), *Résister : le prix du refus*, Paris, Autrement, p. 124-138. ISBN 9782746713109

Résumé : « Très tôt, la société nous apprend à ne pas résister. À nous soumettre aux normes qu'elle nous impose. Ainsi Durkheim, pour qui la contrainte est le fait social par excellence, voit dans la discipline et dans l'éducation morale la meilleure manière d'assurer l'harmonie collective. Certes. Mais c'est faire bon marché des conflits de pouvoir. Et c'est considérer surtout que les finalités d'une société sont celles de chacune des parties qui la composent. Rien de moins sûr... » (résumé de l'auteure).

À lire en parallèle : *Le suicide* d'Émile Durkheim, et l'article de Michel Foucault, « Le sujet et le pouvoir » (références plus haut).

Kleiber, M. (1981). « Le concept de loi et la place de la loi dans l'éthique », dans M. Kleiber (dir.), *La loi dans l'éthique chrétienne*, Bruxelles, Faculté universitaire Saint-Louis, p. 11-38. ISBN 2802800205

Extrait : « Rien n'est bon ou mauvais en soi. C'est la conformité ou la non-conformité à la loi qui fait que la même chose est bonne ou mauvaise. Critère de la distinction du bien et du mal, la loi semble donc être la première catégorie de l'éthique. » (p. 11-12).

Meyer, M. (1995). *De l'insolence. Essai sur la morale et le politique*, Paris, Grasset, 217 p. ISBN 2246465311

Sélection suggérée : chapitre 1 : « La genèse du politique et les origines de l'insolence ».

Introduction du chapitre : « Quand on parle d'insolence, la question se pose de savoir si elle existe de tout temps et en tout lieu. Qu'est-ce qui fait qu'elle est nécessaire aux structurations sociales, fût-ce comme soupape, tout en étant rejetée par elles? Comment naît l'insolence et comment est-elle canalisée? L'insolence est le renversement des normes, un écart qui en est comme leur vérité, indicible sans recul, sans une mise à distance, une mise à part qui va le plus souvent à l'encontre de la cohésion symbolique du groupe, lequel a alors tendance à sacrifier toute différence aux fins de sa propre identité. Bref, comment s'articulent l'insolence et le social? » (p. 15).

Russ, J. (1994). *Les théories du pouvoir*, Paris, Librairie générale française, 349 p. ISBN 2253905143

Résumé : Tableau exhaustif des théories du pouvoir de Platon à Bourdieu, notamment le pouvoir d'État et les formes qu'il peut prendre.

Articles

Durand, G. (9 juin 2012). « Le Devoir de philo - À propos de la désobéissance civile : entretien avec le professeur Guy Durand sur l'histoire et le sens de cette notion », *Le Devoir*. [en ligne] <<http://www.ledevoir.com/societe/le-devoir-de-philosophie/352031/a-propos-de-la-desobeissance-civile>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Entrevue avec Guy Durand qui aborde la notion de désobéissance civile en lien avec les événements de la grève étudiante de 2012. Extrait : « trois caractéristiques, en fait, qu'il faut selon moi retenir : publique et non pas secrète ; pacifique, soit non violente, et conséquente, c'est-à-dire que la personne qui l'invoque est prête à accepter les conséquences de sa désobéissance (prison, amende). Elle est une forme d'objection de conscience. » (*Le Devoir*).

Utiliser en complément le livre de Guy Durand, *Pour une éthique de la dissidence* (référence plus haut).

Dupuy-Déri, F. (2007). « L'anarchie dans la philosophie politique : Réflexions anarchistes sur la typologie traditionnelle des régimes politiques », *Les Ateliers de l'éthique : la revue du CRÉUM*, vol. 2, n°1, p. 6-14. [en ligne] <<http://creum.umontreal.ca/les-ateliers-de-lethique-the-ethics-forum-v2-n1/>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : « Selon la tradition, seulement trois régimes purs — monarchie, aristocratie et démocratie — sont identifiés comme étant capables, sous certaines conditions, de permettre l'atteinte du "bien commun". Ce texte suggère qu'une typologie complète des régimes politiques doit inclure l'anarchie non pas en tant que forme dévoyée de la démocratie, mais bien comme un idéal type de régime pur. La nouvelle typologie devrait inclure la monarchie (le règne d'un seul), l'aristocratie (le règne d'une minorité), la démocratie (le règne de la majorité) et l'anarchie (l'auto-gouvernement de tous, par consensus). Au final, il est nécessaire de se rappeler que la vie politique ne se limite pas à l'État, et que l'anarchie peut s'incarner — ici et maintenant — dans des communautés et des groupes politiques locaux et de petite dimension. Le rejet radical de l'anarchie par les philosophes qui prétendent que sa réalisation est impossible dans notre monde moderne est donc trompeuse et appauvrit nécessairement notre pensée politique. » (revue du CRÉUM).

Utiliser *L'ordre moins le pouvoir* de Normand Baillargeon en complément (référence plus bas).

Foucault, M. (1982). « Le sujet et le pouvoir », *Dits et Écrits*, vol. II, Paris, Gallimard, p. 1041-1062. [en ligne] <<http://1libertaire.free.fr/MFoucault102.html>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Un des articles les plus importants de Foucault, écrit à la fin de sa vie. Survol de sa conception du pouvoir et du rapport entre relations de pouvoir et résistance.

« Il y a deux sens au mot "sujet" : sujet soumis à l'autre par le contrôle et la dépendance, et sujet attaché à sa propre identité par la conscience ou la connaissance de soi. Dans les deux cas, ce mot suggère une forme de pouvoir qui subjugue et assujettit. D'une manière générale, on peut dire qu'il y a trois types de luttes : celles qui s'opposent aux formes de domination (ethniques, sociales et religieuses) ; celles qui dénoncent les formes d'exploitation qui séparent l'individu de ce qu'il produit ; et celles qui combattent tout ce qui lie l'individu à lui-même et assure ainsi sa soumission aux autres (luttes contre l'assujettissement, contre les diverses formes de subjectivité et de soumission). L'histoire est riche en exemples de ces trois types de luttes sociales, qu'elles se produisent de manière isolée ou conjointe. Mais, même lorsque ces luttes s'entremêlent, il y en a presque toujours une qui domine. Dans les sociétés féodales, par exemple, ce sont les luttes contre les formes de domination ethnique ou sociale qui prévalent, alors même que l'exploitation économique aurait pu constituer un facteur de révolte très important. C'est au XIX^e siècle que la lutte contre l'exploitation est venue au premier plan. Et, aujourd'hui, c'est la lutte contre les formes d'assujettissement – contre la soumission de la subjectivité – qui prévaut de plus en plus, même si les luttes contre la domination et l'exploitation n'ont pas disparu, bien au contraire ».

Documents audiovisuels

Brault, M. (2007). *Les ordres* [DVD], Westmount, Québec, Filmoption International, c1974 (108min).

Résumé : film de fiction québécois portant sur les conditions d'emprisonnement des centaines d'innocents et innocentes ayant été victime d'une arrestation préventive et arbitraire sous le couvert de la *Loi sur les mesures de guerre*, en 1970. Basé sur les témoignages des véritables arrêtés.

III.1.4 La tolérance

Ouvrages de référence

Blay, M. (dir.). (2012). *Grand dictionnaire de la philosophie*, Paris, Larousse/CNRS, 1137 p. ISBN 9782271074379

Sélection : « Tolérance ».

Résumé : Étymologie de la tolérance et deux définitions : « 1. À l'origine, soit la capacité à endurer quelque chose de nocif (le froid, la faim), soit l'indulgence à l'égard d'un comportement ou d'une attitude répréhensibles, mais supportables dans certaines limites. – 2. À partir du XVIII^e s., disposition à reconnaître les conséquences, dans une communauté politique donnée, du droit de chacun de ses membres à vivre selon des opinions, des croyances, des principes pratiques différents et, jusqu'à un certain point, opposés à ceux des autres. » (p. 1028-1029).

Canto-Sperber, M. (dir.). (2004). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale : tome 2*, Paris, Presses universitaires de France, 1036 p. ISBN 2130510868

Sélection : « Tolérance ».

Résumé : Définition détaillée de la tolérance, son lien avec le pluralisme moral, le scepticisme, la neutralité et l'autonomie. Locke, Stuart Mill.

Extrait : « Toutefois, si l'on interprète la tolérance comme relative à ce qu'on désapprouve moralement, et si l'on admet aussi que la tolérance est un idéal moral, on se trouve alors confronté à un paradoxe considérable : comment expliquer qu'il peut être moralement juste de permettre des choses qui sont considérées comme moralement mauvaises? Dire qu'une chose est moralement un mal c'est, à première vue, dire qu'elle ne devrait pas être permise ; mais tenir la tolérance pour une vertu c'est soutenir qu'il est louable, d'un point de vue moral, de s'abstenir de s'immiscer dans des choses qui sont mauvaises. Comment, dans ce cas, la tolérance peut-elle être une vertu pour un individu et un bien pour la société? » (p. 1969).

Monographies

Baertschi, B. et al. (1998). *Comprendre et combattre l'exclusion : l'exclusion sociale face aux exigences de l'éthique*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 158 p. ISBN 2880743753

Résumé : L'exclusion examinée d'un point de vue économique. « En quelques années, l'exclusion s'est imposée comme un des thèmes-clés du débat social. Comme si la crise avait subitement révélé l'envers d'un système économique et social dont on savait qu'il apportait prospérité et confort, mais non la marginalisation de ceux qui ne pouvaient plus y trouver leur place. Cet ouvrage collectif réunit les contributions autour de ce thème d'un groupe de travail composé de professeurs, de cadres, de responsables syndicaux et patronaux et de dirigeants d'entreprises. » (Quatrième de couverture).

Sélection suggérée : chapitre 6 : « Éduquer des citoyens. Pour en finir avec la pensée unique » ; chapitre 7 : « L'exclusion démocratique ».

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. de A. Kihm, Paris, Éditions de Minuit, 175 p. ISBN 2707300799

Résumé : Définition d'un stigmate comme un hiatus entre l'identité sociale réelle et l'identité sociale virtuelle d'un individu, donc en fonction d'une « déviance » vis-à-vis de la norme. Distinction entre trois types de stigmates : corporels, de caractère, et tribaux (sociaux).

Karsz, S. et al. (2000). *L'exclusion : définir pour en finir*, Paris, Dunod, 174 p. ISBN 2100032607

Résumé : « La question de l'exclusion est constamment évoquée, mais aucune définition, ni économique, ni sociologique, ni politique n'est réellement donnée. Elle est supposée évidente avant même d'avoir été analysée. D'où l'objet de ce livre, qui propose une remise à plat de cette notion, pour dire ce qu'elle est réellement et fournir ainsi des repères à l'ensemble des intervenants sociaux. Une recherche pragmatique au service de l'efficacité des outils d'intervention. Chacun des textes est suivi d'échanges et de réponses des auteurs. » (Quatrième de couverture).

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset et Fasquelle, 210 p. ISBN 2246548810

Résumé : « "Depuis que j'ai quitté le Liban pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais "plutôt français" ou "plutôt libanais". Je réponds invariablement : "L'un et l'autre! "Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce qu'en répondant différemment, je mentirais. Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est cela mon identité ?" »

Partant d'une question anodine qu'on lui a souvent posée, Amin Maalouf s'interroge sur la notion d'identité, sur les passions qu'elle suscite, sur ses dérives meurtrières. Pourquoi est-il si difficile d'assumer en toute liberté ses diverses appartenances ? Pourquoi faut-il, en cette fin de siècle, que l'affirmation de soi s'accompagne si souvent de la négation d'autrui ? Nos sociétés seront-elles indéfiniment soumises aux tensions, aux déchaînements de violence, pour la seule raison que les êtres qui s'y côtoient n'ont pas tous la même religion, la même couleur de peau, la même culture d'origine ? Y aurait-il une loi de la nature ou une loi de l'Histoire qui condamne les hommes à s'entretuer au nom de leur identité ? C'est parce qu'il refuse cette fatalité que l'auteur a choisi d'écrire *Les identités meurtrières*, un livre de sagesse et de lucidité, d'inquiétude mais aussi d'espoir ». (Quatrième de couverture).

Seymour, M. (2008). *De la tolérance à la reconnaissance*, Montréal, Boréal, 704 p. ISBN 9782764605738

Résumé : « Le philosophe Michel Seymour aborde ici le thème de l'État multinational comme modèle d'organisation politique. S'inscrivant directement dans la foulée des travaux de Charles Taylor, de Will Kymlicka et de John Rawls, il se donne pour objectif de formuler une théorie originale des droits collectifs. Seymour traite particulièrement des minorités nationales au sens de l'État-nation ainsi que des peuples inscrits dans des organisations supranationales. Il réfléchit aux conditions qui pourraient garantir la viabilité de toute forme d'arrangement "plurinational", ce qui inclut autant les États-nations rassemblant des minorités nationales diverses que les États multinationaux et les organisations supranationales rassemblant différents États souverains. Il s'attaque à la "reconnaissance politique" des peuples qui peut apparaître comme une condition *sine qua non* pour assurer la viabilité de toute forme d'arrangement plurinational, mais qui peut aussi être admise pour des raisons morales. Il examine en ce sens les arguments récents qui sont favorables ou défavorables à l'octroi de droits collectifs pour les groupes nationaux au sein d'une seule et même entité politique. S'il s'intéresse aux droits collectifs, c'est parce qu'il faut faire appel à de tels droits pour que la reconnaissance politique des peuples puisse prendre forme. *De la tolérance à la reconnaissance* est une contribution majeure à la philosophie politique des droits collectifs. Michel Seymour accomplit un travail essentiel à la conceptualisation et à la définition de notre place si particulière dans le concert des nations. » (Quatrième de couverture).

Stengers, I. (1997). *Cosmopolitiques, tome 7 : Pour en finir avec la tolérance*, Paris, La Découverte, 153 p. ISBN 2-7071-2713-2

Résumé : « De longue date, les sciences dites "humaines et sociales" ont eu l'ambition d'appliquer à leurs objets les mêmes critères de rigueur scientifique que les sciences dites "exactes". Mais les hommes et les sociétés sont des "objets" bien différents des neutrinos ou des bactéries, et les pratiques scientifiques, quand elles prétendent s'y appliquer, subissent une redoutable transformation : armé de concepts – croyance, motivation, opinion, habitude et même culture –, le scientifique rationnel cherche à se différencier des objets humains ou sociaux qu'il décrit ; ce faisant, il ne peut que les réduire et donc les disqualifier dans leur complexité. Quitte ensuite à invoquer l'humaine vertu de tolérance pour nous exhorter à respecter les croyances ou les convictions qui échappent au savoir scientifique. C'est contre cet abus de pouvoir et cette faiblesse qu'Isabelle Stengers s'élève dans ce livre. Elle plaide pour que les sciences dites humaines et sociales abandonnent leurs fausses ressemblances avec les sciences dites "dures". Ces dernières ont fait converger science et technique, pouvoir de connaître et pouvoir de transformer ; il appartient peut-être aux sciences "molles" de les faire diverger... Cette approche permet à l'auteur de proposer ici une synthèse des investigations menées dans les six premiers volumes de "Cosmopolitiques" : elle tente de répondre à la question cosmopolitique, celle

de savoir comment et à quel prix les pratiques modernes, qui ont mis à jour les microbes et les électrons, les pratiques techniques, qui créent un autre ordre de savoirs, et les pratiques non modernes, qui font intervenir des êtres surnaturels, pourraient coexister en paix. Une paix qui ne serait pas d'indifférence ou de tolérance, car production de savoirs et production de relations y seraient indispensables. »

Decitre. [en ligne] <<http://www.decitre.fr/livres/cosmopolitiques-9782707127136.html>> (consulté le 2014-06-02).

Articles

Collectif d'auteur.es. (2009). *Égalité et diversité*, revue *Travail, genre et sociétés*, vol. 1, n°21, 266 p. [en ligne] <<http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2009-1.htm>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Articles traitant de l'articulation des concepts d'égalité et de diversité en traitant des relations hommes-femmes, des minorités ethniques ou sexuelles, etc. Extrait du résumé : « Le premier objectif de ce dossier est d'abord de tenter de clarifier les termes du débat : sur quelles définitions s'accorder quand on traite de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes et de la notion de discrimination face à l'apparition assez récente en France du "concept flou" de diversité ? » (Cairn.info).

Collectif d'auteur.es. (2008) À qui appartiennent nos corps? Féminisme et luttes intersexes, revue *Nouvelles questions féministes*, vol. 27, n°1, 168 p.

Résumé : Numéro consacré entièrement à la question de l'intersexualité et aux enjeux qui l'entourent, en collaboration avec plusieurs activistes intersexes.

À utiliser en complément du dossier sur l'intersexualité dans la bibliographie pour l'enseignement.

Rüegger, M. (2009). « Tolérance et neutralité : incompatibles ou complémentaires? », *Les Ateliers de l'éthique : la revue du CRÉUM*, vol. 4, n°2, p. 175-186. [en ligne] < <http://hdl.handle.net/1866/3114> > (consulté le 2014-05-23).

Résumé : « La tolérance et la neutralité sont habituellement considérées comme des réponses interchangeables ou du moins complémentaires à des situations de conflit et de désaccord moral. Malgré cette association traditionnelle, plusieurs auteurs ont récemment contesté la complémentarité, voire même la compatibilité, de ces deux notions. Cet article examine tout d'abord deux arguments qui visent à établir l'incompatibilité de la tolérance et de la neutralité. Il montre ensuite que si ces arguments ne sont pas probants, en ce sens qu'ils ne parviennent pas à montrer l'impossibilité d'une conciliation entre tolérance et neutralité, ils mettent néanmoins en évidence deux difficultés qui se dressent sur le

chemin d'une telle conciliation. Il introduit enfin une conception particulière de la tolérance fondée sur l'idée de justice et indique comment elle permet de remédier aux difficultés précédemment mises en évidence. » (revue du CRÉUM).

III.1.5 L'avenir de l'humanité

Ouvrage de référence

Duhamel, G. (2012). « L'avenir du bonheur », *L'encyclopédie de l'Agora*. [en ligne] <http://agora.qc.ca/documents/bonheur--lavenir_du_bonheur_par_georges_duhamel> (consulté le 2014-05-23).

Extrait : « Me voici quand même sûr que le bonheur est le but de la vie. Cette certitude m'est venue surtout de l'intérieur, et non pas des événements, et non pas du spectacle des autres hommes. Comme toutes les certitudes intérieures, elle est obstinée, indéfectible, agressive même. Toutes les objections semblent faites pour la fortifier. Elle règne. Je ne parviens pas à imaginer la certitude nouvelle qui pourrait infirmer ou remplacer celle-ci. À la réflexion, la route et le but s'identifient. Le bonheur n'est pas que la fin, la raison de la vie, il en est le ressort, l'expression, l'essence. Il est la vie même. » (section I).

Monographies

De Koninck, T. (2010). *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, 230 p.

Résumé : « L'éducation est depuis toujours au centre des débats. Jamais sans doute n'est-elle cependant apparue aussi problématique qu'aujourd'hui. Au drame terrible de l'autodestruction chez les jeunes – drogue, criminalité, suicide – s'ajoute un taux inadmissible d'abandons scolaires. Qui contesterait que le vide "ne manque pas", selon le mot de Samuel Beckett, en nos sociétés d'abondance ? D'ordre affectif et culturel à la fois, il suscite un ennui sans nom, générant désespoirs et violences. La nouvelle ignorance a provoqué des réformes irréflechies qui, loin de résoudre les problèmes, souvent les aggravent. La culture, qui est tout entière éducatrice, atteint l'individu "dans son identité profonde de personne humaine", comme l'a remarqué Fernand Dumont ; aussi sa désintégration entraîne-t-elle plus que tout autre facteur celle des sociétés humaines. Cet ouvrage, tirant parti des savoirs nouveaux ainsi que des richesses héritées de la tradition en éducation, dégage des éléments de solution, ou mieux encore de prévention, à ces problèmes. Il se découpe en treize leçons rédigées dans un style direct pour contribuer de manière modeste, mais peut-être plus efficace, à bâtir l'avenir de nos jeunes. T. De K. » (Quatrième de couverture)

Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*, Paris, Cerf, 336 p. ISBN 2204041602

Sélection suggérée : chapitre II : « Théorie de la responsabilité : premières différenciations ».

Résumé : « Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, les actions de l'homme pourraient se révéler irréversibles. Or, en face, c'est le "vide éthique", car les morales traditionnelles sont trop courtes. Elles sont particulièrement inopérantes pour les décideurs politiques. H. Jonas propose une reformulation de l'éthique autour de l'idée centrale de responsabilité sous ses différents aspects, naturelle et contractuelle, tournée vers l'avenir et dégageant dans le rôle des parents et des hommes d'État deux paradigmes essentiels. Ce livre important reprend les concepts clés de l'éthique, de l'éducation, de la politique et de l'histoire. Il discute pied à pied les idéaux du progrès et les utopies (d'où le titre de l'ouvrage qui rappelle "Le Principe espérance" de Bloch) et fait toute sa place aux limites de tolérance de la nature, à la souffrance, à la peur et à l'espérance responsable. L'accueil réservé à cette grande œuvre – des philosophes aux décideurs politiques et des pédagogues aux scientifiques – témoigne de l'urgence d'une telle réflexion. » (Quatrième de couverture).

Utiliser l'article d'Éric Pommier, « Éthique et politique chez Hans Jonas et Hannah Arendt », en guise de support.

Kefalas, A. (2013). *Survivre à la crise : La méthode grecque*, Paris, La Martinière, 203 p. ISBN 9782732458250

Résumé : « Ce livre démonte tous les mécanismes qui ont plongé la Grèce dans la crise : la soudaine prospérité avec l'entrée dans la CEE, la corruption des élites, mais aussi le poids de la tradition, des partis politiques, ou même des clubs de foot ou de la musique. En Grèce, aujourd'hui, tout a changé. Jusqu'au vocabulaire, qui change avec la crise. Quand quelque chose est parfait on dira : "C'est Moody's A" à l'image du triple A de la célèbre agence de notation, ou encore "Ça ne va pas ? Tu as attrapé le FMI ?". D'autres expressions sont devenues risibles comme "Baissez la musique, j'ai du travail demain !", ironique quand un Grec sur quatre est au chômage. Puis il y a les afthaireta, tout ce qui n'est ni vraiment légal, ni vraiment interdit, comme 70% des constructions, bâties sans permis de construire, comme ces métiers fantômes ou ces emplois fictifs qui aident les Grecs à survivre à la crise... Mais comment peut-on être Grec ? dirait un Montesquieu moderne. Réponse : et si la Grèce était un miroir qui nous renverrait à notre propre avenir ? » (Quatrième de couverture).

Kempf, H. (2013). *Fin de l'Occident, naissance du monde*, Paris, Seuil, 154 p. ISBN 9782021084634

Résumé : « Cessons de nous raconter des histoires sur "la crise" ! Et regardons de face le cœur du problème qui se pose à la société humaine en ce début du XXI^e siècle : les contraintes écologiques interdisent que le niveau de vie occidental se généralise à l'échelle du monde. Il devra donc baisser pour que chacun ait sa juste part. Autrement dit, l'appauvrissement matériel de l'Occident est inéluctable. Comment allons-nous vivre cette mutation : en changeant nos sociétés pour nous adapter au mieux à ce nouveau monde, ou en nous opposant au sens de l'histoire, au prix d'un déchaînement de la violence ? Déjà en cours de traduction dans plusieurs langues, ce récit phosphorescent d'idées originales prend comme fil conducteur les tribulations de l'humanité depuis son apparition sur terre. Captivant et à rebours du discours dominant, il nous invite à une dérangeante lucidité. Mais ce livre est également habité par un optimisme communicatif : oui, un nouveau monde est possible. » (Quatrième de couverture).

Precht, R.D. (2012). *L'art de ne pas être un égoïste*, Paris, Belfond, 474 p. ISBN 9782714451156

Résumé : Réflexion philosophique sur l'indifférence au sein de la société occidentale. L'auteur soutient qu'une irresponsabilité et un mépris de l'autre engendrent des conséquences humaines, financières et écologiques d'une ampleur insoupçonnée. Comment dépasser l'égoïsme dans lequel plusieurs réflexes semblent nous enfermer ? C'est la question à laquelle Precht tente de répondre en examinant sous la loupe philosophique plusieurs réflexions ou « réflexes » répandus qui semblent insignifiants au plan individuel, mais qui prennent selon l'auteur une importance capitale à l'échelle collective.

Articles

Larrère, C. (2006). « Développement durable : quelques points litigieux », *Les Ateliers de l'éthique : la revue du CRÉUM*, vol. 1, n°2, p. 9-17. [en ligne] <<http://creum.umontreal.ca/les-ateliers-de-lethique-the-ethics-forum-v1-n2/>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : « Le développement durable a pour objectif de concilier des exigences diverses, sinon antagoniques : l'économique, le social, l'environnemental. On peut donc se demander s'il répond vraiment aux intuitions qui sont au point de départ de la conscience écologique. Nous en dégageons trois, dans trois domaines : l'exigence de protection de la nature, la conviction que la solution à la crise environnementale ne peut pas être purement technique, et l'insistance sur la dimension sociale, et pas seulement naturelle, de la crise environnementale. Chacune de ces exigences donne lieu à des débats conflictuels : préservation contre conservation, souci éthique contre optimisme technologique, exigence sociale et politique contre traitement scientiste des questions environnementales. De l'examen de ces litiges, il ressort que l'avenir du développement durable passe par une reformulation du concept de nature. » (revue du CRÉUM).

Pommier, E. (2013). « Éthique et politique chez Hans Jonas et Hannah Arendt », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 2, n°78, p. 271-286.

Résumé : « Par-delà la juste méfiance exercée contre les développements modernes de la technique et les risques qu'ils font courir au monde humain, Hans Jonas et Hannah Arendt se séparent sur les conditions permettant de préserver un tel monde. Le premier nous invite à suivre une éthique de responsabilité pour la vie tandis que la seconde dessine une politique de l'action humaine échappant au cycle vital. Le constat de cette divergence est cependant prétexte à penser une complémentarité, la natalité arendtienne pouvant recevoir une justification bio-ontologique et l'éthique jonassienne pouvant trouver un mode d'incarnation politique dans la philosophie de Hannah Arendt. » *Cairn.info*. [en ligne] <http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RMM_132_0271> (consulté le 2014-05-27).

Utiliser en guise de support au livre de Jonas, *Le principe responsabilité* et au livre de Arendt, *La condition de l'homme moderne* (références plus bas).

III.1.6 La justice

Ouvrages de référence

S.a. (2012). « Indignation », *L'encyclopédie de l'Agora*. [en ligne] <<http://agora.qc.ca/Dossiers/Indignation>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Compte-rendu du livre *De l'indignation* de Jean-François Mattéi. Extrait : « Le sentiment d'indignation est la preuve de l'existence de la Justice. Un innocent est-il sous nos yeux l'objet d'une violence sauvage, nous éprouvons, en même temps que la compassion pour la victime et la colère pour l'agresseur, le regret vif et spontané de ce qui aurait dû être et n'a pas été. Une attente en nous qui n'est ni un caprice, ni une revendication qui a été déçue; il s'ensuit une douleur qui est à la mesure de la profondeur de l'attente. » (*L'encyclopédie de l'Agora*).

À utiliser en complément au livre de Mattéi (référence plus haut).

Blay, M. (dir.). (2012). *Grand dictionnaire de la philosophie*, Paris, Larousse/CNRS, 1137 p. ISBN 9782271074379

Sélection : « Justice ».

Résumé : Étymologie et définition détaillée de la justice, en fonction de la philosophie morale antique et moderne. Conception de la justice chez Aristote, Platon, Hobbes, Leibniz et Hegel.

Extrait : « La justice est donc la volonté libre du bien d'autrui (de ce qui lui est dû), c'est pourquoi elle est aussi une institution et peut se définir comme le pouvoir de faire ce qui est juste (et non seulement ce pouvoir qu'autorise la maîtrise des lois). Ce pouvoir appartient au juste et au juge, et il n'est pas "privé", il est le principe d'un ordre social où la liberté de tous (le droit) est réalisée. C'est pourquoi la justice sociale ne doit pas être opposée à la justice comme vertu, puisqu'elle en constitue la tension propre. » (p. 584).

Canto-Sperber, M. (dir.). (2004). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale : tome 1*, Paris, Presses universitaires de France, 1036 p. ISBN 2130510868

Sélection : « Justice ».

Résumé : Définition détaillée de la justice en philosophie morale. Relation entre la justice et le droit, le juste et l'utile, la justice et la souveraineté. Conception de la justice chez divers auteurs et plus particulièrement chez Rawls.

Extrait : « Cette priorité de la justice soulève de nombreuses objections, surtout si elle n'a pas le sens limité d'un principe aristotélien de cohésion sociale autour d'une conception commune du Bien, mais le sens kantien de principes qui soient de véritables idées régulatrices des institutions sociales et politiques. Est-il alors possible, en se fondant sur une conception aussi ambitieuse, de refaire de la justice le concept politique et moral central des démocraties contemporaines? » (p. 1001).

Monographies

Boudon, R. (1995). *Le juste et le vrai*, Paris, Hachette, 575 p.

Sélection : le chapitre 9 « Sentiments de justice et inégalités sociales » et le chapitre 10 « Pour une axiologie post-newtonnienne », p. 373-438.

Dworkin, R. (1995). *Prendre les droits au sérieux*, Paris, Presses universitaires de France, 515 p. ISBN 2130459080

Résumé : « Publié en 1977, cet ouvrage inaugure une démarche qui consiste à discuter les questions de l'interprétation du sens du droit ou des estimations du bien dans une société pluraliste. Situé aux confins de la théorie juridique, de la réflexion éthique et de l'interrogation politique ou institutionnelle, il repose sur une thèse cardinale : "Les hommes ont des droits moraux contre l'Etat." » (Quatrième de couverture). Traite notamment de problèmes constitutionnels, de désobéissance civile, de discrimination positive et de différentes conceptions de la liberté.

Fraser, N. (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, trad. de E. Ferrarese, Paris, La Découverte, 182 p. ISBN 2707167894

Résumé : « La reconnaissance est aujourd'hui un concept central du débat politique. Mais dans quelle mesure peut-elle s'intégrer à une réflexion normative sur la justice sociale ? C'est à cette question que répond la philosophe américaine Nancy Fraser, qui établit une distinction entre ce qu'elle appelle une politique de reconnaissance et une politique de redistribution. La première insiste sur l'égal respect dû à tous les membres d'une société, la seconde sur une redistribution équitable des biens et des ressources. Pour l'auteure, les conflits entre ces deux orientations sont politiquement paralysants et théoriquement insatisfaisants. En affirmant qu'une démocratie radicale consiste à reconnaître le caractère multiculturel et sexué des sociétés modernes, sans figer les identités des différents groupes ni renoncer à l'engagement historique de la gauche en faveur de l'égalité économique et sociale, elle vise à la réconciliation de la gauche culturelle et de la gauche sociale. Pour cette raison, cet ouvrage de philosophie politique est, à bien des égards, un livre politique. » (Quatrième de couverture).

Kymlicka, W. (2003). *Les théories de la justice : une introduction. Libéraux, utilitaristes, libertariens, marxistes, communautariens, féministes...*, trad. de M. Saint-Upéry, Paris, La découverte, 362 p. ISBN 2707141135

Résumé : « Les théories de la justice et les débats qu'elles suscitent au sein du monde intellectuel anglo-saxon restent encore mal connus en France. Pourtant, ce courant de la philosophie politique constitue un apport essentiel pour tous ceux qui veulent réfléchir sur des thèmes aussi importants et actuels que l'égalité sociale et la redistribution des biens, la liberté et la propriété individuelles, le rapport entre individu et communauté, l'égalité entre les hommes et les femmes, l'avenir de l'État-providence. L'ouvrage de Will Kymlicka constitue une introduction passionnante à ces enjeux qui nourrissent le débat politique et intellectuel dans les démocraties contemporaines. Clair et pédagogique, cet ouvrage de synthèse, écrit par un philosophe reconnu, constitue un outil précieux pour ceux qui voudront aborder les textes de John Rawls, Charles Taylor ou Michael Walzer, devenus des classiques de la théorie politique. » (Quatrième de couverture).

Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*, Paris, La Découverte, 372 p. ISBN 9782707133748

Résumé : « Les sociétés contemporaines deviennent de plus en plus des sociétés multiculturelles dans lesquelles les groupes minoritaires ethniques ou nationaux réclament une reconnaissance publique et les moyens de préserver leur identité culturelle. Une revendication qui n'est pas sans susciter des conflits qui menacent parfois l'unité territoriale des États. Pour Will Kymlicka, la réponse à cet enjeu devenu incontournable constitue aujourd'hui l'un des plus grands défis pour la démocratie. Son propos, dans ce livre devenu un classique de la théorie politique, est de défendre une nouvelle conception du statut et des droits des minorités culturelles. À ceux qui objectent que la reconnaissance de certains droits aux minorités (le fameux « communautarisme ») menace

la conception de la citoyenneté issue des Lumières, Will Kymlicka répond qu'une citoyenneté multiculturelle est à la fois possible et surtout compatible avec le respect des principes qui gouvernent les démocraties libérales : la liberté individuelle, la justice sociale, l'unité nationale. » (Quatrième de couverture).

MacIntyre, A. (1998). *Quelle justice? Quelle rationalité?*, Paris, Presses Universitaires de France, 440 p.

Résumé : « Selon MacIntyre, il n'y a pas d'intelligence possible d'une conception de la rationalité pratique et de la justice, sans référence à la tradition d'investigation qui l'abrite et s'est développée dans un certain contexte historique au regard d'un certain ordre social, au travers des conflits auxquels elle a tenté d'apporter une solution, comme par le contact avec d'autres traditions. [...] Le présent ouvrage n'est pas simplement programmatique : une vaste culture historique, littéraire et philosophique autorise MacIntyre à illustrer son propos en replaçant Aristote, saint Augustin, saint Thomas et Hume dans leurs traditions respectives, en indiquant la façon dont ces traditions se croisent et en brossant par touches successives le fond sur lequel se déploient nos conflits sur la justice – conflits non résolus et dont on peut craindre que leur solution ne s'éloigne s'il est vrai que nous ne saurions trouver l'unité que sur le mode de la particularité d'un récit porteur de finalités pour l'action. » (Quatrième de couverture).

Marx, K. et F. Engels. (2002). *Le manifeste du parti communiste*, Chicoutimi, Édition électronique réalisée à partir de l'édition de 1848, 54 p. [en ligne] <http://classiques.uqac.ca/classiques/Engels_Marx/manifeste_communiste/manifeste_communiste.html> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Document historique constituant un bon point de départ à la pensée marxiste. « Le Manifeste fut publié en tant que plate-forme de la Ligue des Communistes, association de travailleurs, d'abord exclusivement allemande, ensuite internationale, qui, dans les conditions politiques existant sur le continent avant 1848, était inévitablement une société secrète. An Congrès de la Ligue, qui se tint à Londres en novembre 1847, Marx et Engels furent chargés de préparer aux fins de publication, un programme de parti complet, à la fois théorique et pratique. » (Préface à l'édition anglaise de 1888, p. 41).

Mattéi, J.-F. (2005). *De l'indignation*, Paris, La Table Ronde, 287 p. ISBN 2710326876

Extrait : « Il est deux manières de s'éveiller à la vie et de s'ouvrir au monde : par l'étonnement devant les choses qui nous adviennent, certes, sur le fond d'indifférence quotidienne, dans cette nuit où tous les chats sont gris. Mais aussi par l'indignation devant les actions des hommes, sur le fond de la soumission aux faits. Le premier éveil, celui de la vérité de l'être, donne prise à ce qui portera plus tard le nom d'ontologie ; il ouvre tout grand le chemin de la liberté. Le second éveil, celui de la dignité du bien, donnera

naissance à ce que Levinas entend par le terme "d'éthique" ; il explore les voies plus étroites de la justice. » (p. 49).

Utiliser l'article « Indignation » de *L'encyclopédie de l'Agora* en accompagnement (référence plus haut).

Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice : reconnaissance et clinique de l'injustice*, Paris, La Découverte, 412 p. ISBN 270714438X

Extrait de résumé : « Comment transformer les définitions communes de la justice sociale afin qu'elles puissent rendre compte des formes aujourd'hui les plus caractéristiques de l'injustice sociale ? Comment leur faire rendre compte des souffrances de "ceux qui ont trop à dire pour pouvoir le dire" ? Telles sont les questions auxquelles ce livre se propose de répondre. Dans une démarche originale, Emmanuel Renault reprend et élargit la théorie de la reconnaissance élaborée par le philosophe allemand Axel Honneth, afin de proposer une grammaire des luttes sociales mais aussi une grille d'analyse des injustices que ces luttes prennent rarement en charge. C'est par la reconnaissance que les autres et la société lui accordent que chacun peut bénéficier des conditions substantielles d'une vie digne d'être vécue. Inversement, les dénis de reconnaissance sont à l'origine de souffrances sociales et psychiques majeures. Dans cette perspective, l'auteur procède à un examen critique des théories contemporaines qui structurent notre pensée politique et sociale, proposées par J. Rawls, J. Habermas, M. Walzer et C. Taylor, P. Bourdieu, T. Negri, etc. S'appuyant sur les travaux de la sociologie et la psychologie sociale qui analysent les mouvements sociaux, les restructurations du travail ou les souffrances engendrées par la précarisation ou par l'exclusion, il tente d'élaborer une théorie globale permettant d'éclairer la multiplicité des phénomènes étudiés. » (Quatrième de couverture).

Villey, M. (2003). *La formation de la pensée juridique moderne*, Paris, Presses universitaires de France, 624 p. ISBN 2130520200

Résumé : « Comment le droit est-il conçu à l'époque moderne et selon quels critères y pense-t-on la justice ? Quels sont les penseurs et les travaux qui ont jalonné cette discipline, de l'Antiquité jusqu'au rationalisme de Descartes et au positivisme de Hobbes ? Quels ont été les apports respectifs des philosophes antiques et des théologiens du Moyen Âge et de la Renaissance dans la gestation de la pensée juridique moderne ? Ce manuel retrace la formation de la pensée juridique durant plus d'un millénaire. Présentant chacune des influences qu'elle a subies jusqu'à l'époque moderne et analysant les entrelacements qui ont abouti à la conception moderne de la justice, Michel Villey en livre ici un exposé clair et réaliste. Loin de s'affranchir de tous défauts, elle n'a au contraire, nous dit-il, pas su résister "aux charmes de philosophies extrinsèques [...] élaborées dans la méconnaissance du droit". En ignorer les rouages serait donc une erreur pour tout juriste ou philosophe. » (Quatrième de couverture).

Articles

Baillargeon, N. (2000). « Une polémique : réponse à Martin Masse », *Chroniques de Normand Baillargeon*. [en ligne] <<http://olivier.ammam.free.fr/imports/auteurs/normand/masse.html>> (consulté le 30 septembre 2013).

Résumé : Article en trois temps qui traite de la différence entre libertaires et libertariens, en réponse à l'article « Libertin, libertaire, libertarien » de Martin Masse publié sur le site *Québécois libre* (référence plus bas).

De Sousa Santos, B. (1997). « Vers une conception multiculturelle des droits de l'homme », trad. de N. Jean-Alexis, *Droit et société*, n°35, p. 79-96. [en ligne] <<http://www.reds.msh-paris.fr/publications/revue/html/ds035/ds035-06.htm>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : « L'article défend la thèse suivante : que, pour devenir un vrai projet émancipateur de portée mondiale, la politique des droits de l'homme doit commencer par reconnaître le faux universalisme sous-jacent à leur conception conventionnelle. Ainsi essaie-t-on de développer une nouvelle notion des droits de l'homme, plus cosmopolite et multiculturelle, basée sur une herméneutique diatopique visant à saisir et à relier les préoccupations isomorphiques sur la dignité humaine dans les cultures occidentale, islamique et hindouiste. » (revue *Droits et sociétés*).

Gauchet, M. (1980). « Les droits de l'homme ne sont pas une politique », *Le Débat*, vol. 3, n°3, p. 3-21. [en ligne] <<http://www.cairn.info/>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Analyse sur ce que cache la revalorisation de la notion des droits de l'homme, en partant d'une réflexion sur le sujet de droit. Articulation avec la notion d'autonomie et de responsabilité, avec la séparation de l'État et du religieux, puis de l'État et de l'individu, de plus en plus aliéné malgré sa « liberté » de plus en plus grande. Gauchet défend l'idée que les droits de l'homme finissent par renforcer l'individualisme et la scission entre l'individu et l'état, l'individu étant de plus en plus dépossédé de lui-même.

Masse, M. (1999). « Libertin, libertaire, libertarien », *Le Québécois libre*. [en ligne] <<http://www.quebecoislibre.org/991204-2.htm>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Distinction entre les termes libertin, libertaire et libertarien, et explication du libertarianisme, sur le site *Québécois libre* destiné à promouvoir le point de vue libertarien. Une réponse à cet article a été formulée par Normand Baillargeon (référence plus haut).

III.1.7 Thèmes regroupés : la liberté, l'ordre social et la justice

Monographie

Stoltenberg, J. (2013). *Refuser d'être un homme : pour en finir avec la virilité*, trad. de M. Dufresne, L.-Y. Yeun et M. Merlet, Ville Mont-Royal, M éditeur, 268 p. ISBN 9782923986722

Sélection : chapitre 10 : « Affronter la pornographie comme enjeu de droits civiques ».

Résumé : Exemple d'un conflit constitutionnel entre le Premier amendement (liberté d'expression) et le Quatorzième amendement (absence de discrimination) aux États-Unis, à travers l'enjeu de la pornographie.

Article

Chung, R. (2008). « Perspectives féministes en éthique des relations internationales », *Ateliers de l'éthique : la revue du CRÉUM*, vol. 3, n°2, p. 104-117. [en ligne] <<http://creum.umontreal.ca/les-ateliers-de-lethique-the-ethics-forum-v3-n2/>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : « Dans le cadre de cet article, je veux démontrer la nécessité de développer et d'incorporer les perspectives féministes dans le champ de l'éthique des relations internationales à travers l'examen des contributions respectives de J. A. Tickner, C. MacKinnon, S. Ruddick et M. Nussbaum. Mon hypothèse générale consiste à arguer que la force critique des perspectives féministes en théorie politique représente non seulement une ouverture épistémologique incontournable, mais que celles-ci ouvrent la voie à des méthodes d'investigation et de conceptualisation que l'on doit explorer en vue d'enrichir les théories de justice globale d'une portée pratique plus grande ». (revue du CRÉUM).

III.1.8 L'ambivalence de l'être humain

Monographies

Arendt, H. (2005). *Responsabilité et jugement*, Paris, Payot, 316 p. ISBN 2228900044

Résumé : « Vous êtes "normal", une personne ordinaire. Ni un criminel, ni un idéologue, ni un monstre pathologique. Un jour, toutes les normes auxquelles vous étiez habitué s'effondrent. Dès lors, vous courez le risque d'être complice des pires choses. Comment l'éviter ? Comment distinguer le bien du mal ? Comment dire "non" ? En essayant d'évaluer la situation. Pour cela, explique Hannah Arendt, il faut penser - et penser par soi-même. Cet acte-là, dit-elle aussi, n'est pas réservé à une élite. Émettre un jugement et prendre ses responsabilités, chacun, quel qu'il soit, peut le faire. Encore faut-il en avoir la

volonté... Un livre essentiel, par l'un des plus grands philosophes de notre temps. » (Quatrième de couverture).

Darnon, C. *et al.* (2008). *Des conflits pour apprendre*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 119 p. ISBN 9782706114878

Résumé : « Cet ouvrage s'intéresse au conflit en tant qu'élément déclencheur de progrès cognitifs et d'apprentissage. Une attention particulière est donnée au conflit sociocognitif, c'est-à-dire à la situation de désaccord entre plusieurs personnes quant à la réponse à donner. Y sont décrits les enjeux d'une telle situation ainsi que les facteurs susceptibles d'en affecter les effets. D'une manière générale, les travaux présentés dans cet ouvrage indiquent que si les conflits peuvent être un outil pour apprendre, ce n'est plus le cas dès lors qu'ils s'associent à une menace des compétences (par exemple, dans le cas d'une compétition). » (Quatrième de couverture).

Article

Tabboni, S. (2007). « De l'ambivalence sociale à l'ambivalence culturelle », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 2, n°123, p. 269-288. [en ligne] <www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2007-2-page-269.htm> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : « La sociologie classique a utilisé la notion d'ambivalence sociale pour désigner la combinaison, nécessaire, mais chargée de conflit, entre l'obéissance aux normes et la volonté d'affirmer sa liberté. Il faut distinguer cette notion de celle d'ambivalence culturelle, qui désigne la nécessité de suivre à la fois des exigences culturelles opposées, en particulier dans un rapport majorité/minorité. La figure de l'étranger dessinée par Georg Simmel est l'exemple type de cette ambivalence, source de frustrations, mais qui néanmoins représente la moins mauvaise solution possible. Après des siècles de raisonnements fondés sur la notion "ou... ou", nous ressentons la nécessité de nous placer en situation d'ambivalence. » (Cairn.info).

En accompagnement de Browning, Milgram et Bornot, dans la bibliographie de l'enseignement

Adorno, T.W. (2007). *Études sur la personnalité autoritaire*, Paris, Éditions Allia, 435 p. ISBN 9782844852335

Résumé : « Écrit grâce à l'*American Jewish Committee* – qui finança une vaste enquête sociologique, *Studies in prejudice*, destinée à évaluer et comprendre les préjugés raciaux, en particulier l'antisémitisme, dans la société américaine –, cet essai, paru en 1950, constitue la dernière grande œuvre d'Adorno à n'avoir pas été traduite en français. L'auteur part de l'hypothèse que les convictions politiques, économiques et sociales d'un

individu forment un modèle cohérent, tant elles apparaissent comme reliées par une "mentalité" ou un "esprit", l'expression profonde de sa personnalité. Sans s'attarder sur les activités ouvertes des fascistes déclarés, Adorno cherche à comprendre comment certaines structures mentales conduisent à la formation d'une "personnalité autoritaire", terreau potentiel pour l'émergence du fascisme. C'est une véritable "psychologie du fascisme et de l'antisémitisme" qu'il dessine, décrivant les configurations mentales et sociologiques favorisant le développement des idées antidémocratiques. Extraordinaire document, l'ouvrage constitue encore l'analyse la plus profonde et la plus précise des conditions, qui, en chacun de nous, en toute époque et en tout lieu, sont susceptibles de mener au fascisme, au sens le plus large du terme. » (Quatrième de couverture).

Arendt, H. (1991). *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*, Paris, Gallimard, 512 p. ISBN 9782070326211

Résumé : Compte-rendu du procès d'un nazi et exposition des principales thèses politiques d'Arendt. C'est dans cet ouvrage qu'elle inventa l'expression "banalité du mal", qui fut réutilisée par la suite notamment par Milgram. « Voici un texte qui, par la controverse qu'il suscita dès sa parution chez les historiens, eut le mérite essentiel de contraindre ceux-ci à entreprendre des recherches nouvelles sur le génocide des Juifs par les nazis. En effet, le reportage d'Hannah Arendt, envoyée spéciale du *New Yorker* au procès de Jérusalem, philosophe américaine d'origine juive allemande, auteur d'un ouvrage célèbre sur les origines du totalitarisme, fit scandale à New York et à Londres, en Allemagne comme en Israël. Dans son procès du procès, l'auteur - qui ne fait siens ni tous les motifs de l'accusation ni tous les attendus du jugement - est entraîné d'abord à faire apparaître un nouvel Eichmann, d'autant plus inquiétant qu'il est plus "banal" ; puis à reconsidérer tout l'historique des conditions dans lesquelles furent exterminés des millions de Juifs. Et à mettre en cause les coopérations, voire les "complicités", que le lieutenant-colonel S.S. a trouvées dans toutes les couches de la population allemande, dans la plupart des pays occupés, et surtout jusqu'au sein des communautés juives et auprès des dirigeants de leurs organisations. » (Quatrième de couverture).

Utiliser l'article d'Isabelle Delpla, « La banalité d'Eichmann : une moderne théodicée », en guise de support (référence plus bas).

Arendt, H. (1989). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, trad. de P. Lévy, Paris, Gallimard, 384 p. ISBN 9782070325030

Résumé : « L'homme se tient sur une brèche, dans l'intervalle entre le passé révolu et l'avenir infigurable. Il ne peut s'y tenir que dans la mesure où il pense, brisant ainsi, par sa résistance aux forces du passé infini et du futur infini, le flux du temps indifférent. Chaque génération nouvelle, chaque homme nouveau doit redécouvrir laborieusement l'activité de pensée. Longtemps, pour ce faire, on put recourir à la tradition. Or nous

vivons, à l'âge moderne, l'usure de la tradition, la crise de la culture. Il ne s'agit pas de renouer le fil rompu de la tradition, ni d'inventer quelque succédané ultra-moderne, mais de savoir s'exercer à penser pour se mouvoir dans la brèche. Hannah Arendt, à travers ces essais d'interprétation critique - notamment de la tradition et des concepts modernes d'histoire, d'autorité et de liberté, des rapports entre vérité et politique, de la crise de l'éducation -, entend nous aider à savoir comment penser en notre siècle. » (Quatrième de couverture).

Sélection : chapitre III : « Qu'est-ce que l'autorité? ».

Delpla, I. (2011). « La banalité d'Eichmann : une moderne théodicée », *Raison publique*. [en ligne] <<http://www.raison-publique.fr/article426.html>> (consulté le 2014-05-23).

Extrait : « Il y a cinquante ans se tenait le procès d'Adolph Eichmann. Le procès de Jérusalem de 1961 est l'un des lieux où s'est forgé notre langage conceptuel et moral sur les crimes de masse, que ce soit dans la reconnaissance des victimes juives de la "solution finale", dans la perception des criminels nazis, ou par la manière dont la banalité d'Eichmann s'est imposée comme un nouveau paradigme, celui du crime bureaucratique et logistique, sans volonté de mal. » (*Raison publique*).

À utiliser en guise de support au livre d'Arendt, *Eichmann à Jérusalem* (référence plus haut).

Eltchaninoff, M. et C. Nick. (2010). *L'expérience extrême*, Paris, Don Quichotte, 294 p. ISBN 9782359490114

Résumé : Ce livre accompagne le documentaire *Le jeu de la mort*, une expérience de jeu télévisé qui reproduit l'expérience de Milgram : « Imaginez un jeu télévisé où l'on vous demande d'administrer des décharges électriques à un candidat qui se débat, hurle et perd connaissance. Vous êtes encouragé par une belle animatrice et un public déchaîné. Tout cela vous paraît bizarre et sadique. Mais après tout, c'est la télévision. Un cauchemar de scénariste ? Non, une expérience scientifique réalisée en France en 2009. Plus de 80 % des joueurs sont allés jusqu'à pousser la manette des 460 volts. Nous avons proposé à des Français comme vous et moi de participer au pilote d'un jeu télé. En réalité, il s'agissait d'un leurre : pas de décharges, pas de victime, mais une équipe d'experts chargée d'étudier le degré de soumission à ce nouveau type d'autorité qu'incarne la télévision. Adaptée d'une célèbre étude menée aux États-Unis dans les années 1960 par le psychologue social Stanley Milgram, l'expérience de "La Zone Xtrême" montre que nous sommes bien plus soumis qu'il y a cinquante ans. Nous nous imaginons autonomes, libérés, voire rebelles. Nous sommes en réalité de plus en plus obéissants, et de plus en plus seuls, face à de nouveaux pouvoirs. Inspiré du documentaire événement de France 2, ce livre explore la face sombre de notre société. » (Quatrième de couverture).

À utiliser en accompagnement du documentaire *Le jeu de la mort* de T. Bornot et G. Amado (référence dans la bibliographie pour l'enseignement).

Goldhagen, D. (1997). *Les Bourreaux volontaires de Hitler. Les Allemands ordinaires et l'Holocauste*, trad. de P. Martin, Paris, Le Seuil, 579 p. ISBN 2020289822

Résumé : « Daniel Jonah Goldhagen reprend, dans ce livre ardent et qui a suscité un intense débat - surtout en Allemagne -, la question des responsables de la Shoah. Les études antérieures du génocide des Juifs ont concentré l'attention sur les dirigeants nazis ou les SS, ainsi que sur l'extermination "industrielle" dans les chambres à gaz et sur le rôle de la bureaucratie dans l'Holocauste. Lui s'intéresse aux tueurs "ordinaires", aux simples citoyens, sans qui le génocide, ordonné d'en haut, n'aurait pas pu avoir lieu. C'est une erreur de penser que les bourreaux n'ont agi que sous la contrainte d'un système totalitaire ou des pressions socio-psychologiques. La cause profonde dépasse Hitler ; elle tient dans l'antisémitisme dont la société allemande a été imprégnée depuis la fin du XIX^e siècle - et que Hitler a porté à son point d'incandescence. » (Quatrième de couverture).

Oppenheimer, J. et C. Cynn, (2012). *The Act of Killing* [DVD], Canada, Toronto, Warner music (115min).

Résumé : « En 1965, le gouvernement indonésien est renversé par les militaires, sous les ordres du général Suharto. Ce dernier engage ensuite des "gangsters" pour éliminer tous les membres du parti communiste, qualifiés d'ennemis de la nation. En quelques mois, le plan sera mis à exécution avec une cruauté inimaginable, faisant près d'un million de morts. 45 ans après les faits, le documentariste Joshua Oppenheimer retrouve ces criminels, parfaitement libres de leurs mouvements et protégés par le régime en place. Suivant plus particulièrement l'un d'entre eux, le fan de cinéma américain Anwar Congo, le cinéaste recueille leurs confidences et les invite à tourner un film de fiction avec lui. C'est avec fierté qu'ils acceptent de recréer devant la caméra les meurtres et exactions de l'époque. Car à leurs yeux, leur rôle dans ce massacre planifié mérite tout simplement d'être célébré ».

La Presse. (2013-08-08). [en ligne]. <<http://www.lapresse.ca/cinema/201303/22/49-3909-the-act-of-killing.php>> (consulté le 2014-05-28).

Terestchenko, M. (2007). *Un si fragile vernis d'humanité : banalité du mal, banalité du bien*, Paris, La Découverte, 308 p. ISBN 9782707153265

Résumé : « On a pu espérer, un temps, que les monstruosité de la Seconde Guerre mondiale étaient derrière nous. Définitivement. Or partout, à nouveau, on massacre, on torture, on extermine. Comment comprendre cette facilité des hommes à entrer dans le mal ? Michel Terestchenko rouvre ici le débat, en complétant notamment la démonstration de Hannah Arendt. Héros ou salaud ? C'est toujours une décision initiale, à

peine perceptible, qui décide du côté dans lequel, une fois engagé, on se retrouvera *in fine*. Mais qu'est-ce qui explique cette décision ? C'est là où l'enquête de M. Terestchenko prend toute son ampleur. Elle montre combien est stérile l'opposition entre tenants de la thèse de l'égoïsme psychologique et défenseurs de l'hypothèse d'un altruisme sacrificiel. Ce n'est pas par "intérêt" que l'on tue ou que l'on torture. Ni par pur altruisme qu'on se refuse à l'abjection. Les travaux qui analysent les phénomènes de soumission à l'autorité, de conformisme de groupe ou de passivité face à des situations de détresse, invitent à comprendre tout autrement les conduites de destructivité. Tirant les conclusions philosophiques de recherches récentes entreprises en psychologie sociale et s'appuyant sur certains exemples historiques particulièrement éclairants, l'auteur propose de penser les conduites humaines face au mal selon un nouveau paradigme : celui de l'absence ou de la présence à soi. » (Quatrième de couverture).

Torres, F. (6 juillet 2013). « Le Devoir de philo - La banalité du mal s'incarne-t-elle dans la corruption? », *Le Devoir*. [en ligne] <<http://www.ledevoir.com/societe/le-devoir-de-philo/382312/la-banalite-du-mal-s-incarne-t-elle-dans-la-corruption>> (consulté le 2014-05-28).

Extrait : « Comment la philosophe allemande renommée aurait-elle perçu la découverte d'un nouvel accusé de corruption, qu'il soit entrepreneur, avocat ou maire ? Loin de vouloir comparer les actions d'Eichmann à celles de ces individus, une réflexion plus large sur le système qui a mené une de nos institutions gouvernementales, Revenu Québec, à déposer 928 chefs d'accusation contre l'entrepreneur Tony Accurso et ses entreprises est nécessaire. Selon Arendt, si la corruption est répandue, celle-ci pourrait très bien ne guère provoquer de crise de conscience chez un individu, même si celui-ci est initialement peu porté vers cela. » (*Le Devoir*).

III.1.9 Les questions existentielles¹⁶

Monographies

Arendt, H. (2002). *Condition de l'homme moderne*, Paris, Pocket, 416 p. EAN 9782266126496

Résumé : « Notre siècle a totalement transformé le statut de l'homme ; celui-ci est désormais un membre d'un ensemble qui le dépasse, et dont il ne peut s'échapper. Il vit dans un monde où la technique prend de plus en plus d'importance, et où le politique s'impose sans possibilité d'écart ou de fuite. Ce monde est également celui des pires violences, de la barbarie généralisée. Hannah Arendt commence ici sa réflexion sur l'originalité radicale de notre époque. Elle pose les bases d'une réflexion qui permettra,

¹⁶ Ce thème est situé dans le volet « culture religieuse » du programme ÉCR mais nous sommes d'avis qu'il est pertinent de le traiter dans des SAE incluant les trois compétences du programme.

peut-être, de se donner les moyens d'éviter les dérapages vers la violence aveugle, en comprenant en profondeur la dimension de "l'homme moderne". Un nouvel humanisme ? » (Quatrième de couverture).

Utiliser l'article d'Éric Pommier, « Éthique et politique chez Hans Jonas et Hannah Arendt », en guise de support.

De Koninck, T. (2012). *Questions ultimes*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 248 p.

Résumé : « Le premier défi de la démocratie est de donner le «goût de l'avenir» (Alexis de Tocqueville), de générer l'enthousiasme qui poussera les jeunes d'esprit à progresser d'eux-mêmes vers de nouvelles quêtes de sens et de savoir, à renouveler peut-être surtout, dans le contexte des nouvelles connaissances et d'une prise de conscience accrue des richesses des différentes cultures, les questions que l'on appelle "ultimes et les plus hautes", pour citer Husserl, celles que la science exclut par principe et qui sont pourtant "les questions les plus brûlantes", portant "sur le sens ou sur l'absence de sens de toute cette existence humaine". Le simple mot question évoque d'emblée le vieux français *queste*, c'est-à-dire la quête, du latin *quaerere*, "rechercher", "aimer"; il traduit le désir de voir et de savoir, impliquant du coup les deux dimensions à la fois les plus essentielles et les plus grandes de notre être proprement humain, la capacité d'aimer et celle de penser. Une éducation qui exclurait, comme tranchées d'avance, ces questions ultimes, ne serait nullement à la hauteur de l'humain. Les essais composant ce livre explorent six d'entre elles, à savoir la dignité humaine, l'intelligence, la liberté, le bonheur, la mort et la beauté. » (quatrième de couverture).

Jonas, H. (1994). *Le concept de Dieu après Auschwitz*, Paris, Rivages, 71 p. ISBN 2869307691

Résumé : « Pour le juif, qui voit dans l'immanence le lieu de la création, de la justice et de la rédemption divine, Dieu est éminemment le seigneur de l'Histoire, et c'est là qu'Auschwitz met en question, y compris pour le croyant, tout le concept traditionnel de Dieu. A l'expérience juive de l'Histoire, Auschwitz ajoute en effet un inédit, dont ne sauraient venir à bout les vieilles catégories théologiques. Mais quand on ne veut pas se séparer du concept de Dieu – comme le philosophe lui-même en a le droit – on est obligé, pour ne pas l'abandonner, de le repenser à neuf et de chercher une réponse, neuve elle aussi, à la vieille question de Job. Dès lors, on devra certainement donner congé au "seigneur de l'Histoire". Donc : quel Dieu a pu laisser faire cela ? » (Quatrième de couverture).

Articles

Dewitte, J. (2003). « Croire ce que l'on croit : Réflexions sur la religion et les sciences sociales », *Revue du MAUSS*, vol. 2, n°22, p. 62-89. [en ligne] <<http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2003-2-page-62.htm>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : L'article de Jacques Dewitte met d'abord de l'avant la critique qu'a fait Hannah Arendt du concept de « religion séculière » en explicitant son rejet du fonctionnalisme des sciences sociales qui tendent à définir une chose à partir de sa fonction et non pas de son objet propre. Il précise ensuite cette critique en fonction de la distinction jonassienne entre fins momentanées et fins intrinsèques. Finalement, Dewitte cherche à définir ce qu'est la religion en se tournant vers la pensée du philosophe polonais Leszek Kolakowski.

« Cette petite définition toute simple est importante parce qu'elle envisage et tient ensemble trois aspects qui sont souvent dissociés :

1) le "culte", et même plus précisément encore, l'adoration ou la vénération (*worship*) – c'est-à-dire un certain sentiment, une émotion, une ferveur et donc une attitude subjective (qui peut être individuelle ou collective);

2) "la réalité éternelle" – à savoir ce sur quoi porte ce sentiment ou cette attitude mentale subjective, autrement dit son objet. On peut remplacer "réalité éternelle" par Dieu, divin, transcendance, sacré, ou d'autres équivalents encore. Ces deux premiers termes, qui désignent une relation subjective et son objet, constituent une relation "intentionnelle" (je reviendrai sur ce terme pour le préciser);

3) "socialement établi" – ce sentiment (cette vénération ou cette ferveur) n'est pas simplement individuel ou étroitement subjectif : il est institué, ce qui implique à la fois une existence communautaire et institutionnelle et l'exigence d'un langage hérité (au sens le plus large du terme : mythes, symboles, rites, dogmes, etc.), tout cela lui conférant une dimension proprement sociale. » (p. 77-78).

Pichette, J. (1998), « Pour en finir avec la laïcité (sans retomber dans l'eau bénite) », *Théologiques*, vol. 6, n°1, p. 39-54.

Résumé : « Le débat sur la laïcité, parce qu'il s'inscrit dans le cadre du dualisme ontologique légué par le christianisme, s'avère incapable de penser l'auto-institution de la société dans le maintien d'un rapport - profane - à la transcendance. Héritière du positivisme du XIX^e siècle, la laïcité bute désormais sur l'aporie de ce qui est présenté comme une pédagogie sociale procédant d'une réification de l'espace social. Au nom du pluralisme, elle nourrit ainsi une hétéronomie croissante de la société, allant de pair avec une gestion technocratique du social. » (Érudit.org).

Poizat, J.-C. (2004). « Religion, politique et sécularisation dans la pensée de Hannah Arendt : le totalitarisme est-il une "religion séculière"? », *Le philosophe*, vol. 1, n°22, p. 83-96. [en ligne] <<http://www.cairn.info/revue-le-philosophe-2004-1-page-83.htm>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : L'auteur fait un retour sur le débat qui a opposé Voegelin et Arendt en 1953 au sujet de l'assimilation du totalitarisme à une « religion séculière », et s'en sert afin de clarifier la manière dont Hannah Arendt conçoit la religion, la politique et leur relation mutuelle.

À utiliser en complément du livre d'Arendt, *Condition de l'homme moderne* (référence plus haut) et de l'article de Dewitte, « Croire ce que l'on croit » (référence plus haut).

III.1.10 Thème connexe : féminisme et antiféminisme

Blais, M. et F. Dupuis-Déri (dir.). (2008). *Le mouvement masculiniste au Québec : l'antiféminisme démasqué*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 257 p. ISBN 9782890912717

Résumé : Analyse d'un contre-mouvement qui permet d'aborder les thèmes de la liberté (la liberté des uns vis-à-vis la renonciation des privilèges des autres), la justice (situations d'injustice, différents points de vue sur la justice), la tolérance (exemples d'intolérance face au féminisme, tolérance et bien commun, tolérance et reconnaissance de l'autre), l'avenir de l'humanité (défis en matière de relations entre les êtres humains).

Sélection suggérée : Introduction, « Qu'est-ce que le masculinisme? » (définition du contre-mouvement et défense des privilèges masculins) ; chapitre 1, « "Liberté, fraternité, masculinité" : les discours masculinistes contemporains du Québec et la perception des femmes dans la France révolutionnaire » (comparaison historique entre deux « crises de la masculinité », intéressante pour le thème de l'avenir de l'humanité).

Diouf, M. (2012). *Lire le(s) féminisme(s) : origines, discours, critiques*, Paris, Harmattan, 244 p.

Résumé : Survol des différents enjeux, courants et défis des féminismes du XX^e siècle. « Quels rapports la réflexion sur le féminisme peut-elle bien avoir avec l'économie politique, la philosophie, la psychologie, l'anthropologie, le marxisme, la religion, la biologie, la sexologie ? S'il existe des féminismes différents, parfois conflictuels, tous sont conçus à partir d'une même source d'inspiration, *Le Deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir. Quelques développements sont consacrés au mouvement féministe en Afrique. » (Quatrième de couverture).

Falquet, J. (2006). « Déclaration du Combahee River Collective », *Les cahiers du CEDREF*, n°14. [en ligne] <<http://cedref.revues.org/415>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Déclaration-manifeste de 1972 qui donne le coup d'envoi au féminisme Noir (black feminism). Articulation des principaux concepts du féminisme postcolonial (intersectionnalité : oppression spécifique liée à l'imbrication de la race, de la classe et du sexe).

Vidal, C. (2004). « Cerveau, sexe et idéologie », *Diogène*, vol. 4, n°208, p. 146-156. [en ligne] <<http://www.cairn.info/revue-diogene-2004-4-page-146.htm>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Analyse des mythes sociaux et scientifiques sur la différence biologique entre le masculin et le féminin.

III.1.11 Visées de reconnaissance de l'autre et de poursuite du bien commun

Bouchard, N. (dir.) (2003). L'éducation du sujet éthique. Quelles perspectives? Quel avenir ?, *Religiologiques*, n°28.

Résumé : Articles se questionnant sur la place qu'on laisse au développement du sujet éthique dans le système d'éducation québécois et dans la société en général. Extrait de la présentation : « La problématique centrale soumise aux participants du colloque et auteurs du présent numéro se résume donc comme suit : qu'aurions-nous à gagner d'une volonté plus concrète d'éduquer le sujet éthique ? Quelles perspectives, quel avenir pour l'éducation du sujet éthique ? » (Bouchard, p. 9).

Canto-Sperber, M. (2002). *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, Presses universitaires de France, 293 p. ISBN 2130523900

Résumé : « Une vie sans examen n'est pas vraiment vécue, disait Socrate. Le présent essai veut renouer avec la tâche la plus ancienne de la philosophie, penser la vie humaine. En quoi consiste l'examen d'une vie ? Est-il menacé par l'absurdité ? Comment la réflexion sur l'existence intègre-t-elle la singularité humaine, la contingence des événements, la certitude de la mort, l'obsédante présence du passé ou l'irréversibilité du temps ? L'examen philosophique de la condition humaine donne l'assise première de toute réflexion éthique sur l'existence. *L'Inquiétude morale et la vie humaine* est donc un plaidoyer pour la philosophie morale et la réflexion éthique, qu'elles portent sur la vie humaine ou sur le monde où nous vivons. La pensée éthique consiste en un considérable travail de compréhension et d'évaluation de nos actions. La tâche de la philosophie morale est d'affranchir la réflexion éthique des préjugés et de la guider dans l'appréciation des conflits et la formulation des critères et des normes d'action. L'engouement dont l'éthique est aujourd'hui l'objet ne doit pas faire oublier que, sans philosophie morale, il n'y a pas de réflexion éthique et que, sans réflexion éthique, il n'y a pas d'éthique qui vaille ». (Quatrième de couverture).

Foucault, M. (1982). « L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté », *Dits et Écrits*, II, Paris, Gallimard, p. 1526-1548. [en ligne] <<http://1libertaire.free.fr/MFoucault212.html>> (consulté le 2014-05-28).

Résumé : souci de soi et renonciation de soi ; souci de soi et jeux de vérité ; éthique (*ethos*) et liberté, vis-à-vis notamment de notre rapport à autrui.

Gadbois, J. et H. Leroux. (1996). « Les États généraux de l'éducation et la formation de la personne : plaider pour un "supplément d'âme" », *Religiologiques*, n°14. [en ligne] <<http://www.religiologiques.uqam.ca/>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Article qui porte sur la place de la spiritualité au cœur de l'éducation québécoise, en réaction à l'évacuation du sujet lors des États généraux de l'éducation en 1996. Extrait : « Nous croyons que l'élément rassembleur et unitaire de l'école actuelle s'adresse au développement de la personne elle-même plutôt qu'à une socialisation nivelante et sans âme soumise à l'efficacité pragmatique justifiée par les lois de l'action. Et nous errons quand nous soumettons l'élève à un système scolaire qui place en absolu la simple obtention de résultats prévisibles où l'élève verse dans l'atomisation des savoirs en développant une conception compartimentée du réel (c'est-à-dire sans vision globale de son rapport au monde), qui le soumet beaucoup plus qu'il ne le rend libre ». (*Religiologiques*).

Hentsch, T. (1993). *Introduction aux fondements du politique*, Québec, Presses de l'Université de Québec, 115 p. ISBN 2760507009

Résumé : Introduction à la réflexion sur l'être-ensemble et le politique en fonction de quatre dimensions : subjective (*Identité, altérité et question nationale*), historique (*L'État moderne dans la société mondiale*), symbolique (*Le politique et le religieux*), et épistémologique (*Le politique et le savoir*). Pertinence thématique : ordre social, justice, tolérance, avenir de l'humanité.

Sélection suggérée : chapitre 1 : « Identité, altérité et question nationale » ; chapitre 3 : « Le politique et le religieux ».

Leydet, D. (2007). « Autochtones et non-autochtones dans la négociation de nouveaux traités : enjeux et problèmes d'une politique de la reconnaissance », *Négociations*, vol. 2, n°8, p. 55-71. [en ligne] <<http://www.cridaq.uqam.ca/spip.php?article131>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : « L'objectif de cet article est de proposer quelques éléments d'évaluation du processus canadien d'établissement de traités comme politique de la reconnaissance. Dans la première section, j'explique les raisons pour lesquelles le gouvernement fédéral et les grandes associations autochtones ont considéré la négociation de traités comme la principale voie pouvant mener à une entente sur l'autonomie gouvernementale des premières nations. Dans la seconde section, je m'intéresse aux négociations en cours entre

le gouvernement fédéral, le gouvernement du Québec et les nations innues afin de mettre en évidence certaines limites de cette politique. Dans la dernière section, je propose trois conditions que devrait satisfaire tout processus de négociation pour permettre le développement sur le terrain d'un véritable "multilogue" préservant la justice et assurant une plus grande légitimité de ses résultats. » (revue *Négociations*).

Pichette, J. (1999). « L'éducation dans le miroir (brisé) du politique. Critique de la (dé)raison pédagogique », dans G. Gagné (dir.), *Main basse sur l'éducation*, Montréal, Nota Bene, p. 71-101.

Extrait : « Il faut recentrer l'éducation, si je puis dire, sur la question du décentrement du sujet, où la "connaissance de soi" évoquée plus haut ne peut être assimilée à une adéquation immédiate du sujet à soi, comme le prônent par exemple divers courants d'inspiration nouvel-âgiste. Cette connaissance de soi suppose au contraire la médiation, le détour du rapport à l'autre (condition d'une commune reconnaissance comme sujet) et table ainsi sur l'incomplétude de notre être. Pour dire les choses abruptement, l'éducation se déploie dans l'espace de la reconnaissance de l'aliénation qui nous constitue comme sujet humain, dans une visée toujours idéale assumée de façon réfléchie. À ce titre, loin de pouvoir être ramenée à une somme de connaissances à transmettre (correspondant à une liste pouvant faire croître à l'infini l'espace entre les deux tranches d'un "sandwich systémique"), l'éducation est intimement liée à l'appréhension synthétique de la réalité sociale par elle-même, qui se définit à travers le prisme du politique. » (p.7).

Ricœur, P. (s.d.). « Éthique », *Encyclopædia Universalis* [En ligne] <<http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedia/ethique/>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Les trois pôles de l'éthique : 1) Pôle-je (liberté qui s'atteste : subjectivité) ; 2) Pôle-tu (liberté dans la réciprocité : intersubjectivité) ; 3) Pôle-il (médiation par la règle, antérieure aux sujets mais produite par ceux-ci).

III.2 Pour la culture de l'élève

III.2.1 La liberté

Ouvrage de référence

Gouvernement du Québec, *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*, Les publications du Québec.

Monographies

Lowry, L. (2011). *Le passeur*, trad. de F. Pressmann, Paris, L'École des loisirs, 288 p. ISBN 2211021662

Résumé : « Dans le monde où vit Jonas, la guerre, la pauvreté, le chômage, le divorce n'existent pas. Les inégalités n'existent pas. La désobéissance et la révolte n'existent pas. L'harmonie règne dans les cellules familiales constituées avec soin par le comité des sages. Les personnes trop âgées, ainsi que les nouveaux-nés [*sic*] inaptes sont "élargis", personne ne sait exactement ce que cela veut dire. Dans la communauté, une seule personne détient véritablement le savoir : c'est le dépositaire de la mémoire. Lui seul sait comment était le monde, des générations plus tôt, quand il y avait encore des animaux, quand l'œil humain pouvait encore voir les couleurs, quand les gens tombaient amoureux. Dans quelques jours, Jonas aura douze ans. Au cours d'une grande cérémonie, il se verra attribuer, comme tous les enfants de son âge, sa future fonction dans la communauté. Jonas ne sait pas encore qu'il est unique. Un destin extraordinaire l'attend. Un destin qui peut le détruire. » (Quatrième de couverture).

Mongeau, S. (1998). *La simplicité volontaire : plus que jamais...*, Montréal, Écosociété, 266 p. ISBN 2890372545

Résumé : Cet ouvrage permet de saisir l'emprise de la société de consommation sur sa propre liberté (la liberté de consommer est-elle une vraie liberté?). Compréhension des enjeux sociaux liés à nos gestes quotidiens : l'impact sur la liberté individuelle et collective.

Sélection suggérée : Introduction ; Première partie : « La crise des valeurs » ; chapitre XIII : « Accroître son autonomie ».

Origgi, G. (2008). *Qu'est-ce que la confiance?*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 128 p. ISBN 9782711618705

Résumé : Ce petit livre aborde le thème de la confiance sous l'angle du questionnement philosophique. Voici quelques exemples des interrogations soulevées : Qu'est-ce que la confiance ? Avons-nous de bonnes raisons de faire confiance aux autres ? La confiance est-elle une croyance ou un sentiment ? Faut-il se fier aux experts ? Tenir ses promesses est-il un devoir ? La confiance est-elle nécessaire à un gouvernement légitime ?

Sélection suggérée : Introduction : « Les raisons de la confiance ».

Document audiovisuel

Grand Corps Malade. (2006). « Rencontres », *Midi20*, Jean-Rachid pour Anouche Productions, durée 54'29, disque compact.

Résumé : Cette pièce musicale est pertinente pour illustrer des motifs sur lesquels se fondent les choix des individus dans l'exercice de leur liberté. Dans ce slam, l'auteur mentionne certaines contraintes physiques, certaines valeurs (amour, amitié), des passions (poésie, sport), etc.

III.2.2 L'autonomie

Article

Volant, E. (2003). « Les récits mythiques et les poèmes tragiques en éducation. Pour la construction d'une éthique de notre temps », Nancy Bouchard (dir.), *Religiologiques*, n°28, automne 2003, p. 127-148.

Résumé : « Le propos de cet article est de suggérer une éducation du sujet éthique par la lecture des grands récits mythiques et sapientaux de la littérature ancienne. Nous présentons d'abord quelques considérations préliminaires sur l'éducation morale comme la transmission non pas tant d'un savoir éthique que comme l'éveil du désir d'un savoir éthique. Dans cette optique, nous présenterons les figures bibliques de Caïn et d'Abel, les héros mésopotamiens Gilgamesh et Enkidu ainsi qu'Antigone, la grande héroïne de la tragédie grecque. Cette présentation essaiera d'éviter l'écueil de moraliser les récits dans un esprit de rationalité juridico-morale qui les dépouillerait de leur puissance dramatique. Il s'agirait plutôt de redonner à l'éthique sa tension tragique, sa puissance spirituelle et sa densité sapientale. » (*Religiologiques*)

Sélection suggérée : « Antigone ».

Sur la question de la responsabilité morale

Dufresne, J. (2012). « La pédagogie humaniste », *Encyclopédie de l'Agora*, [en ligne sur] <http://agora.qc.ca/documents/Pedagogie--La_pedagogie_humaniste_par_Jacques_Dufresne> (consulté le 2014-05-23).

Extrait : « N'est-ce pas ce glissement vers l'hétéronomie qui est la cause profonde du manque d'intérêt pour la connaissance? À quoi bon parfaire nos connaissances sur les aliments, puisque des experts nous diront ce qui est bon pour nous ? À quoi bon lire les grands romans et les ouvrages des moralistes et des philosophes ? [...] En invitant vos étudiants à l'autonomie, vous leur donnez en même temps des raisons de se cultiver. Mais

l'autonomie est-elle encore possible aujourd'hui? Si vous croyez pouvoir vous passer du recours aux experts, ne risquez-vous pas de vous exclure de la course au succès ? »

Encyclopédie de l'Agora. (2012). « L'authenticité ». [en ligne sur] <<http://agora.qc.ca/Dossiers/Authenticite>> (consulté le 2014-05-23).

Extrait : « Si on a fait de l'authenticité une valeur dominante, c'est parce qu'elle est maintenant plus menacée que jamais. Elle est menacée d'une part par l'importance croissante des processus conscients et rationnels et, d'autre part, par la prolifération des opinions et des images. Nous ne sommes pas faits pour avoir l'embarras du choix. C'est par la liberté que l'authenticité est menacée. La liberté telle que nous la concevons est en effet un processus conscient, s'exerçant devant un éventail aussi large que possible d'opinions et d'images. »

Pline l'Ancien, (2012) « L'homme affligé à la naissance », *Encyclopédie de l'Agora*. [en ligne sur] <http://agora.qc.ca/documents/homme--lhomme_afflige_a_la_naissance_par_pline_lancien> (consulté le 2014-05-23).

Extrait : « L'homme seul ne sait rien sans l'apprendre, ni parler, ni marcher, ni se nourrir ; en un mot, il ne sait rien spontanément que pleurer. Aussi beaucoup ont-ils pensé que le mieux était de ne pas naître, ou d'être anéanti au plus tôt.»

III.2.3 L'ordre social

Monographie

Orwell, G. (c1950). 1984, trad. d'A. Audibert, Paris, Gallimard, 1972, 448 p. ISBN9782070368228

Résumé : Dans ce roman paru en 1948, Orwell présente une anticipation dystopique de la société mondiale de 1984. Le roman met en scène le personnage de Winston qui, à l'intérieur de ce régime totalitaire contrôlant jusqu'au langage, s'inscrit à l'encontre des idéaux du Parti. Cet ouvrage est pertinent pour traiter les thèmes de l'ordre social, mais également de la liberté. Il s'agit aussi d'une piste de réflexion intéressante en ce qui concerne les liens possibles entre la violence et le langage.

Article

Durand, G. (2012). « Le Devoir de philo - À propos de la désobéissance civile : entretien avec le professeur Guy Durand sur l'histoire et le sens de cette notion », *Le Devoir*, 9 juin 2012 [en ligne sur] <<http://www.ledevoir.com/societe/le-devoir-de-philo/352031/a-propos-de-la-desobeissance-civile>> (consulté le 23 mai 2014).

Extrait : « [...] la désobéissance civile désigne une violation publique, pacifique et conséquente d'une loi, d'un ordre de cour, d'une règle institutionnelle ou d'un ordre d'une personne en autorité, violation qui heurte des convictions profondes d'ordre religieux, éthique ou politique de la personne, dans le but de respecter la priorité de sa conscience et éventuellement de contribuer à changer la loi, la règle ou l'ordre social. »

Document audiovisuel

Desbiens, F. et B. Pojar. (1981). « *E* », Robert Forget (production), (6 min 32 s.) [en ligne sur] <<http://www.onf.ca/film/e>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : « Film d'animation mettant en image une fable philosophique, qui engendre une réflexion sur l'homme, le pouvoir et le monde. «E» égale «E», rien n'est plus simple, direz-vous? Eh, bien non! En vérité, «E» ne sera jamais «E» si en décident autrement le tyran et sa police.» (ONF.ca)

Autres

Picasso, P. (1881-1973), *Guernica*, 1937, Huile sur toile, 349,3 cm × 776,6 cm, Madrid, Musée Reine Sofia.

Résumé : Cette œuvre de Picasso dénonce le bombardement de la ville de Guernica en avril 1937. Elle représente la souffrance du peuple pendant la guerre civile d'Espagne. Le tableau a été exposé dans plusieurs pays entre 1937 et 1939 et a joué un rôle politique de dénonciation de la violence et est devenu un symbole de l'horreur de la guerre de manière générale.

Robinson, A. et P. Picasso. (2003). *Guernica, de Picasso*, Paris, CNDP, Scala, 27 p. ISBN2866563123 (Scala) ISBN 224001007X (CNDP)

Résumé : Petit livre à l'attention des jeunes pour mieux comprendre cette œuvre de Picasso et sa portée sociale et symbolique.

III.2.4 La tolérance

Monographies

Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (2008). (G. Bouchard et C. Taylor, co-présidents), *Fonder l'avenir. Le temps de la réconciliation*, Rapport, Québec, Gouvernement du Québec, [en ligne sur] <<http://www.accommodementsquebec.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf>> (consulté le 2014-05-23). ISBN 9782550527664

Résumé : Rapport intégral de la commission Bouchard-Taylor.

Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*, Paris, Presses Universitaires de France, 391 p. ISBN 2130466710.

Résumé : En allant puiser dans les travaux de grands philosophes, Comte-Sponville propose un petit tour d'horizon des grandes vertus ayant éclairé l'humanité au fil du temps.

Sélection suggérée : « La tolérance ».

McAndrew, M. *et al.* (2010). *L'école et la diversité : perspectives comparées : politiques, programmes, pratiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010, 207 p. ISBN 9782763789309

Résumé : « Les sociétés modernes sont de plus en plus diversifiées sur le plan culturel et religieux, notamment à cause de l'intensification des mouvements migratoires. À l'égard de l'école, les citoyens y ont des attentes plus diversifiées, qui reflètent leurs valeurs ainsi que la vision de l'avenir qu'ils jugent souhaitable pour la collectivité ou plus simplement pour leurs enfants. Face à ce pluralisme croissant, les acteurs du monde de l'éducation (praticiens, décideurs, chercheurs) font face à un double défi qui touche tant les enseignements que les normes et les pratiques de gestion. D'une part, ils doivent trouver des modes de conciliation entre deux objectifs centraux de la scolarisation : l'appropriation, par les élèves de toutes origines, d'un ensemble de savoirs constitués et de valeurs démocratiques nécessaires à l'exercice future de la citoyenneté et la nécessaire prise en compte de la diversité des perspectives qui s'impose, tant pour des raisons normatives qu'en vertu des exigences de la formation intellectuelle. D'autre part, cette recherche d'équilibre ne peut faire abstraction d'un troisième et peut-être encore plus important objectif, celui de l'égalité des chances, dont les rapports avec l'universalisme ou le différencialisme sont loin de faire consensus. Jusqu'où et comment prend-on en compte la diversité culturelle et religieuse au sein des institutions scolaires, de l'élaboration des encadrements juridiques et des programmes jusqu'à la gestion quotidienne d'une école ou d'une classe ? Que nous apprennent les recherches et les expériences québécoises, canadiennes, françaises et européennes en ces matières ? Est-il possible d'en tirer des conclusions communes, tant sur le plan des balises que sur celui des stratégies gagnantes ? Sinon, quelles leçons théoriques et pratiques peut-on tirer de la diversité même des perspectives nationales ? C'est ce type de questions que les acteurs de l'ouvrage issus des milieux universitaires, gouvernementaux, scolaires et communautaires exploreront à travers leurs articles. » (Quatrième de couverture)

Article

UNESCO, *Déclaration de principe sur la tolérance*, novembre 1995 [en ligne sur] <<http://www.unesco.org/cpp/fr/declarations/tolerance.htm>> (consulté le 2014-05-23)

Documents audiovisuels

Payeur, L. (2006). *La leçon de discrimination*, Montréal, Société Radio-Canada, [en ligne sur] <http://www.radio-canada.ca/actualite/v2/enjeux/niveau2_10939.shtml#> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Reportage de l'équipe *Enjeux* de Radio-Canada. Enseignante au primaire dans une école de la Montérégie, Annie Leblanc constate que ses élèves vivent de la discrimination. Pour dépasser la sensibilisation et favoriser la prise de conscience chez les jeunes des mécanismes qui sous-tendent la discrimination, l'enseignante mettra en place une expérience visant à faire vivre de la discrimination à tous les élèves. En ÉCR, les élèves peuvent réfléchir sur des questions éthiques que soulève une telle expérience.

Bourhis, R.Y. et N. Carignan. (2007). « Petit guide pour *La leçon de discrimination* », *La leçon de discrimination : DVD et Guide Pédagogique*, Montréal, Société Radio-Canada, Services éducatifs, 25 p.

Résumé : Guide d'accompagnement pour *La leçon de discrimination*.

Autre

Groupe de recherche et d'intervention sociale, *GRIS-Montréal*, 2013 [en ligne sur] <<http://www.gris.ca/>> (consulté le 2013-05-23).

Résumé : «Le GRIS-Montréal (Groupe de Recherche et d'Intervention Sociale) est un organisme communautaire à but non lucratif dont la mission générale est de favoriser une meilleure connaissance des réalités homosexuelles et bisexuelles et de faciliter l'intégration des gais, lesbiennes, bisexuels et bisexuelles dans la société. Comme pour la lutte contre le racisme, l'intégration d'une minorité dans la société ne peut se faire qu'en s'efforçant d'éliminer l'ignorance et les préjugés. Or, l'école est un milieu où les valeurs des jeunes prennent forme et où l'ignorance cède la place à la connaissance. C'est pourquoi le GRIS-Montréal a choisi de s'adresser principalement aux jeunes en milieu scolaire afin de leur offrir en priorité ses services de démystification de l'homosexualité et de la bisexualité. » (GRIS.ca)

Sur le port du voile

Al-Saji, A. (2008). « Voiles racialisés : la femme musulmane dans les imaginaires occidentaux », *Les Ateliers de l'éthique : la revue du CRÉUM*, vol. 3, n°2 (automne 2008), p.39-55 [en ligne sur] <<http://creum.umontreal.ca/les-ateliers-de-lethique-the-ethics-forum-v3-n2/>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : « Cet article étudie deux contextes français dans lesquels les voiles musulmans sont devenus hyper-visibles : le débat public qui a mené à la loi française de 2004 interdisant les signes religieux ostensibles dans les écoles publiques, et le projet colonial français de dévoiler les femmes algériennes. Je montre comment le concept de « l'oppression de genre » s'est naturalisé au voile musulman d'une telle manière qu'il justifie les normes de féminités occidentales et cache le mécanisme par lequel les femmes musulmanes sont racialisées. C'est ainsi que le voile devient le point de mire d'un racisme culturel qui se présente comme libérant les femmes musulmanes, un racisme qui semble poser un dilemme au féminisme. » (Revue du CRÉUM)

Benhadjoudja, L. (2012). « Des voix féministes dans l'islam : le cas du féminisme islamique dans les États musulmans et en contexte migratoire », *Vivre ensemble*, vol. 19, n°64 (hiver 2012), p. 1-5. [en ligne sur] <http://cjf.qc.ca/fr/ve/article.php?ida=2834#_ftnref5> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Article sur le féminisme islamique et les courants de relecture du Coran dans une perspective féministe.

Bolduc, R. (2013). « Le Devoir de philo – Lévinas et l'humanité du visage », *Le Devoir*, 2 février 2013 [en ligne sur] <<http://www.ledevoir.com/societe/le-devoir-de-philo/369884/levinas-et-l-humanite-du-visage>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Analyse du malaise éprouvé par certains face au port de la burqa en fonction d'une lecture des travaux d'Emmanuel Levinas.

Delphy, C. (2008). *Classer, dominer : qui sont les « autres » ?*, Paris, La Fabrique, 227 p. ISBN 9782913372825

Résumé : « L'idéologie dominante nous enjoint de tolérer l'Autre. Les textes de Christine Delphy nous montrent que celui qui n'est pas un Autre, c'est l'homme, et l'homme blanc. C'est sur la base du sexe, de l'orientation sexuelle, de la religion, de la couleur de peau et de la classe que se fait la construction sociale de l'altérité. L'Autre c'est la femme, le pédé, l'Arabe, l'indigène, le pauvre. La république libérale tolère, c'est-à-dire qu'elle tend la main, prenant bien garde à laisser le toléré-dominé suspendu au vide. L'homo est toléré s'il sait rester discret, le musulman est toléré s'il se cache pour prier, la femme est tolérée si ses revendications égalitaires n'empiètent pas sur le salaire et le pouvoir de l'homme,

l'oriental est toléré s'il laisse les armées américaines tuer sa famille pour le libérer de la dictature – et libérer sa femme de lui-même par la même occasion. L'injonction à s'intégrer est surtout une sommation à être semblable, à suivre les règles officieuses mais bien réelles de « l'Occident ». Parité, combats féministes et homosexuels, Afghanistan, Guantanamo, indigènes et société postcoloniale, loi sur le voile : autant de prismes pour analyser les dominations, tant hétérosexistes, racistes, que capitalistes. Ceux et celles qui refusent ces règles, ceux et celles qui se montrent pour ce qu'ils et elles sont, le paient le prix fort, combattant-e-s d'une guerre qui sera longue. Écrits dans un style offensif, incisif et souvent drôle, ces textes nous forcent à déplacer notre regard, à mettre en lien des événements toujours cloisonnés, et nous apportent ce supplément d'intelligence qui seul permet de comprendre le monde tel qu'il va. » (Quatrième de couverture)

Sélection suggérée : « Antisexisme ou antiracisme ? Un faux dilemme ».

Porter, I. (2013). « Port du voile – Les motifs derrière les apparences », *Le Devoir*, 23 septembre 2013 [en ligne sur] <<http://www.ledevoir.com/societe/ethique-et-religion/388157/port-du-voile-les-motifs-derriere-les-apparences>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Réflexion sur les différentes raisons de porter le voile, sur l'autonomie des femmes musulmanes qui le portent et sur le ton paternaliste du discours des non-musulmans à l'égard de cette pratique.

III.2.5 L'avenir de l'humanité

Krellenstein, J. B. et S. Strub. (2012). « Les implications éthiques du "traitement comme outil de prévention" aux États-Unis », *Revue VIH/sida, droit et politiques*, n°16 (mai 2012), p. 12-15.

Résumé : « Cet article discute de diverses implications de droits humains et d'éthique, en lien avec le traitement comme outil de prévention. Les auteurs présentent une situation états-unienne : les départements de santé des villes de New York et de San Francisco ont recommandé l'amorce immédiate du traitement pour toute personne diagnostiquée séropositive au VIH, sans égard à l'état de son infection. »

Monographies

Gordon A. et D. Suzuki (1993). *En route vers l'an 2040 un portrait saisissant de l'état actuel de notre planète et des illusions qui menacent notre avenir*, trad. De F. Forest, Montréal, Libre Expression, 1993, 310 p. ISBN 2891115171

Résumé : Comme le titre l'indique, les auteurs dressent un portrait de l'état de la planète et traitent des erreurs de logiques communes qui menaceraient son avenir.

Huxley, A. (2005). *Le meilleur des mondes*, trad. de J. Castier, Paris, Plon, 284 p. ISBN 2266128566

Résumé : Roman d'anticipation dystopique dressant le portrait d'une société dominée par la biotechnologie. Génétique et clonage contrôlent les individus qui sont conçus et programmés génétiquement pour se comporter conformément à leur caste. D'un point de vue politique, le monde dépeint par Huxley est une dictature qui se présente sous les traits d'une fausse démocratie dans laquelle l'esclavage est accepté au nom du divertissement et de la consommation.

Reeves, H. et F. Lenoir. (2003). *Mal de terre*, Paris, Seuil, 260 p. ISBN 2020536390

Résumé : En se basant sur des données scientifiques, Reeves dresse un bilan des menaces qui pèsent sur la planète Terre (épuisement des ressources, pollution des sols et des eaux, distribution inégale des richesses, malnutrition, etc.) Sa thèse est inquiétante : la vie sur la planète ne serait pas en danger, seule la survie de l'espèce humaine serait grandement menacée. Selon Reeves, il en revient à l'être humain de changer l'avenir qu'il se serait lui-même tracé en négligeant son environnement.

Sur le VIH/SIDA

Collectif d'auteur.es. (2006). *Revue VIH/sida, droit et politiques (Numéro : Expansion du test du VIH : les droits humains et les coûts cachés)*, n°1 (avril 2006), 56p. [en ligne sur] <<http://www.aidslaw.ca/publications/interfaces/downloadFile.php?ref=669>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Dossier spécial ayant pour thème « Expansion du test du VIH : les droits humains et les coûts cachés ». Sont notamment inclus les articles suivants : -Période de questions : comment le nouveau gouvernement minoritaire du Canada abordera-t-il le VIH/sida ? -Une femme poursuit en justice l'homme qui lui aurait transmis le VIH, de même que sa famille et la police -Lois sur le prélèvement forcé d'échantillons de sang : nouveaux développements -Un homme gai intente une poursuite pour le refus de son don de sang.

III.2.6 La justice

Monographies

Bégorre-Bret, C. et C. Morana (2012). *La justice. De Platon à Rawls*, Paris, Eyrolles, 197 p.

Résumé : « Ce guide raconte, de façon chronologique, l'histoire de l'idée de justice, de l'Antiquité à nos jours. » (Quatrième de couverture). Très accessible pour des jeunes du secondaire.

Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995, 391 p. ISBN 2130466710

Résumé : En allant puiser dans les travaux de grands philosophes, Comte-Sponville propose un petit tour d'horizon des grandes vertus ayant éclairé l'humanité au fil du temps.

Sélection suggérée : « La Justice ».

Sur la peine de mort

Buzetti, H. (2012). « La peine de mort devrait être reconsidérée dans certains cas, dit Boisvenu », *Le Devoir*, 1^{er} février 2012 [en ligne sur] <<http://www.ledevoir.com/politique/canada/341570/la-peine-de-mort-devrait-etre-reconsideree-dans-certains-cas-dit-boisvenu>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Article faisant suite à la déclaration controversée du sénateur Boisvenu : « Moi je dis toujours dans le fond : il faudrait que chaque assassin ait le droit à sa corde dans sa cellule. Il décidera de sa vie ». Il s'agit d'un exemple pertinent pour aborder la question de la peine de mort en classe. L'article soulève des questionnements concernant la possibilité ou non d'une peine de mort « sélective ». Par exemple, l'on pourrait se poser la question suivante : Quelles sont les bases sur lesquelles le Sénateur Boisvenu s'appuie pour faire cette déclaration ?

Service correctionnel Canada. (2012). « 50 ans de progrès des droits de la personne - Abolition de la peine de mort 1976 », [en ligne sur] <<http://www.csc-scc.gc.ca/text/pblct/rht-drt/08-fra.shtml>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : Survol de l'histoire de l'abolition de la peine de mort au Canada.

Sur l'éthique animale

De Fontenay, E. (2001). « Question animale, question politique », *Relations*, n°670 (août 2001), p. 12-15. [en ligne sur] <<http://cjf.qc.ca/fr/relations/article.php?id=1983>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : « Et si la façon dont nous regardons les bêtes était liée à celle dont nous traitons certains êtres humains ? Élisabeth de Fontenay, qui enseigne la philosophie à l'Université de Paris-I, estime qu'on ne peut dissocier la question animale de la réflexion politique.

Dans un magnifique ouvrage, *Le silence des bêtes*, elle propose une analyse de 25 siècles d'histoire des systèmes de représentation de l'animal par l'homme. Une lecture qui bouscule bien des idées reçues sur la question animale, un propos qui trouble la quiétude du regard porté sur des animaux souvent réduits à l'état de machines. Merci à Mme de Fontenay d'avoir gentiment accepté de répondre à nos questions. » (Revue *Relations*)

Gibert, M. (2011). « Le Devoir de philo – Peter Singer, la souffrance animale, la poule...et l'œuf », *Le Devoir*, décembre 2011 [en ligne sur] <<http://www.ledevoir.com/societe/le-devoir-de-philo/338600/peter-singer-la-souffrance-animale-la-poule-et-l-oeuf>> (consulté le 2014-05-23).

Extrait : « Mon amie Valéry Giroux ne mange pas de viande. Moi non plus. Elle ne consomme ni poisson, ni lait, ni œufs, ni aucun produit d'origine animale. Valéry est végétalienne et même végane : au-delà de son assiette, elle refuse de porter de la fourrure ou du cuir et n'utilise pas de cosmétiques testés sur des animaux. Pour ma part, je suis largement végétan, mais je crois que certaines exceptions sont moralement acceptables. Ainsi, je pourrais manger des œufs de poules «heureuses». Pas Valéry. Elle est abolitionniste. Je suis welfariste. Qu'est-ce que tout cela veut dire ? » (*Le Devoir.com*)

GRIDA. Groupe de recherche international en droit animal. [en ligne sur] <<http://www.grida.uqam.ca/>>. (Consulté le 2014-05-27).

Lestel, D. (2003). *Les origines animales de la culture*, Paris, Flammarion, 2003, 414 p. ISBN 2080800698

Résumé : « L'éthologie contemporaine a opéré une révolution majeure dont on n'a pas encore pris la mesure. Les représentations classiques de l'animal ne sont plus tenables : l'opposition entre nature et culture ne suffit plus à rendre compte de la différence qui sépare l'homme de l'animal. Une véritable ethnologie est désormais nécessaire pour comprendre de nombreuses sociétés animales comme celles des chimpanzés, des éléphants ou de certains mammifères marins. Réexaminant les notions d'outils, de communication, de rationalité, Dominique Lestel montre que les comportements culturels ne constituent pas une rupture propre à l'humain, mais qu'ils émergent progressivement dans l'histoire du vivant. Il suggère par ailleurs que certains animaux doivent être considérés comme d'authentiques sujets dotés d'une histoire, d'une conscience de soi et de représentations complexes. Autant dire que le statut de l'humain doit être repensé de façon radicale : c'est là une des questions majeures du XXI^e siècle. » (Quatrième de couverture)

III.2.7 L'ambivalence de l'être humain

Monographies

Browning, C. (2007). Des hommes ordinaires – Le 101^e bataillon de réserve de la police allemande et la Solution finale en Pologne, Paris, Tallandier, 332 p. ISBN 2251380566

Résumé : « À l'aube du 13 juillet 1942, les hommes du 101^e bataillon de réserve de la police allemande entrent dans le village polonais de Jozefow. Au soir, ils ont arrêté 1 800 Juifs : 300 hommes sont sélectionnés pour le travail, les autres, femmes, enfants et vieillards, sont abattus à bout portant. Les quelque 500 policiers de réserve du 101^e bataillon n'avaient rien de nazis militants ou de racistes fanatiques. Ces "hommes ordinaires" ont eu, à plusieurs reprises, l'occasion de s'abstenir. Ils ont, dans leur immense majorité, préféré obéir, faisant en seize mois plus de 83 000 victimes, assassinées sur-le-champ ou déportées vers Treblinka. Analysant les témoignages de 210 anciens du bataillon, Christopher Browning retrace leur parcours, analyse leurs actions et leurs motivations. » (Quatrième de couverture)

Sélection suggérée : chapitre V : « Le 101^e bataillon de réserve de la police » ; chapitre VII : « Initiation au massacre en masse : la tuerie de Jozefow » ; chapitre VIII : « Réflexions sur un massacre » ; Postface.

Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité – Un point de vue expérimental*, trad. de E. Molinié, Paris, Calmann-Lévy, 268 p. ISBN 2702104576

Résumé : Démarches et résultats d'expériences réalisées entre 1960 et 1963 portant sur l'obéissance librement consentie en l'absence de toute menace extérieure de sujets exposés à une forme d'autorité. Considérations au sujet de l'obéissance, de l'individu face à l'autorité et hypothèses en ce qui a trait aux causes de l'obéissance.

Pertinent pour amorcer une réflexion sur la liberté, l'ordre social ou encore l'ambivalence de l'être humain en raison du conflit de valeurs suscité chez le sujet par le contexte de l'expérience.

Sélection suggérée : chapitre premier : « Le dilemme de l'obéissance » ; chapitre X : « Pourquoi obéir ? Analyse des causes de l'obéissance » ; chapitre XI : « Le processus de l'obéissance : l'application de l'analyse de l'expérience ».

Articles

Bourdages, R.-A. et J.-M. Debunne (1986). « Le dilemme moral, c'est pas sorcier ! », *Arrimages*, n°1-2, p. 24-27 et p. 27-34.

Sélection suggérée : « Confidences » et « Autopsie ».

Résumé : Exemples de dilemmes moraux à utiliser en classe avec des élèves.

Collectif d'auteur.es (1990). *Entre-Vues (Dossier sur Kohlberg)*, vol. 7, 68 p.

Résumé : Dossier sur Kohlberg et la méthode des conflits cognitifs : applications pédagogiques.

Volant, E. (2003). « Les récits mythiques et les poèmes tragiques en éducation. Pour la construction d'une éthique de notre temps », N. Bouchard (dir.), *Religiologiques*, n°28, automne 2003, p. 127-148.

Résumé : « Le propos de cet article est de suggérer une éducation du sujet éthique par la lecture des grands récits mythiques et sapientaux de la littérature ancienne. Nous présentons d'abord quelques considérations préliminaires sur l'éducation morale comme la transmission non pas tant d'un savoir éthique que comme l'éveil du désir d'un savoir éthique. Dans cette optique, nous présenterons les figures bibliques de Caïn et d'Abel, les héros mésopotamiens Gilgamesh et Enkidu ainsi qu'Antigone, la grande héroïne de la tragédie grecque. Cette présentation essaiera d'éviter l'écueil de moraliser les récits dans un esprit de rationalité juridico-morale qui les dépouillerait de leur puissance dramatique. Il s'agirait plutôt de redonner à l'éthique sa tension tragique, sa puissance spirituelle et sa densité sapientale. »

Sélection suggérée : « Les grands récits juifs et mésopotamiens ».

Documents audiovisuels

Bornot, T. et G. Amado. (2011). *Le Jeu de la mort* [DVD], Toronto, Mongrel Media, c2010 (90 min).

Résumé : « En partenariat avec une chaîne de télévision française, une équipe de scientifiques et de documentaristes recréent l'expérience de Milgram qui visait à l'origine à comprendre la soumission des Allemands au nazisme. Le but étant cette fois de vérifier si la télévision peut avoir le même impact sur l'humain d'aujourd'hui. Quatre-vingts personnes sans histoire, croyant participer à l'élaboration d'un jeu télévisé, sont sélectionnées. Leur consigne : envoyer une décharge électrique de plus en plus élevée à un concurrent dès que ce dernier fournit une mauvaise réponse. »

Mediafilm. (2014). « Jeu de la mort, Le ». [en ligne sur] <<http://www.mediafilm.ca/fr/films-detail.sn?code=60777161662652857>> (consulté le 2014-05-26).

Milgram, S. et C. Johnson. (2008). *Obedience* [DVD], University Park (PA), Penn State Media Sales, c1965 (45 min).

Résumé : Présentation d'une expérience effectuée en 1962 à l'Université Yale sur la soumission à l'autorité. Description des réactions de certains sujets qui ont reçu l'ordre d'administrer des chocs électriques de plus en plus violents à des partenaires qui échouent des tests d'apprentissage.

III.2.8 La liberté, l'ordre social et la justice

Monographies

Bouchard, S. et M.-C. Lévesque (2011). *Elles ont fait l'Amérique : de remarquables oubliés [sic] : tome 1*, Montréal, Lux, 2011, 442 p. ISBN 9782895960973

Sélection suggérée : « Robertine Barry ».

Résumé : Ce chapitre raconte l'histoire de Robertine Barry, première femme québécoise à devenir journaliste, à l'avant-garde des revendications féministes et de la prise de pouvoir par les femmes. Pertinent pour accompagner des réflexions sur l'ordre social (sur le pouvoir, l'obéissance et la désobéissance, le lien entre ordre social, autonomie et liberté) et sur la justice (conceptions et principes de la justice, enjeux éthique de justice, justice et reconnaissance de l'autre).

Defrance, B. (2000). *Le droit dans l'école ou les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*, Paris, Castells, 95 p. ISBN 2912587530

Résumé : Petit livre à l'usage de l'enseignant(e) afin qu'il ou elle développe une ambiance de classe meilleure et juste.

« L'intérêt du livre est de montrer que la construction de véritables rapports de droit doit s'apprendre et s'instituer progressivement dans cette fraction de la vie infantine et adolescente où l'élève est encore trop souvent considéré comme "mineur". Sa personnalité s'y construira de façon plus saine que par des « cours de morale civique » ou des exhortations, voire des sanctions purement disciplinaires dont il ne comprend souvent pas le bien-fondé parce qu'il n'a pas été un des acteurs de leur définition. Tout ceci est l'œuvre de quelqu'un qui veut construire dans l'élève un être responsable et non un sujet passif en repensant une sorte de nouveau "contrat social" à l'échelle scolaire. »

Moyne, A., (2001), « Le droit dans l'école », *Cahiers Pédagogiques*, n°397, octobre 2001. [en ligne sur] <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-droit-dans-l-ecole>> (consulté le 2014-05-26).

Orwell, G. (1983). *La ferme des animaux*, trad. de J. Quéval, Paris, Gallimard, 150 p. ISBN 2070375161

Résumé : Victimes de la négligence des hommes, les animaux prennent le pouvoir en chassant les êtres humains de la ferme. Réflexion sur le pouvoir, l'ordre social, l'égalité. Exemple de phrase suscitant la réflexion : « Tous les animaux sont égaux, mais (il semble que cela ait été rajouté) il y en a qui le sont plus que d'autres ».

Stoltenberg, J. (2013). *Refuser d'être un homme : pour en finir avec la virilité*, trad. de M. Dufresne, L.-Y. Yeun et M. Merlet, Ville Mont-Royal, M éditeur, 268 p. ISBN 9782923986722

Sélection suggérée : chapitre 10 : « Affronter la pornographie comme enjeu de droits civiques ».

Résumé : Exemple de jurisprudence. Situation juridique de conflit constitutionnel entre le Premier amendement (liberté d'expression) et le Quatorzième amendement (absence de discrimination) aux États-Unis : enjeu de la pornographie. Pertinent pour l'utilisation en classe auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire.

III.2.9 Thèmes regroupés

Pour le 1^{er} cycle

Lagardet, E. et M. Tubiana. (2010). *Contes philosophiques de la diversité*, Paris, Eyrolles, 210 p. ISBN 2212546475 [en ligne sur] <<http://www.eyrolles.com/Loisirs/Livre/contes-philosophiques-de-la-diversite-9782212546477>>

Résumé : « Une série de trois contes philosophiques invitant à une réflexion sur les discriminations, le racisme et l'altérité. Portant sur l'apparence physique, l'orientation sexuelle et sur l'origine ethnique, ils abordent un certain nombre de concepts qui sont par la suite analysés, commentés et replacés dans un contexte contemporain. »

Piquemal, M. (2009). *Les philo-fables pour vivre ensemble*, Paris, Albin Michel jeunesse, 143 p. ISBN 2226186360

Résumé : « Voici réunis 52 histoires philosophiques, contes, mythes et paraboles du monde entier, qui donnent à réfléchir sur la vie en société, la solidarité, le respect... Chaque philo-fable est accompagnée de questions, de repères, de mots-clés... pour aider les enfants, dès 9 ans, à interroger le monde qui les entoure, à s'ouvrir aux autres et à mieux vivre ensemble. » (Quatrième de couverture)

Satrapi, M. (2003-2007). *Persepolis*, Paris, L'Association, 4 tomes. ISBN 9782844142405

Résumé : « Toute petite, Marjane voulait être prophète. Elle se disait qu'elle pourrait ainsi soigner le mal de genoux de sa grand-mère. En 1979, l'année de ses dix ans et de la révolution iranienne, elle a un peu oublié Dieu. Elle s'est mise à manifester dans le jardin

de ses parents en criant "à bas le roi !". Là, elle s'imaginait plutôt en Che Guevara. Il faut dire qu'à l'époque, son livre préféré s'appelait *Le Matérialisme dialectique*. Marjane trouvait d'ailleurs que Marx et Dieu se ressemblaient. Marx était juste un peu plus frisé, voilà tout. Après, la vie a continué, mais en beaucoup moins drôle. La révolution s'est un peu emballée. Et la guerre contre l'Irak est arrivée...

Dans *Persepolis*, Marjane Satrapi raconte son enfance sur fond d'histoire de son pays, l'Iran. C'est un récit drôle et triste à la fois, parfois cocasse, souvent touchant. Mais toujours passionnant. C'est aussi un petit événement : il s'agit de la toute première bande dessinée iranienne de l'Histoire... »

Magneron, P. (2007). « *Persepolis* », *BDGest*, [en ligne sur] <<http://www.bedetheque.com/serie-1565-BD-Persepolis.html>> (consulté le 2014-05-23).

Pour le 2^e cycle

Camus, A. (1994). *Le mythe de Sisyphe*, Paris, Gallimard, 187 p. ISBN 2070322882

Résumé : Essai philosophique sur l'absurde de la condition humaine, l'ouvrage s'amorce avec la délicate question du suicide : «Il n'y a qu'un problème philosophique vraiment sérieux : c'est le suicide. Juger que la vie vaut ou ne vaut pas la peine d'être vécue, c'est répondre à la question fondamentale de la philosophie.» Camus fait une analogie entre le mythe de Sisyphe et la vie en tant qu'éternel recommencement.

Dostoïevski, F. (2002). *Le rêve d'un homme ridicule*, trad. d'A. Markowicz, Arles, Actes Sud, collection Babel. ISBN 9782760916593

Résumé : Un homme devenu indifférent face à la vie prend la décision de mettre fin à ses jours. Or, sur le chemin vers son logis, il fait une rencontre qui changera complètement son dessein.

Cette courte nouvelle est pertinente pour amorcer une réflexion sur le suicide et la condition humaine notamment dans le cadre d'une réflexion éthique sur les questions existentielles.

Precht, R. D. (2012). *L'art de ne pas être un égoïste : pour une éthique responsable*, trad. de P. Deshusses, Paris, Belfond, 474 p. ISBN 9782714451156

Résumé : Réflexion philosophique sur l'indifférence au sein de la société occidentale. L'auteur soutient que l'irresponsabilité et le mépris de l'autre engendrent des conséquences humaines, financières et écologiques d'une ampleur insoupçonnée. Comment dépasser l'égoïsme dans lequel plusieurs réflexes semblent nous enfermer? C'est la question à laquelle Precht tente de répondre en examinant sous la loupe

philosophique plusieurs réflexions ou « réflexes » répandus qui semblent insignifiants au plan individuel, mais qui prennent selon l'auteur une importance capitale à l'échelle collective.

Sartre, J.-P. (1947). *Huis clos*, Paris, Gallimard, 247 p. ISBN 2070368076

Résumé : « ‘*Pas besoin de gril : l'enfer, c'est les Autres*’ » Cette phrase clé du livre est toujours comprise de travers. Le message que Sartre veut transmettre n'est pas que l'homme doit s'isoler, étant donné que toutes ses relations avec les autres sont condamnées à l'échec. Au contraire, Sartre critique les gens incapables de contracter une relation profonde avec autrui en dépendant trop de son jugement. Ce que Sartre condamne aussi, ce sont les excuses, la politesse, la comédie sociale – tout le jeu de rôle qu'il regroupe sous le terme générique "la mauvaise foi". Une telle existence fausse d'un homme rejetant la vérité et par conséquent toute responsabilité conduit à la perte du fondement de chaque existence humaine : la liberté. »

Heger, I. (2006). « L'existentialisme est une doctrine optimiste! L'existentialisme de Jean-Paul Sartre », *Fachbereichsarbeit Französisch* 2005/06. [en ligne] <http://www.unet.univie.ac.at/~a0651816/Isabel_Heger_Lexistentialisme_de_Jean-Paul_Sartre.php?lang=fr> (consulté le 2014-05-27).

Sophocle. (2011). *Antigone*, trad. de R. Davreu, Arles, Actes sud, 51 p. ISBN 9782742797318

Résumé : Œuvre théâtrale pertinente pour aborder les thèmes de la justice et de l'ambivalence de l'être humain. Au plan de la justice, la pièce Antigone met en scène un conflit intéressant entre les lois non écrites (divines) et les lois de la Cité.

En ce qui concerne le thème de l'ambivalence, la pièce expose entre autres les tiraillements intérieurs de l'héroïne, mais également le fait que les deux personnages principaux, Créon et Antigone, malgré leur position contraire, n'ont chacun ni complètement raison, ni complètement tort. Cela semble tout à fait pertinent pour une réflexion portant sur l'ambivalence.

Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin, 150 p. ISBN 9782890077423

Résumé : Essai sur la condition humaine dans nos sociétés contemporaines occidentales. Descriptions de trois malaises propres à la modernité (individualisme, désenchantement du monde et raison instrumentale). Introduction de l'idée d'une éthique de l'authenticité. Ouvrage pertinent pour traiter des thèmes de la liberté, de l'autonomie, de l'ordre social, de l'avenir de l'humanité. À aborder avec les élèves de deuxième cycle.

Pour tous les cycles

Baillargeon, N. (2009). *Raison oblige : essai de philosophie sociale et politique*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 137 p. ISBN 9782763787602

Résumé : Outil d'analyse et de vulgarisation de divers débats sociaux pouvant être traités en classe : arguments et contre-arguments, rationalités, en quelques pages. Thèmes traités : le projet de l'ONU, la peine de mort, la guerre, la théodicée (l'existence de Dieu), l'avortement.

Sélection suggérée : deuxième partie : « De la philo derrière les gros titres ».

Blais, M. et F. Dupuis-Déri (dir.). (2008). *Le mouvement masculiniste au Québec : l'antiféminisme démasqué*, Montréal, Remue-ménage, 257 p. ISBN 9782890912717

Résumé : Analyse d'un contre-mouvement qui permet d'aborder les thèmes de la liberté (la liberté des uns équivaut à la renonciation des privilèges des autres), la justice (situations d'injustice, différents points de vue sur la justice), la tolérance (exemples d'intolérance face au féminisme, tolérance et bien commun, tolérance et reconnaissance de l'autre), l'avenir de l'humanité (défis en matière de relations entre les êtres humains).

Sélection suggérée : chapitre 1 (pour une définition du contre-mouvement masculiniste et défense des privilèges masculins) ; chapitre 2 (comparaison historique entre deux « crises de la masculinité », une survenant suite à la Révolution française, et l'autre qui nous est contemporaine).

Contes africains. (2013) [en ligne sur]
<http://www.contesafricains.com/rubrique.php3?id_rubrique=1>

Résumé : Répertoire de contes africains.

Duquet, Francine *et al.* (2010). *Oser être soi-même*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Service aux collectivités, ISBN 9782923773032 (guide) ; ISBN 9782922432237 (cédérom)

Résumé : « Outil didactique pour l'éducation à la sexualité. Approche globale de l'éducation à la sexualité visant à :

- Favoriser la réflexion sur ce que représentent l'éveil amoureux et sexuel, la séduction, les relations amoureuses, l'intimité affective et sexuelle, les rapports égaux tout en considérant l'âge et le niveau de développement des jeunes;
- Favoriser le développement d'un esprit critique face à la commercialisation de la sexualité et à ses impacts sur la construction de leur identité, leurs perceptions des relations garçons-filles et sur l'intimité amoureuse et sexuelle;

- Favoriser le développement d'habiletés à affirmer davantage leur point de vue et, s'il y a lieu, à mieux négocier leurs activités sexuelles dans le respect de leur intimité, de leurs limites et de celles des autres. »
- Plusieurs thèmes peuvent être abordés dans le cadre du cours d'éthique et culture religieuse de par leurs affinités avec les thèmes en éthique, notamment.

Fondation Goodplanet. (2014). *7 milliards d'autres*. [en ligne sur] <<http://www.7billionothers.org/fr/node/44>> (consulté le 2014-05-23).

Résumé : « En 2003, après *La Terre vue du ciel*, Yann Arthus-Bertrand a lancé avec Sibylle d'Orgeval et Baptiste Rouget-Luchaire le projet *7 milliards d'Autres*. 6.000 interviews ont été filmées dans 84 pays par une vingtaine de réalisateurs partis à la rencontre des Autres. Du pêcheur brésilien à la boutiquière chinoise, de l'artiste allemande à l'agriculteur afghan, tous ont répondu aux mêmes questions sur leurs peurs, leurs rêves, leurs épreuves, leurs espoirs : Qu'avez-vous appris de vos parents ? Que souhaitez-vous transmettre à vos enfants ? Quelles épreuves avez-vous traversées ? Que représente pour vous l'amour ?...

Une quarantaine de questions essentielles permettent ainsi de découvrir ce qui nous sépare et ce qui nous lie. Ces portraits de l'humanité d'aujourd'hui sont accessibles sur ce site. Le cœur du projet, qui est de montrer tout ce qui nous rassemble, nous lie et nous différencie, se retrouve dans les films qui reprennent les thèmes abordés durant ces milliers d'heures d'interviews. »

Fondation Goodplanet. (2014) « À propos du projet », *7 milliards d'autres*. [en ligne sur] <<http://www.7billionothers.org/fr/content/pr%C3%A9sentation>> (consulté le 2014-05-23).

Platon, *La République*, trad. de G. Leroux, Paris, Flammarion, 2004, 801 p. ISBN 2080706535

Résumé : « Dans la traduction et le commentaire que je présente ici, j'ai cherché à construire l'équilibre le plus rigoureux possible entre une lecture centrée sur l'histoire et une autre qui prend la métaphysique comme foyer principal. Un des effets de cette perspective est d'éviter une position trop courante aujourd'hui, la dépolitisation de l'œuvre. L'inquiétude de celui qui aspire à la justice, Platon ne cesse de le rappeler, n'est-elle pas indissociablement éthique et politique ? » (Quatrième de couverture)

Sélection suggérée : livre VII [514a-520a] (allégorie de la caverne)

Les *Dossiers* du GREE

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