

**A L'ÉCOLE DE L'ÉTHIQUE.
RÉFÉRENTIEL ÉTHIQUE ET
RENOUVELLEMENT
DÉMOCRATIQUE,
DE L'ÉDUCATION MORALE À LA
RÉGULATION SOCIALE.**

RAPPORT DE STAGE POSTDOCTORAL

AUDRIC VITIELLO

Institut d'éthique appliquée
Université Laval
2011

**INSTITUT
D'ÉTHIQUE
APPLIQUÉE
(IDÉA)**



**UNIVERSITÉ
LAVAL**

© Institut d'éthique appliquée, Université Laval, 2011

ISBN : 978-2-924295-07-6

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2013

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2013

TABLE DES MATIERES

Chapitre liminaire L'éthique, nouveau référentiel éducatif ?.....	1
La normativité moderne, ou l'autonomie du politique.....	2
Renouveau éthique ou renouvellement démocratique ?.....	5
Un cas d'école : l'éthique à l'école	11
Chapitre 1. Les enjeux de l'éthique à l'école québécoise.	19
Question morale et cadre scolaire : l'enjeu de la déconfessionnalisation	21
L'éthique saisie par le pluralisme.....	28
La compétence éthique entre autorité et altérité.....	34
Chapitre 2. L'horizon sociopolitique de l'éthique : vers une nouvelle régulation sociale.....	43
La destination publique de l'éthique	44
Les caractéristiques de la régulation éthique : réflexion, dialogue, décentralisation	51
Les ambivalences du « vivre-ensemble » éthique	57
Chapitre 3. L'éthique saisie par la pédagogie : entre autorégulation et autonomie.	66
L'éthique par et pour la participation active	67
La régulation éthique, une réflexion infinie ?	75
La régulation scolaire : une logique délégative plus que dialogique	81
Chapitre 4. L'éthique et l'action publique : la fondation de la régulation.	87
Orienter l'avenir : entre projet politique et adaptation sociale.....	89
Réforme globale, application locale : entre réglementation et communication	100
Bibliographie indicative	115

CHAPITRE LIMINAIRE. L'ÉTHIQUE, NOUVEAU RÉFÉRENTIEL ÉDUCATIF ?

L'éthique est indubitablement l'objet d'un important regain d'intérêt dans les sociétés occidentales contemporaines. Dès les années 1970, et plus encore depuis les années 1980 et 1990, la notion de « l'éthique » a fait une irruption fracassante dans le débat public, dont la rapidité n'a d'égale que l'étendue. En seulement quelques années, la plupart des activités sociales sont touchées, des plus spécialisées, comme les biotechnologies, aux plus profanes, comme dans le cas des appels à « moraliser » l'économie. Comme le souligne Canto-Sperber, « être éthique ou ne pas être, c'est l'injonction contemporaine », ensuite déclinée en fonction des différents champs de l'activité humaine : « achetez éthique, parlez éthique, placez éthique, gouvernez éthique¹ ».

Cette prolifération des références à « l'éthique » semble sous-tendre une évolution significative des mécanismes constitutifs de la société, mais aussi des représentations symboliques sous-jacentes qui fondent la légitimité des structures et des actions sociales. Ainsi, selon Enriquez, si « le terme éthique, autrefois réservé au labeur philosophique le plus rude et qui était pratiquement inconnu du grand public, a fait une entrée en force dans le langage et la pratique des organisations et des institutions modernes », encore faut-il souligner que cette évolution « est d'une part le signe d'un malaise profond affectant nos sociétés occidentales, et, d'autre part, une tentative de traitement de ce dernier », en l'occurrence le fait que « nos sociétés, ainsi que les institutions et les organisations qui les composent, n'apparaissent plus aux sujets individuels et collectifs comme étant légitimes² ».

L'affirmation de l'éthique marque ainsi l'émergence d'une exigence de normativité, ayant comme critère non seulement l'efficacité, mais aussi et surtout la légitimité de l'agir. La codification des conduites s'inscrit ainsi ce que Canto-Sperber et Ogien nomment une « quête de justification³ », i.e. une recherche réflexive s'attachant moins à définir la justesse des actes afin d'optimiser leur productivité, qu'à évaluer et à définir les conditions de la justice de l'action, de sa conformité à des principes moraux. Décider ce qu'il convient de faire engage alors, doit alors engager, non seulement des nécessités ou des utilités factuelles, mais aussi des horizons normatifs, des valeurs que nous estimons devoir être réalisées à travers nos actions.

Mais l'éthique n'est pas n'importe quelle quête de normativité ou de justice. Faire appel à l'éthique, c'est laisser de côté d'autres normativités qui, au cours du temps, ont joué une fonction régulatrice, sinon structurante, des sociétés et des conduites humaines. Autrement dit, la question se pose de savoir pourquoi la justification est pensée sur le mode de l'éthique plutôt qu'à travers d'autres modalités *a priori* tout aussi capables de prendre en

¹ Canto-Sperber, Monique : *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, PUF, 2001, p. 85

² Enriquez, Eugène : « Les enjeux éthiques dans les organisations modernes », in *Sociologie et société*, vol. 25 n°1, 1993, p.25

³ Canto-Sperber, Monique et Ogien, Ruwen : *La philosophie morale*, Paris, PUF, 2004, p.3

charge cette exigence normative et/ou qui l'ont de fait pris en charge à certains moments de l'histoire – parmi lesquelles la culture, la religion, ou encore la politique. La question se déplace alors, et passe de l'éthique au fait de « nommer l'éthique » : en effet, permettant de « distinguer entre eux des objets » et de « donner une unité à quelque chose », touchant aux catégories symboliques constitutives de notre rapport au monde, « il arrive très souvent que l'action de re-nommer serve une finalité de transformation d'une réalité⁴ ».

En l'occurrence, cette transformation consiste à ériger l'éthique en référentiel majeur de la régulation collective : « l'éthique devient un mode de régulation des comportements intrinsèquement lié à un changement de philosophie de gestion » de l'existence sociale, qui « ne vise pas à contrôler l'autonomie mais bien à amener l'individu à faire un exercice responsable de son autonomie décisionnelle », de telle façon qu'au quotidien « la régulation émane du sujet lui-même, qui décide de ses choix et de ses actions⁵ ». Il y a en fait là une double transformation, ou plus exactement une transformation réciproque : de la régulation sociale, sommée d'intégrer un nouveau mode de fonctionnement décentralisé et réflexif, mais aussi de l'éthique, appelée à dépasser son inscription individuelle pour venir animer les processus et les procédures de l'institution du social.

Comprendre le sens et la portée des évolutions en cours exige alors de préciser les conditions sociales et idéologiques qui fondent la légitimité de cette quête de légitimité, aujourd'hui désignée par un mot longtemps en désuétude, et désormais omniprésent : « l'éthique ». Il s'agit donc de saisir ce qui fait la spécificité et la désirabilité de l'éthique, sinon dans l'absolu, du moins aujourd'hui, ce qui fait qu'elle apparaît comme un mode alternatif et souhaitable pour organiser la régulation de l'existence individuelle et collective. Identifier l'élément novateur lié à l'usage croissant de la notion d'éthique pour désigner le travail de la normativité collective suppose donc de le rapporter à la structure de régulation dont elle émerge et dont elle se démarque : celle de la modernité politique, et plus exactement de la démocratie moderne.

La normativité moderne, ou l'autonomie du politique

La modernité se caractérise par l'affirmation de l'autonomie du politique, elle-même fondée sur un rapport au monde marqué au coin de la différence, voire de la rupture. Le foyer originaire de la modernité, c'est une conscience, mais aussi une valorisation de la différence, au nom du pouvoir de l'action humaine : « l'idée de la modernité, sous sa forme la plus ambitieuse, fut l'affirmation que l'homme est ce qu'il fait⁶ ». C'est donc une anthropologie descriptive, où le monde apparaît comme divers et changeant car construit par l'action humaine, qui induit une normativité projective, où être humain signifie

⁴ Bégin, Luc : « Nommer l'éthique », in Yves Boisvert (dir.) : *Qu'est-ce que l'éthique publique ?*, Montréal, Liber, 2005, p.52-53

⁵ Boivert, Yves (et alii) : *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*, Montréal, Liber, 2003, p. 23 et 28

⁶ Touraine, Alain : *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992, p. 1 ; pour une analyse plus approfondie de question, qui ne sera abordée ici que de façon laconique, je me permets de renvoyer à mon ouvrage : Vitiello, Audric : *Institution et liberté : l'école et la question du politique*, Paris, L'Harmattan, 2010.

être capable de construire son propre monde, *i.e.* être autonome. Dès lors, « la légitimité des Temps modernes réside dans sa revendication même d'auto-affirmation et d'auto-fondation⁷ » : la société, comme ses diverses dimensions et instances régulatrices, est justifiée en référence à sa conformité à l'idéal moderne d'autonomie.

Ce rapport moderne au monde est lourd de conséquences pour l'organisation sociale : d'un même mouvement, il induit l'autonomisation et la rationalisation de l'organisation sociale et politique. Dans un monde incertain et changeant, la définition du sens présent et à venir d'une société devient problématique : elle ne peut plus se reposer sur les évidences reçues, mais doit faire l'objet d'une activité humaine de justification, de décision et de réalisation des règles de la coexistence. De cette exigence découle logiquement la constitution d'un champ et d'un agir eux aussi spécifiques, *le* et *la* politique, chargés d'exercer la « fonction de régulation sociale, fonction elle-même née de la tension entre le conflit et l'intégration dans une société⁸ », visant à construire un monde commun à travers la confrontation des opinions relatives au bien ou au juste. Cette tension entre le conflit et l'intégration, la différence et la similitude, est sans doute latente dans toute société ; cependant la modernité lui confère une acuité particulière en affirmant le caractère construit de toute société – et donc la légitimité *a priori* de la différence. Comme le souligne Freitag, « l'institutionnalisation du pouvoir [...] correspond à la transition des sociétés traditionnelles aux sociétés modernes », car ces sociétés doivent, en toute conscience de leur précarité, répondre au défi inédit de décider et de réaliser par leurs propres moyens leur propre avenir : « on peut représenter le procès politique de l'institutionnalisation des relations sociales comme un détour par lequel l'unité du procès de la reproduction structurelle se trouve reconstituée par-delà la rupture que la contradiction introduit dans chaîne directe de la reproduction », grâce à une « *praxis* politico-institutionnelle⁹ » spécifique.

Au cœur de cette *praxis* d'auto-institution du social prend place la réflexivité. Le détour logique par la réflexion rationnelle est l'analogue, au niveau des structures mentales, du détour politique par le pouvoir institutionnalisé au niveau des structures sociales. A travers la réflexion, en effet, l'être humain peut prendre du recul par rapport à l'apparente évidence du monde, soumettre celui-ci à l'analyse critique et, le cas échéant, décider de façon consciente et responsable, de modifier son action ou sa société. A quoi s'ajoute le fait que, la raison étant un des rares invariants de la nature humaine, il constitue un vecteur de communication entre les hommes, ouvrant l'horizon de l'accord par-delà les différences et les conflits – soit une intégration légitime car acceptée. La réflexion est alors vue comme la garantie de l'autonomie individuelle et collective, valorisée comme telle, et intégrée au processus de la régulation sociale. Ainsi, souligne Giddens, la modernité se caractérise par « la présomption de réflexivité systématique » où « la pensée et l'action se réfractent constamment l'une sur l'autre », ce qui induit « l'examen et la révision cons-

⁷ Revault D'Allonnes, Myriam : *Le pouvoir des commencements*, Paris, Seuil, 2006, p. 96.

⁸ Leca, Jean : « Le repérage du politique », in *Projet*, vol. 71, n°1, janvier 1973, p. 24

⁹ Freitag, Michel : *Dialectique et société*, Lausanne/Montréal, L'Âge d'homme/Saint-Martin, 1986, t. 2. p. 290, 223 et 211

tante des pratiques sociales, à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques mêmes, ce qui altère ainsi constitutivement leur caractère¹⁰ ».

Cette perspective ne s'est évidemment pas imposée sans rencontrer de nombreuses résistances ni devoir composer avec les particularités de contextes différents. Loin d'être univoque, elle peut prendre des formes sensiblement différentes selon les époques, les sociétés, et les différentes idéologies en présence. Si le principe de l'autonomie humaine est généralement admis, reste à savoir ce qu'il signifie concrètement, *i.e.* comment le réaliser au sein du monde réel, de l'ordre social actuel. D'où des débats et des conflits récurrents, portant sur l'interprétation des idéaux, des valeurs et des principes fondamentaux de la modernité, avec pour enjeu la définition des politiques à mener, mais aussi, plus fondamentalement, le politique, *i.e.* l'organisation même à donner à la fonction de régulation sociale. En effet, l'autonomie peut se réaliser à plusieurs niveaux distincts, à commencer par la distinction désormais canonique l'appareil étatique, la société civile, et l'individu, ou, dans les termes de Castoriadis, les sphères « publique-publique », « publique-privée », et « privée-privée¹¹ ». A quoi s'ajoute, au sein même de ces trois niveaux génériques, la spécificité des différentes activités et des différentes organisations qui les composent, dont la fonctionnalité propre peut appeler des aménagements singuliers de la régulation afin d'y réaliser l'idéal d'autonomie.

Toute la difficulté consiste alors à organiser le rapport entre ces instances, dans la distinction des sphères de compétence de chacune, mais aussi dans leur articulation dans un système global d'institution et de régulation du collectif. Or, sans minimiser les différences significatives que les particularités historiques et contextuelles ont pu imprimer sur la trajectoire historique de la modernité, on peut affirmer que jusqu'à une date récente la tendance générale a été d'affirmer la prééminence du pôle étatique comme instance de régulation sociale. Dans toutes les sociétés modernes s'est affirmé un Etat pour exercer la fonction politique ; un appareil, certes plus ou moins autonome vis-à-vis de la société civile et des individus, et organisé de façons très diverses, mais toujours nettement distinct, et seul dépositaire de la souveraineté – *i.e.* du pouvoir suprême en matière de régulation ou, selon la formule classique de Bodin, de la « puissance absolue » qu'est « la puissance de donner loi à tous en général et à chacun en particulier¹² ».

Dans ce modèle, la régulation se caractérise par l'abstraction et la généralité des règles, en réponse à l'unité du pouvoir décisionnel légitime. La tendance est au « monisme juridique », où la normativité remonte en dernière instance au pouvoir politique centralisé dans l'appareil étatique : « l'Etat moderne a progressivement éliminé, absorbé ou monopolisé tous les pouvoirs politiques, imposant du même coup l'hégémonie et finalement l'exclusivité de son droit sur l'ensemble du territoire qu'il occupe et sur toutes les institutions qui s'y trouvent¹³ ». Elias a souligné qu'à l'origine, cette logique unitaire est liée à

¹⁰ Giddens, Anthony : *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 44-45

¹¹ Castoriadis, Cornélius : « Quelle démocratie ? », in *Figures du pensable*, Paris, Gallimard, 1999, 152

¹² Bodin, Jean: *Les six livres de la République* (1583), Paris, Librairie générale française, 1993, p. 111 et 160 (sur cette notion, cf. Maïret, Gérard : *Le principe de souveraineté*, Paris, Gallimard, 1997).

¹³ Rocher, Guy : « Pour une sociologie des ordres juridiques », in *Etudes de sociologie du droit et de l'éthique*, Montréal, Témis, 1996, p. 128

la volonté des seigneurs féodaux d'affermir leur pouvoir personnel, au travers de guerres, d'alliances ou de conquêtes qui, peu à peu, permettent à quelques uns de monopoliser le pouvoir politique et administratif et ainsi de concentrer les moyens d'affirmer leur suprématie : contrôle militaire, contrôle fiscal, mais aussi, comme l'a souligné Bourdieu, contrôle symbolique, ce qui amène le politique à se distinguer et à entendre primer sur le religieux et le culturel¹⁴. Mais cet objectif originel d'accroissement d'un pouvoir personnel produit des effets inverses d'impersonnalité : d'une part, la complexité de l'appareil administratif fait que celui-ci échappe au contrôle direct du souverain, ce qui marque la naissance de la bureaucratie, laquelle se justifie par à son tour promet à la fois ; d'autre part, l'uniformité dans l'application des règles entretient une dynamique d'égalité intimement liée à l'affirmation de l'autonomie, qui trouve un débouché dans l'instauration de régimes politiques démocratiques, où l'ensemble des citoyens devient titulaire de la souveraineté.

Bureaucratie et démocratie ont ainsi longtemps eu partie liée, autour d'une même légitimité que Weber décrit comme « légale-rationnelle¹⁵ » : une décision normative doit, pour être considérée comme valide, être l'objet d'un travail réflexif de justification rationnelle, et prendre la forme d'une loi identique pour tous les individus qui l'appliquent et auxquels elle s'applique. Dans cette configuration, le point nodal de la normativité est l'activité politique, d'où émane la règle juridique, et l'appareil étatique, titulaire de la fonction de régulation de l'existence collective. Cette instance va d'ailleurs voir son champ de compétence s'élargir, suivant une pente « providentialiste » qui l'amène de proche en proche à s'intéresser et à réglementer la quasi-totalité des secteurs de la vie et de l'activité sociale – et ce y compris dans les pays, comme les Etats-Unis ou la Grande-Bretagne, où l'instance étatique est historiquement « faible », *i.e.* faiblement autonome vis-à-vis de la société civile¹⁶.

Renouveau éthique ou renouvellement démocratique ?

Dans cette configuration régulatrice, morale et éthique sont subordonnées au juridique et au politique. La réflexion sur les finalités comme sur les modalités légitimes de l'action ne disparaît pas, mais doit s'inscrire dans une structure régulatrice institutionnelle, qui accorde la primauté à la médiation politique. Dès lors, soit l'éthique est prise en charge par le pouvoir politique, soit elle prend place dans les interstices de la normativité étatique ou dans les champs résiduels que celle-ci laisse à l'initiative d'autres instances, individuelles ou collectives. Le cœur de la logique normative est alors de structure représentative, au sens où le champ politique est censé représenter l'intérêt ou la volonté de la totalité sociale. Telle est précisément le cas dans le système actuellement le plus répandu,

¹⁴ Cf. Elias, Norbert : *La dynamique de l'Occident* (1932), Paris, Calmann-Lévy, 1975 ; Bourdieu, Pierre : « Esprits d'Etat : genèse et structure du champ bureaucratique » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°96-97, mars 1993, pp. 49-62

¹⁵ Weber, Max : *Economie et société* (1922), Paris, Calmann-Lévy, 1995, t.1, p. 285 sq.

¹⁶ Badie, Bertrand et Birnbaum, Pierre : *Sociologie de l'Etat*, Paris, Grasset, 1983 ; Ewald, François : *Histoire de l'Etat-providence*, Paris, LGF, 1996 ; Merrien, François-Xavier : *L'Etat-Providence*, Paris, PUF, 2007.

celui de la démocratie libérale, caractérisé par un gouvernement représentatif : le citoyen, par l'élection, délègue le pouvoir normatif à des représentants porteurs d'un corpus de valeurs ou d'un projet de société ; ceux-ci, par le biais des systèmes politiques, juridiques et bureaucratiques, entreprennent ensuite de réglementer l'activité sociale et d'orienter le devenir collectif. Le pouvoir et la responsabilité de l'Etat se double ainsi, en dehors des périodes où s'effectue le choix électoral, de « l'irresponsabilité¹⁷ » ou du moins de « l'irresponsabilité » de la société civile et des individus en matière normative.

Ce n'est qu'à partir des années 1960 qu'a commencé à être remise en cause cette tendance lourde à la prééminence étatique dans la régulation sociale. Sans s'attarder à retracer tous les linéaments et toutes les ramifications de cette crise, il faut pourtant souligner que celle-ci est loin d'être univoque, ni dans ses tenants, ni dans ses aboutissements. Il semble bien que « l'éthique », comme d'autres notions récemment élaborées ou valorisées pour repenser et réorganiser la régulation collective (« gouvernance », « proximité », voire « délibération »...) se trouve dans la position ambivalente des concepts érigés en slogans, qui risquent toujours de perdre en précision ce qu'ils gagnent en diffusion¹⁸. La critique de la régulation étatique peut en effet se déployer en deux argumentaires différents : celui de la légitimité, mais aussi celui de l'efficacité. Ces deux registres peuvent évidemment s'entrecroiser, d'autant que, jusqu'à un certain point, légitimité et efficacité se conditionnent réciproquement : une règle illégitime est trop instable pour être durablement efficace, et une instance produisant des règles inefficaces a peu de chances d'être ou de rester longtemps légitime. Ils doivent pourtant être distingués, dans la mesure où, selon le diagnostic posé, la solution proposée pourra diverger sensiblement. Si la critique portant sur la légitimité a plutôt débouché sur des propositions visant à approfondir la démocratie, qu'ont pu incarner des notions telles que « autogestion » ou « démocratie participative », l'argument d'inefficacité, à l'inverse, a pu aboutir à remettre en cause non seulement l'Etat, mais surtout la démocratie, accusée d'être irrationnelle et « ingouvernable¹⁹ ».

Le renouveau actuel de l'éthique porte en germe une équivoque du même type. Le souci éthique contemporain émerge à partir des années 1960, lorsque les instances régulatrices instituées, en particulier étatiques, n'apparaissent plus (ou moins) à même de traiter certains enjeux ou de prendre certaines décisions normatives. Mais ce sentiment a plusieurs sources : « l'éthique se formule par rapport aux nouvelles exigences de la société démocratique qui considère que chaque individu est un sujet libre, [...] et d'autre part par rapport aux nouvelles possibilités de la science et de la technique qui semblent parfois mettre en péril le respect de l'être humain et sa liberté²⁰ ». La remise en question de la prééminence du champ politique peut ainsi renvoyer à des arguments d'efficacité autant que de légitimité. Le premier niveau de critique porte sur l'étendue du pouvoir politique, à travers l'affirmation que certaines questions, en particulier liées aux technosciences, ne

¹⁷ Rosanvallon, Pierre : *La crise de l'Etat-providence*, Paris, Seuil, 1981, p. 42

¹⁸ Cf. Reboul, Olivier : *Le slogan*, Paris, PUF, 1975

¹⁹ cf. Corzier, Michel, Huntington, Samuel et Watanuki, Joji : *The crisis of democracy : report on the governability of democracies to the Trilateral Commission*, New-York, New-York University Press, 1975

²⁰ Russ, Jacqueline et Leguil, Clotilde : *La pensée éthique contemporaine*, Paris, PUF, 1994, p.4

peuvent être réglées par la voie habituelle de la décision politique et de son application juridique. Certaines activités, du fait de leurs caractéristiques propres, seraient mieux prises en charge par d'autres modes de régulation associant les différents acteurs concernés par l'action – experts, praticiens, parfois public. L'enjeu ici est au moins autant l'efficacité que la légitimité : ce n'est pas tant que l'Etat ne doit pas, mais surtout qu'il ne peut pas prendre de décision efficace dans certaines circonstances, et qu'en conséquence il est préférable qu'il s'en remette à un niveau de décision plus proche de l'action. D'autre part, les progrès de l'individualisme remettent en cause le principe même de la normativité étatique, voire politique, au nom de la liberté du sujet. La critique porte ici directement sur la structure de la régulation, en remettant en cause le principe même de la verticalité d'une décision prise par une instance extérieure à la situation et aux actions à réguler. L'enjeu est alors la légitimité : l'essentiel n'est pas qu'une décision extérieure soit inefficace, mais le fait même qu'elle soit extérieure et qu'elle s'impose à l'individu, bref qu'elle constitue une hétéronomie inacceptable au regard de l'idéal d'autonomie.

Ces perspectives se rejoignent sur une même exigence de « (ré)appropriation par l'acteur de l'acte et de la responsabilité de l'acte²¹ », qui opère à deux niveaux : une décision légitime doit être l'objet d'une réflexion normative (liée aux valeurs qu'un sujet reconnaît, et non aux seuls impératifs techniques qui s'imposent à lui), et celle-ci doit s'effectuer au plus près, voire au sein de la situation dans laquelle doit se dérouler l'action (liée à la singularité d'une situation, et non à la généralité d'une règle uniforme). Dans les deux cas, il s'agit de remettre en cause la logique de délégation et d'autorité dont la régulation étatique moderne, même démocratique, reste imprégnée, au nom d'une logique faite de décentralisation, de participation et de responsabilité de l'acteur, appelé à devenir non seulement un agent, mais bien un sujet à part entière, titulaire d'une capacité réflexive et d'un pouvoir décisionnel effectivement exercés.

L'innovation réside moins dans l'exigence que soit menée une réflexion sur la conformité des actes vis-à-vis de principes ou de valeurs normatives, que dans la revendication que cette réflexion se déroule au sein d'autres structures que celles issues de la modernité politique et étatique. Certes, à certains égards, le souci éthique, la demande d'une réflexion sur les valeurs et les fins de l'action, vient s'opposer à une tendance lourde, qui, depuis le XIX^e siècle, accorde la priorité à la rationalité instrumentale et à l'efficacité – et que peuvent illustrer, en-deçà de leurs divergences, la technocratie, l'historicisme ou l'économicisme. Reste que, à travers cette réaction, le souci éthique contemporain réactive toute une tradition, déjà présente dans la Grèce antique et reprise par la modernité, qui entend ordonner la légitimité des règles sociales à une exigence de justification, établissant un lien étroit entre régulation politique et réflexion philosophique. Ainsi Castoriadis souligne-t-il que, dans l'antiquité comme dans la modernité, « la rupture s'exprime par la création de la politique et de la philosophie (de la réflexion). Politique : mise en question des institutions établies. Philosophie : mise en question des *idola tribus*, des

²¹ Bourgeault, Guy : *Ethiques : dit et non-dit, contredit, interdit*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2004, p.120

représentations collectivement admises [et] rejet de toute autorité qui ne rendrait pas compte et raison, ne justifierait pas la validité de droit de ses énonciations²² ».

A ce titre, comme le remarque Canto-Sperber, la nouveauté du souci éthique est toute relative, dans la mesure où ce que notre société nomme « éthique » recouvre une activité auparavant nommée « philosophie morale » : « réflexion éthique et philosophie morale se réfèrent au même type d'activité intellectuelle : à savoir, la compréhension sans préjugés des enjeux d'une question, de ses conditions ou conséquences, l'évaluation des actions et non actions possibles, la délibération et la décision assorties de leurs justifications [...] en raison de l'identité de leurs démarches de pensée, le sort de l'éthique est indéfectiblement lié à celui de la philosophie morale²³ ». Cette démarche justificative commune à l'éthique et à la philosophie morale se trouve également au cœur de la politique moderne, qui trouve dans la raison le vecteur privilégié de la définition des règles sociales. Dès lors, c'est à la fois l'éthique, la philosophie morale et la politique qui peuvent être rapprochées dans une même structure logique de régulation, où la validité des règles prend la forme d'une légitimité établie grâce au détour de l'analyse rationnelle – et opposées à la morale comme à la religion, dans la mesure où celles-ci lient plutôt la validité des règles à l'autorité et à la croyance dans la supériorité de leur énonciateur.

Dans le cadre moderne, politique et éthique présentent la caractéristique structurelle d'inclure un moment de détour réflexif et justificatif qui fonde la légitimité des règles qu'elles énoncent – là où la morale peut tout à fait opérer sans être ni explicitée, ni justifiée, par exemple sur le mode de la transmission et de l'obéissance à une factualité identifiée à la normalité, voire à la nécessité. Au niveau de la structure logique de la régulation, il existe donc une continuité entre l'éthique contemporaine et le politique moderne, en particulier sous sa forme démocratique, qui inclut dans le processus de justification l'ensemble des individus citoyens. La démocratie prolonge en effet le germe présent dans l'affirmation moderne de l'autonomie du politique, en instituant l'autonomie par la politique non seulement de la société, mais aussi de chaque citoyen désormais appelé à participer, fût-ce de façon minimale par l'élection, à la régulation de son existence ; de façon analogue, l'éthique prolonge cette démocratie politique en diffusant l'exigence réflexive aux secteurs que l'appareil étatique laisse à la discrétion de la société civile et des individus.

En revanche, sur le plan de la structure formelle de la régulation, l'éthique marque une inflexion notable vis-à-vis du modèle politique prédominant dans la modernité – l'ordre étatique. Celui-ci repose sur une centralisation de la décision au niveau de l'instance dépositaire de la souveraineté, *i.e.* du pouvoir symbolique de définir les règles de l'action, et du pouvoir physique de contraindre à respecter ces règles. Même dans le cadre des démocraties représentatives, la régulation étatique classique prend la forme déductive de l'application, sous peine de sanctions, des règles décidées ailleurs, en « haut lieu ». L'éthique, quant à elle, dessine une forme différente, basée sur la réappropriation de la décision par les sujets engagés dans une action et/ou dans une situation ; elle appelle donc

²² Castoriadis, Cornélius : « La démocratie comme procédure et comme régime », in *La montée de l'insignifiance*, Paris, Seuil, 1996, p. 225

²³ Canto-Sperber, Monique : *L'inquiétude et la vie morale*, *op.cit.*, p. 3-4

une décentralisation de la décision, voire une démarche inductive où la règle générale émerge des pratiques de terrain.

Giroux propose ainsi de distinguer « autorégulation » éthique et « hétérorégulation » étatique : « tandis que l'éthique est une forme d'autorégulation de la conduite humaine, par le fait qu'elle est librement consentie par les individus et leurs unités d'appartenance communautaires ou organisationnelles, le droit renvoie à des mécanismes d'hétérorégulation des premiers par la société elle-même, par le biais du contrôle qui est exercé par l'Etat²⁴ ». Cette distinction présente une indéniable valeur heuristique, dans la mesure où elle exprime sous une forme synthétique la rupture que l'appel à la notion d'éthique entend induire sur les mécanismes de régulation sociale : si « le droit est le plus grand concurrent de l'éthique²⁵ », c'est aussi que, réciproquement, l'éthique se présente comme une alternative à l'emprise et à la logique du droit. L'éthique contemporaine appelle une régulation située, elle tend à devenir « éthique appliquée » : « l'éthique appliquée est la preuve d'un renouvellement profond au sein même de la philosophie » et, peut-on ajouter, de la régulation collective, car « il ne s'agit plus de construire un modèle hypothético-déductif qui prétend expliquer les lois de la morale indépendamment des conditions historiques ou sociales, mais d'accorder de l'importance au contexte à l'intérieur duquel surgit un problème ou une question et aux conséquences des actions envisagées, pour ensuite proposer des accords sur les stratégies à mener qui soient reconnus par un maximum de personnes²⁶ ».

Pour autant, force est de reconnaître qu'elle soulève de nombreuses questions quant à la portée des changements susceptibles d'être ainsi initiés, qu'il s'agisse de leur ampleur, de leur signification, ou de leur effectivité. Certains commentaires estiment en effet que l'éthique n'est qu'une mode, une référence « en vogue » mais dont « le succès n'est que de façade²⁷ », sans retombée significative sur la réalité de la régulation collective. D'autres mettent l'accent sur les effets pervers du thème éthique, susceptible de couvrir des pratiques peu démocratiques rompant l'équilibre des acteurs individuels et collectifs au profit exclusif de l'un d'eux – en couvrant une simple flambée d'hostilité à l'action et à la contrainte collective incarnées par le droit et la politique, ou en induisant *de facto* un surcroît de normalisation, lorsque l'appel à la responsabilité individuelle dissimule une exigence d'auto-conformation des acteurs aux besoins fonctionnels du système. Ces différents aspects ne sont d'ailleurs pas exclusifs l'un de l'autre : Marzano note ainsi que l'éthique des affaires constitue souvent « une sorte d'habillage de comportements qui, au fond, restent inchangés, quand ils ne sont pas pires », soit parce que l'entreprise « trouve là un moyen de se dégager des contraintes imposées par la société dont elle dénie

²⁴ Giroux, Guy : « La demande sociale d'éthique : autorégulation ou hétérorégulation ? », in Giroux, Guy (dir.) : *La pratique sociale de l'éthique*, Montréal, Bellarmin, 1997, p. 29

²⁵ Rocher, Guy : *Études de sociologie du droit et de l'éthique*, op. cit., p. 316

²⁶ Marzano, Michela : *L'éthique appliquée*, Paris, PUF, 2008, p. 5

²⁷ Canto-Sperber, Monique : *L'inquiétude et la vie morale*, op. cit., p.4. Un exemple significatif de cet effet de mode est fourni par une anecdote liée au monde de l'édition : au milieu des années 1980, les très sérieuses et (normalement) très rigoureuses Presses universitaires de France choisissent de modifier le titre du « Que sais-je ? » auparavant intitulé « la morale » pour « l'éthique » - sans changer d'un iota son contenu ! (cf. Kremer-Marietti, Angèle : *La morale*, Paris, PUF, 1982, devenu : *L'éthique*, Paris, PUF, 1987).

l'autorité », soit parce que, ce faisant, elle s'érige en « institutions totales porteuses de valeurs et de normes²⁸ » que les salariés sont contraints non seulement de respecter, mais plus encore auxquelles ils doivent adhérer. A l'inverse, l'éthique peut être vue comme le point nodal d'une profonde réorganisation de la régulation collective, voire, dans les versions les plus optimistes, comme le creuset d'un nouveau projet politique non- ou peut-être post-étatique. Ainsi, souligne Boisvert, selon le paradigme postmoderniste « l'éthique qui se développe actuellement sous nos yeux pourrait bien être celle d'une nouvelle forme de régulation non étatique » où « l'éthique permettrait à la société civile de se dégager peu à peu de l'Etat » et constituerait en tant que telle « l'alternative la plus intéressante afin d'assurer la cohésion et la justice sociale²⁹ » dans les sociétés démocratiques contemporaines.

Banalisation, individualisation, normalisation, démocratisation : il y a là quatre interprétations bien distinctes du phénomène éthique, qui toutes semblent avoir une part de validité, et surtout renvoyer à des usages effectifs faits de la notion d'éthique. Celle-ci, comme d'autres notions connexes, également inhérentes à la démocratie, telles que « autonomie », « responsabilité », etc., semble ainsi faire désormais partie de ce que Gallie désigne comme des « concepts essentiellement contestés³⁰ » autour desquels se structure le débat et la société démocratique, *i.e.* des notions cruciales, à la fois consensuelles (acceptées par tous), contestées (interprétées de différentes façons) et susceptibles d'animer différentes perspectives pour le devenir social (selon l'interprétation qui parvient à dominer le champ des significations, et partant à fixer les repères constitutifs du vivre-ensemble présent et à venir).

L'éthique apparaît alors comme à la fois un des cadres et un des objets du conflit des interprétations à travers lequel se réalise la société démocratique moderne. Ce conflit sur la signification sociopolitique de l'éthique et sur ses conditions d'implémentation est entretenu par une contradiction sans doute indépassable, du moins lorsqu'elle n'est plus tant affaire d'attitude et de réflexion individuelle que de structure et de régulation collective : la « tension entre l'interrogation et l'institutionnalisation³¹ », entre la critique et la définition de règles qu'elle appelle comme à la fois sa destination et sa condition de possibilité, bref entre l'autorégulation et l'hétérorégulation.

Admettons, à titre d'hypothèse, que l'éthique puisse se lire comme une modification sensible de la régulation collective dans le sens d'une démocratisation ; reste encore à en

²⁸ Marzano, Michela : *L'éthique appliquée*, *op. cit.*, p. 115 et 117

²⁹ Boisvert, Yves : « L'éthique comme suppléance politique », in Giroux, Guy (dir.) : *La pratique sociale de l'éthique*, *op. cit.*, p. 61-62 ; pour une analyse plus générale, cf. Boisvert, Yves : *L'analyse postmoderniste*, Paris, L'Harmattan, 1997. Cette analyse présente pourtant une ambiguïté, dans la mesure où l'éthique est identifiée parfois à la « délibération », parfois à la « négociation », et parfois au « contrat » ; or il s'agit là de trois modèles distincts de formation de l'opinion, qui se rapportent à trois conceptions différentes de la régulation sociale (cf. Elster, Jon : « Le marché ou le forum », in *La démocratie délibérative*, Paris, Hermann, 2010 ; « Argumenter et négocier dans deux assemblées constituantes », in *Revue française de science politique*, vol. 44 n°2, 1994).

³⁰ Gallie, Walter B. : « Essentially contested concepts », in *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 56, 1955, p. 167 sq.

³¹ Bourgeault, Guy : *Ethiques : dit et non-dit, interdit, contredit*, *op. cit.*, p. 9

préciser la portée et la signification. A bien des égards, il semble en effet que l'éthique constitue moins une réelle alternative qu'un complément, ou au mieux une inflexion de la régulation étatique. Boisvert lui-même souligne ainsi que « l'Etat participe, en l'alimentant, à cette dynamique du retour à l'éthique », souvent « dans une perspective fondamentalement utilitaire [qui lui] permettrait de se libérer de certaines obligations qui porteraient trop à controverse³² ». Sans présager pour l'instant des intentions ou des effets, il est clair que l'éthique est l'objet d'une institutionnalisation étatique, par un choix politique et une mise en forme juridique, qui contredit sa dimension « autorégulatrice » : l'autorégulation d'une situation découle alors d'un processus d'hétérorégulation – mais qui lui-même, apprécié au niveau de la société, peut s'interpréter comme participant de l'autorégulation démocratique.

Il y a là une question fondamentale, au sens propre : une question qui porte sur les fondements de l'éthique, sur la possibilité même d'une autorégulation intégrale, qui inclurait l'auto-fondation de l'autorégulation éthique. S'intéressant à l'institutionnalisation de l'éthique dans les services publics, Rondeau souligne justement qu'elle engage une dialectique entre différentes logiques, mais aussi et surtout entre différents niveaux de décision normative : « du point de vue du sujet collectif, l'éthique publique est autorégulation. La société se soumet aux normes qu'elle s'impose elle-même. Du point de vue de l'agent, toutefois, elle est hétérorégulation. En tant qu'individu ou groupe d'individus, l'agent peut ne pas adhérer aux valeurs et normes de la société [...] mais comme, de par sa charge, il est au service de cette société, il est tenu de s'y conformer³³ ». C'est dire que l'éthique paraît moins susceptible de dépasser que d'entretenir et d'approfondir la problématique fondamentale de la modernité politique : l'articulation des différents niveaux constitutifs et des différents cadres organisationnels de l'existence humaine en un processus cohérent d'institution autonome du monde humain, sans pouvoir pour autant prétendre résoudre les tensions inhérentes à ce processus d'articulation, où se mêlent inextricablement hétéronomie et autonomie.

Un cas d'école : l'éthique à l'école

L'affirmation de la notion éthique dans la régulation collective, y compris dans les instances publiques, s'effectue donc de façon équivoque, ou plutôt plurivoque. Le sens de cette évolution est encore largement en suspens, quant à sa signification – ce qu'elle veut dire, ce qu'elle révèle sur l'état d'une société – et quant à son orientation, à la direction ainsi dessinée pour l'avenir – ce qu'elle veut faire, ce qu'elle projette comme devenir social ou organisationnel. Afin de préciser le sens et la portée de cette évolution, il semble alors nécessaire de s'intéresser non seulement aux discours théoriques, mais aussi et surtout aux pratiques qui s'inspirent ou se réclament de l'éthique. Le nœud gordien de l'équivoque ne peut en effet être tranché que par l'action ; c'est à travers l'action que se définissent la signification et l'orientation à venir de l'éthique. Il s'agira donc ici de s'intéresser à l'éthique en action, à travers l'action, d'analyser sa signification et sa portée

³² Boisvert, Yves : « L'éthique comme suppléance politique », *art. cit.*, p. 69-70

³³ Rondeau, Dany : « L'éthique publique : “auto” ou “hétéro” régulation ? », in Yves Boisvert (dir.) : *Qu'est-ce que l'éthique publique ?*, *op. cit.*, p. 75

réformatrice non seulement en fonction de ce qu'en disent les discours théoriques normatifs, mais aussi et surtout en fonction de ce qu'en font les pratiques destinées à lui donner corps et réalité au sein de l'organisation sociale.

Le devenir de l'éthique dans une société dépend alors largement des usages sociaux ou sociopolitiques faits de la notion d'éthique. L'analyse se concentrera ici sur l'un de ces usages : celui des politiques publiques, des actions étatiques qui se déploient en prenant l'éthique comme référence. En effet, les politiques publiques ne constituent ni de simples applications de programmes théoriques préexistants, ni de simples réponses à des problèmes présents dans la société, elles opèrent à la jonction de ces deux dimensions de l'idéologique et du technique et participent à « la production des cadres d'interprétation du monde », de véritables « référentiels » politiques et symboliques, de représentations nées de l'action et destinées à structurer l'action à venir : « elles constituent des espaces (des forums) au sein desquels les différents acteurs vont construire et exprimer un rapport au monde qui renvoie à la manière dont ils perçoivent le réel, leur place dans le monde et ce que le monde devrait être³⁴ ».

Il serait certes tout aussi légitime de s'intéresser à des pratiques éthiques hors du champ institutionnel, d'autant que précisément l'éthique entend souvent se démarquer, voire s'opposer, à la régulation étatique. L'étude des politiques publiques présente cependant un double avantage lorsqu'il s'agit de définir le sens et la portée de la référence à l'éthique : la généralité et la complexité. Les pouvoirs publics détiennent en effet un pouvoir politique, juridique et symbolique qui s'applique à toute la société, ce qui leur permet d'agir à un niveau de généralité supérieur et de déterminer le sens dominant attribué à l'éthique au sein d'une société – là où, dans la sphère privée, l'éthique tend à se sectorier et peut répondre à des logiques sensiblement différentes, voire antinomiques : savoir que telle structure associative ou entrepreneuriale entend l'éthique de telle façon ne présage en rien de la façon dont elle sera traitée par une autre structure du même type.

Insister sur le potentiel de généralité de l'action publique ne signifie pas pour autant d'en rester à une vision unilinéaire de la régulation ou de reconduire le classique modèle de l'idéal-type bureaucratique « décision unique – application uniforme ». C'est plutôt souligner que, à travers et par-delà les évolutions sectorielles, les instances publiques tendent à articuler leurs actions au sein d'une logique d'ensemble cohérente, où s'opère la construction du sens à donner à la société. La notion de « référentiel » se découple ainsi en référentiel global et référentiels sectoriels, eux-mêmes appelés à s'intégrer à la cohérence globale : le référentiel global, que nous cherchons ici à reconstituer, « est un ensemble de représentations de la société en tant qu'elle est un objet d'intervention publique », qui suppose « une mise en sens de ses tendances à la désintégration sectorielle » en même temps que « une mise en sens de la place des différents secteurs et/ou domaines

³⁴ Muller, Pierre : « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », in *Revue française de science politiques*, vol. 50 n°2, avril 2000, p. 193 et 195

d'intervention de l'Etat³⁵ ». La généralité est ainsi intimement liée à la complexité : parce qu'elle doit agir à un niveau supérieur de généralité, l'action publique doit faire face à une complexité accrue, pour la simple raison qu'elle doit à la fois reconnaître la diversité des situations sur lesquelles elle est amenée à s'exercer, et garder une certaine cohérence d'ensemble qui suppose d'intégrer cette diversité dans une perspective d'action cohérente.

Etudier une politique publique, c'est donc pouvoir, à travers une action spécifique, reconstituer à la fois sa logique propre, et la façon dont elle s'articule avec d'autres actions ou logiques sectorielles mais aussi avec la logique globale d'une représentation du social ; une représentation qui, compte tenu de la puissance symbolique associée au pouvoir politique et juridique, constitue *de facto* la représentation de référence dans un contexte social-historique donné. L'intégration d'un thème comme l'éthique dans l'action publique induit donc non seulement la réforme des structures concrètes de l'action et de la régulation publique, mais aussi celle des représentations abstraites de ce qu'est une action publique, voire, au-delà, de ce qu'est une action légitime – que son auteur soit public ou privé. L'institutionnalisation de l'éthique comme référentiel de l'action publique n'opère donc pas comme l'application d'une théorie prédéfinie ; elle procède à l'institution de l'éthique elle-même, à la (re)définition du sens et de la portée de la pratique éthique dans une société, par son intégration à un ordre de signification et à des ordres d'organisation préexistants, valant référence pour l'ensemble de la société. Analyser les politiques publiques de l'éthique, c'est donc étudier le cheminement de l'éthique à travers l'articulation complexe entre la diversité des situations et la généralité d'une représentation : c'est retracer comment l'éthique, notion plurivoque, peut devenir un référentiel porteur d'une certaine cohérence d'action et de représentation, en référence à un contexte social et historique.

Parmi les multiples secteurs de l'action publique, il semble particulièrement intéressant de s'intéresser au cas des politiques éducatives, et plus précisément des politiques scolaires. L'école se trouve en effet au cœur des tensions constitutives des sociétés démocratiques modernes, qu'elle reflète, mais qu'elle est aussi appelée à dépasser en (re)constituant la collectivité dans sa cohérence d'ensemble. L'école n'est pas qu'une organisation venant répondre à un besoin social, elle aussi est une institution au sens plein du terme : une instance de régulation, mais surtout de fondation, de création – de formation de la société à venir, à travers la formation des individus qui la constitueront. Nulle part sans doute la dualité de la notion de « service public » n'est plus flagrante, entre « service rendu au public », *i.e.* aux individus qui ont recours à cette organisation, et « au service du public », *i.e.* de la sphère publique, de la collectivité agissant sur elle-

³⁵ Muller, Pierre : « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », in Faure, Alain, Pollet, Gilles et Warin, Philippe (dir.) : *La construction du sens dans les politiques publiques : débats autour de la notion de référentiel*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 175.

Le rapport entre ces deux niveaux n'est pas réductible à la déduction théorie – pratique : le référentiel global n'est pas conceptualisation *a priori* dont découleraient les politiques sectorielles, mais tout autant construit à partir de celles-ci qu'il articule au sein d'une perspective d'ensemble cohérente.

même, dont elle participe à réaliser les objectifs et les valeurs. L'école est à la fois objet politique – puisqu'elle est elle-même produite et régulée par la société – et sujet politique – puisqu'elle contribue à produire et à réguler la société.

Sa valeur heuristique est certaine : elle renseigne à la fois sur ce qu'une société est (par son organisation), sur ce qu'elle veut être (par son projet), et sur la façon dont elle pense sa propre dynamique (par l'articulation qu'elle établit théoriquement et pratiquement entre ces deux dimensions instituée et instituant). Cette dualité fournit une voie d'entrée privilégiée pour analyser l'impact de la référence à l'éthique sur les procédures de la régulation sociale – actuellement et à l'avenir. D'une part, l'éthique peut être appréhendée comme un référentiel administratif ou professionnel, venant réguler le fonctionnement de l'instance et l'action des individus qui l'animent ; à ce titre, l'organisation scolaire et la place qu'elle réserve à l'éthique permet de mesurer le sens que prend le référent éthique dans un secteur d'activité particulier – au même titre que l'étude de l'éthique médicale, de l'éthique policière ou de l'éthique des affaires. D'autre part, l'éthique peut aussi être présente dans le programme de l'éducation scolaire, intégrée non tant au fonctionnement qu'à la fonction éducative elle-même, en tant que finalité : il s'agit alors de former à l'éthique, de développer à travers l'action éducative un rapport au monde et à autrui spécifique. L'enjeu ici est plus fondamental, puisqu'il s'agit d'agir non sur un secteur d'activité délimité, mais sur les mentalités d'une génération toute entière, sur les représentations qui structureront sa pensée et son action à venir ; dans ce cas, l'éthique est appelée à devenir un référentiel global, appelant une réorganisation d'ensemble de l'organisation collective.

Eduquer à l'éthique, éduquer par l'éthique : l'articulation de ces dimensions constitue à bien des égards un test clé pour apprécier le sens et la portée donnée à la référence éthique au sein d'une société, et sa capacité à devenir un véritable référentiel global non seulement de l'action publique, mais au-delà, de la régulation sociale – organisant le présent, structurant l'avenir, intégrant les contradictions de la société démocratique au sein d'une totalisation suffisamment cohérente pour atteindre à une relative stabilité. Or telle est précisément la voie dans laquelle s'est engagé le système scolaire québécois au cours du « Renouveau pédagogique » entrepris depuis plus d'une décennie, puisque désormais « l'éthique » est présente à la fois parmi les cadres régulateurs de l'action enseignante et parmi les objectifs directeurs du système éducatif.

Dans un premier temps, l'éthique a été introduite dans le champ scolaire à travers la redéfinition de la fonction enseignante en termes d'éthique et de déontologie professionnelle. Le Québec est de longue date le cadre d'un débat récurrent quant à savoir si enseigner constitue ou non une « profession », selon le modèle des professions libérales où le praticien est maître des modalités de sa pratique. Même si ce débat n'a pas encore abouti à la création d'un véritable « ordre professionnel » pourvu d'un pouvoir d'autorégulation incarné par la définition et le contrôle du respect d'un code de déontologie, il est cependant remarquable que, depuis le tournant des années 2000, l'enseignant doit « agir en tant que

professionnel », ce qui inclut l'exercice d'une « compétence éthique³⁶ » par les acteurs exerçant ce métier.

Il s'agit là d'une redéfinition encore partielle de la fonction enseignante sur le modèle « professionnel », mais surtout d'une évolution qui s'inscrit dans un mouvement plus général de reconfiguration de la fonction et de l'action publique québécoise. À partir de 2000, en effet, la Loi sur l'administration publique adopte les principes du *New Public Management* (ou Nouvelle Gestion Publique), en particulier le principe d'une gestion par les résultats laissant une large marge de manœuvre aux agents de terrain pour réaliser ces objectifs. Tout agent est désormais appelé à abandonner l'attitude bureaucratique, qui attend du fonctionnaire neutralité et obéissance aux règles prescrites, pour s'engager dans la logique du « professionnalisme », selon laquelle « il est responsable de ses décisions et de ses actes ainsi que de l'utilisation judicieuse des ressources et de l'information mises à sa disposition³⁷ ».

L'éthique peut certes trouver dans ce type de réforme un moyen de s'introduire dans le quotidien des activités professionnelles – non d'ailleurs sans certaines ambivalences, l'attitude éthique pouvant être interprétée tour à tour comme le respect de règles déontologiques prédéfinies, comme la recherche de l'efficacité dans le service dû au public, et comme l'actualisation de certaines valeurs fondamentales dans le cours même de l'action³⁸. Mais, en-deçà même de ces incertitudes, cette réforme reste encore sectorielle vis-à-vis de la globalité de la régulation sociale ; il en va autrement avec la réforme de la formation scolaire, puisque depuis 2008, avec l'entrée en vigueur progressive du programme « Éthique et culture religieuse » (ECR), c'est l'ensemble des élèves du Québec qui doivent être formés à l'éthique. Dès lors l'horizon éthique s'élargit bien au-delà des seuls fonctionnaires : faire de l'éthique un objectif directeur de la formation de toute une génération, c'est virtuellement introduire cette logique de régulation dans l'ensemble des structures et des actions sociales.

*

*

*

Lorsque, comme dans le cas Québec, l'éthique est institutionnellement présente à la fois dans les modalités et dans les finalités de l'action éducative, il semble préférable de

³⁶ MELs : *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, p. 59 sq. Cette évolution prolonge en fait une évolution antérieure du métier enseignant, qui a connu un tournant significatif en 1991-1992, lorsqu'à la fois le Ministère et le Conseil supérieur de l'éducation ont privilégié une orientation vers la professionnalisation (cf. MELs : *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992 ; CSE : *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, CSE, 1991).

³⁷ Cf. *Déclaration de valeurs de l'administration publique québécoise*, 21 novembre 2002.

³⁸ Cf. par exemple Piron, Florence : « Les défis d'ordre éthique de la modernisation de l'administration publique », in *Éthique publique*, vol. 4 n°1, 2002, p. 31 sq. ; Jacob, Steve, Imbeau, Louis et Bélanger, Jean-François : « La nouvelle gestion publique et l'accroissement des marges de manœuvre : un terreau propice au développement de l'éthique ? », in *Administration publique du Canada*, vol. 54 n°2, juin 2011, p. 189 sq.

s'intéresser prioritairement à la question des finalités, à l'éthique comme objectif de formation. Non que cette finalité soit indépendante des modalités, ni qu'elle les détermine unilatéralement : une réforme du système éducatif travaille nécessairement à partir d'un donné préconstitué, dont des modalités éducatives inscrites dans des normes et des pratiques, et qui ne peuvent manquer d'influencer la politique menée, que ce soit son élaboration ou, plus encore, son implémentation. Modalités et finalités sont unies par un rapport interactif, en particulier dans le champ éducatif, où l'organisation de la vie scolaire, l'expérience vécue à l'école, constitue *de facto* un vecteur essentiel de la formation de la personnalité des élèves.

Si l'étude des finalités reste prioritaire, c'est d'abord par la généralité et par la profondeur de l'action envisagée : il s'agit en l'occurrence d'une réforme qui porte d'emblée sur toute une génération, et qui ambitionne de modifier la personnalité même des futurs citoyens, autrement dit d'une réforme qui ne peut pas nier qu'elle engage un enjeu politique de première importance – l'avenir même de la société. Modifier la façon dont des agents d'une organisation exercent leurs fonctions peut toujours se donner comme une réforme technique, ordonnée à améliorer l'efficacité ou la productivité de leur action – même si cet argument est souvent abusif, surtout dans le cas de l'action éducative, il n'en est pas moins souvent employé par les décideurs, ne serait-ce qu'afin d'éviter des débats au nom de l'objectivité présumée de la technique. En revanche, une refonte du curriculum et des finalités éducatives, engageant directement l'avenir de la société, pose nécessairement la question non plus technique mais politique : celle de la désidérabilité et de la légitimité de l'action entreprise. De ce fait, elle s'accompagne d'ordinaire de polémiques aussi vives que nombreuses, au cours desquelles se développent des argumentaires permettant d'explicitier, de préciser et de justifier le sens et la portée de l'action.

C'est dire que c'est au niveau des finalités que s'effectue le travail du sens, que s'élabore et se donne à lire le projet éducatif, voire politique, qui donne un sens aux pratiques scolaires ; un tel projet travaille au niveau du symbolique, des représentations et des significations qui orientent le devenir collectif, mais aussi les pratiques actuelles dont la mise en œuvre doit réaliser cet avenir – ce qui, comme nous le verrons, suppose un élément essentiel à la réussite d'une telle réforme : l'adhésion des praticiens chargés de traduire les intentions en actions. C'est précisément à travers ce travail de justification que se définit ou se redéfinit la « sémantique institutionnelle » constitutive du référentiel de l'action publique, à travers « la genèse et la circulation des catégories³⁹ », des repères symboliques qui structurent la représentation et l'action sur le monde. Un référentiel n'émerge donc pas à travers une élaboration théorique abstraite qu'il s'agirait ensuite d'appliquer, mais comme la construction d'une cohérence à travers une double confrontation : entre des positions différentes voire antagonistes d'une part, renvoyant à différentes conceptions de ce qu'est ou doit être le projet scolaire d'une société, mais aussi entre les volontés et les possibilités (réelles ou apparentes) ouvertes à l'action, renvoyant à la nécessité pour toute réforme de composer avec un contexte social, idéologique et institutionnel préexistant.

³⁹ Abélès, Marc : « Pour une exploration des sémantiques institutionnelles », in *Ethnologie française*, n°4, 1999

Le premier temps de l'étude portera donc sur la genèse du référentiel éthique, *i.e.* sur le contexte objectif et subjectif dans lequel il émerge, sur les enjeux auxquels il est censé répondre. Il s'agit ici d'analyser le « pourquoi » d'une telle réforme, la construction d'un problème public qui en constitue la matrice de sens, qui à la fois justifie et oriente l'action entreprise. En l'occurrence, l'affirmation du référentiel éthique semble s'effectuer à l'intersection de deux thématiques, sans doute inégalement prégnantes, mais qui opèrent toutes deux des effets de cadrage sur cette réforme : la déconfectionnalisation de l'école québécoise appréhendée comme une condition nécessaire à son adaptation au « pluralisme » socioculturel, et la redéfinition de l'éducation scolaire en termes de « compétences » à développer afin que l'individu puisse adapter son action en fonction des circonstances.

Tout diagnostic appelle un traitement particulier pour résoudre le problème identifié : l'analyse du « pourquoi » débouche ainsi logiquement sur l'étude du « pour quoi », des objectifs (sociopolitiques) auxquels s'ordonne explicitement l'action (éducative). L'affirmation du référentiel éthique apparaît en effet comme liée non seulement à une réforme de la formation scolaire, mais aussi et surtout, au-delà, à une redéfinition des processus de la régulation sociale. L'éthique est ici une éthique publique, au sens où elle a une destination d'intérêt public, où elle est dédiée non seulement aux conduites individuelles mais bien aux règles et aux normes régissant les actions et les situations collectives. L'enjeu est de restructurer la régulation autour d'une réinterprétation autorégulatrice et participative des idéaux démocratiques, basée sur les trois principes de la réflexivité, du dialogue et de la décentralisation, afin de créer les conditions qui paraissent indispensables à la sauvegarde du « vivre-ensemble » dans les conditions sociales contemporaines.

En rester là serait cependant insuffisant : la réalité d'un projet est en effet étroitement liée aux moyens mis en œuvre pour sa réalisation. Or le rapport de la fin aux moyens n'est ni évident ni univoque, car une action peut être choisie selon différents critères, susceptibles d'aboutir à des résultats très différents. Weber, par exemple, a souligné que l'action peut être régie par deux types de rationalités : la rationalité en valeur, soucieuse de conformité de l'action à l'idéal défendu par l'acteur, et la rationalité en finalité, soucieuse de l'efficacité de l'action, de sa capacité à produire les effets désirés⁴⁰. Or rien ne garantit que ces perspectives convergent harmonieusement ; bien au contraire, surtout lorsque l'action doit produire un changement, la règle est plutôt l'existence d'une tension – puisque l'action doit s'inscrire dans un contexte par définition non-idéal puisqu'à modifier, mais avec lequel elle doit composer, sans pour autant tomber dans la compromission ni renoncer à son idéal. Au-delà des intentions et des positions idéales que dessinent la lettre du programme et les discours justifiant la redéfinition de l'éducation morale en formation éthique, il convient donc d'étudier les modalités pratiques par lesquelles cette réforme doit acquérir une effectivité sociopolitique.

S'agissant d'une réforme de et par l'éducation, l'enjeu premier réside dans la façon dont cet objectif s'intègre et restructure la pratique pédagogique et la forme scolaire instituée.

⁴⁰ Weber, Max : *Le savant et le politique* (1919), Paris, Plon, 1960

Dans la mesure où à travers l'institution des *habitus* l'actuelle expérience scolaire des individus préfigure et structure leur future expérience sociale, les modalités de la pratique de l'éthique à l'école est en effet susceptible d'influencer sensiblement sa place et son utilisation à venir dans la régulation sociale. Or il semble que l'éthique pratiquée à l'école québécoise, en privilégiant la réflexion, aboutit à écarter la décision du processus de régulation : en effet, ni dans la classe, ni dans l'établissement, les élèves ne sont appelés ni exercés à résoudre effectivement des problèmes éthiques. L'éthique scolaire constitue alors moins une approximation qu'une simulation de l'éthique sociale, amputée d'un des moments essentiels de toute régulation : l'arrêt d'une décision. Outre les difficultés pédagogiques liées à l'implication et la motivation des élèves vis-à-vis de telles situations simulées, cette pente risque surtout de s'avérer problématique par rapport à l'objectif de réforme de la régulation sociale, dans la mesure où elle pourrait développer et diffuser une conception tronquée de l'éthique, ramenée à une réflexion infinie, sans débouché décisionnel, et donc incapable de se substituer à d'autres processus pour prendre en charge et réformer la régulation effective de la société.

Au-delà de la pédagogie scolaire, se pose également la question de l'intégration du référentiel éthique dans l'action publique. En effet avant d'être le vecteur d'une redéfinition de la régulation sociale, le référentiel éthique est d'abord un objet de politique publique, inscrit dans une certaine conception de la régulation sociale. Or la réforme de la formation morale semble participer à la fois des deux référentiels contradictoires de l'Etat éducateur et de l'Etat régulateur. En effet, compte tenu des spécificités du contexte québécois, l'affirmation du référentiel éthique marque à la fois le couronnement de l'affirmation du pouvoir étatique en matière éducative, et l'approfondissement d'un processus de réforme déjà entamé vers une logique régulatrice où les pouvoirs publics se placent dans une posture moins directrice et agissent plus indirectement, en orientant et en encadrant les pratiques d'acteurs sociaux qui demeurent largement autonomes. Or cette dualité pourrait s'avérer problématique pour l'implémentation de la réforme de l'éducation morale, dans la mesure où les instances étatiques, dans le même temps où elles affirment leur prééminence, voient certains de leurs principaux instruments d'action être limités voire délégitimés – la réglementation et, en matière éducative, l'organisation du cadre et de l'expérience scolaire. Autant au moins que sur ce type de mesure à caractère obligatoire, la réforme semble en effet reposer avant tout sur des instruments de type communicationnel, la formation et l'argumentation, visant à convaincre les acteurs sociaux ou éducatifs d'agir conformément aux orientations définies par le pouvoir politique. Or ceci introduit nécessairement dans le processus un degré supérieur d'incertitude, dans la mesure où les acteurs de terrain restent *in fine* maîtres d'une large marge de manœuvre susceptible de modifier profondément le sens et la portée à venir de l'éthique dans la régulation sociale québécoise.

CHAPITRE 1. LES ENJEUX DE L'ÉTHIQUE À L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE.

Au Québec, l'éthique est devenue l'objet de politiques publiques effectives dans le champ scolaire au tournant des années 2000, érigée d'abord en modalité de l'agir éducatif à partir de 2001, puis en finalité de l'éducation scolaire, en particulier avec la mise en place progressive du programme « Ethique et culture religieuse » (ECR) à partir de 2005 en lieu et place des programmes antérieurs de formation morale. En seulement quelques années, l'éthique a ainsi servi de point d'appui à des réformes modifiant tant les moyens que les fins de l'éducation scolaire, au point d'apparaître comme une référence transversale aux différentes dimensions constitutives de la forme scolaire québécoise, puisqu'elle constitue désormais à la fois un idéal régulateur et directeur de l'éducation, et au-delà, un dis

Cette transversalité est d'autant plus remarquable qu'elle s'affirme dans un court laps de temps, qui tranche avec la longue durée des réflexions et des controverses antérieures sur ces questions. L'éthique, en effet, est une notion récurrente dans les débats sur l'éducation au Québec, aussi bien au niveau du débat public que des recherches universitaires, et même des discours institutionnels. Ainsi, par exemple, où une instance consultative telle que le Conseil supérieur de l'éducation, rattachée au Ministère de l'éducation, fait référence à « l'éthique » et l'érige en pivot de propositions de réforme bien avant qu'elle ne devienne effectivement un objet d'action publique – une dizaine d'années avant concernant le métier enseignant, une trentaine d'année avant concernant la formation morale.

Plus encore, après des années de controverses, il semble désormais exister une forme de consensus politique sur ce point, du moins entre les principaux partis de gouvernement. En effet, c'est le Parti québécois (PQ, nationaliste) qui initie les premières réformes arriérées à la référence éthique (réforme du curriculum, 1997-2001 ; réforme de la profession enseignante, 2001 ; réforme de l'administration publique, 2002), mais l'alternance de 2003 ne modifie pas sensiblement cette dynamique : c'est en effet le nouveau gouvernement, mené par le Parti libéral, qui réalise la réforme de la formation morale en instituant le programme Ethique et culture religieuse en 2005 – avec d'ailleurs sur ce point un relatif soutien du PQ, pourtant désormais dans l'opposition.

Transversalité des champs d'application, rapidité des réformes, consensualité relative auprès des principaux acteurs politiques : l'éthique semble bien s'être imposée comme la notion-clé d'un référentiel d'action publique, à la fois paradigme régulateur et idéal directeur du processus d'institution et de régulation sociale – voire, dès lors qu'elle est un des objectifs de l'éducation, comme une composante essentielle de l'avenir de la société québécoise. Il semble bien que l'affirmation de l'éthique comme référence majeure du système scolaire québécois soit intimement liée au contexte de son institutionnalisation, qui a fourni une « fenêtre d'opportunité politique » faisant apparaître ces réformes comme à la fois possibles, crédibles et désirables ; soit, selon la classique définition de Kingdon, un moment où convergent trois flux, où « un problème est reconnu (*problem stream*) ,

une solution est développée et disponible (*policy stream*) [et] un changement politique en fait le moment adéquat pour un changement de politique (*political stream*)⁴¹ ».

Le contexte exerce ainsi un effet sur les politiques menées à trois niveaux. Il se présente d'abord comme une ouverture des possibles, comme permettant une action de la part des acteurs politiques (*political stream*). Cette opportunité est souvent liée aux alternances politiques, mais ici elle procède plutôt d'une temporalité juridique, en l'occurrence l'arrivée à échéance en 2005 de clauses dérogatoires à la Charte canadienne des droits et libertés, qui limitaient auparavant l'action de l'Etat dans le domaine de l'éducation morale au profit des choix familiaux. Mais le contexte ne se contente pas de permettre ou d'interdire, il joue également un rôle plus actif de structuration des décisions et des actions publiques. Une politique publique, en effet, se déploie toujours à partir d'une situation sociale-historique donnée, ou plutôt d'une interprétation d'une situation, identifiant des problèmes et des problématiques qui constitueront les objets et les enjeux des actions menées (*problem stream*), et orientant la réflexion et l'action vers certaines perspectives susceptibles de prendre en charge ces objets et ces enjeux (*policy stream*).

Ce n'est donc pas seulement la façon d'agir, mais la signification même de l'action qui est étroitement dépendante du contexte qui la rend possible, et qui oriente à la fois le diagnostic et le traitement, l'identification du problème et celle de sa solution. D'où, souligne Muller, le « caractère à la fois cognitif et normatif de l'action publique⁴² » : celle-ci suppose en effet la construction de modèles d'interprétation du monde qui mettent en exergue certains problèmes et leur attribuent certaines causes et certains enjeux, mais aussi, du même coup, qui orientent l'élaboration de perspectives d'action pour résoudre ces problèmes dont elles ont-elles-mêmes identifié l'existence et l'origine et la portée.

Saisir la signification et la portée réformatrice d'un changement tel que l'émergence d'un référentiel éthique dans le champ éducatif suppose donc de replacer cette évolution dans son contexte social-historique, afin d'identifier la configuration à partir de laquelle elle se développe, et de préciser la direction qu'elle dessine pour l'avenir. Cette prise en compte du contexte social-historique est ici d'autant plus importante que le Québec constitue un cadre bien spécifique dans la mesure où, à la différence de la plupart des démocraties occidentales, son histoire propre, marquée au coin de la colonisation, a longtemps entravé le processus moderne d'autonomisation et d'étatisation du politique, qui s'y est déroulé à une date plus tardive et n'a pas abouti à cette forme quasi-paradigmatique du politique moderne qu'est l'Etat-nation souverain. Dans ce contexte, l'affirmation de la référence éthique constitue une ligne de crête où se rejoignent deux pentes à bien des égards contradictoires, l'une affirmant la prééminence d'une instance étatique autonome vis-à-vis des religions, l'autre privilégiant une forme d'autorégulation critique vis-à-vis des normes et des puissances instituées – y compris étatiques.

Dans le cas du Québec, l'éthique devient un référentiel de l'action éducative au cours d'un processus qui constitue sans doute le problème central de son histoire scolaire contemporaine : la « déconfectionnalisation » de l'école et de l'éducation, *i.e.* le retrait de

⁴¹ Kingdon, John : *Agendas, alternatives and public policies*, Boston, Little Brown & Co, 1984, p. 174.

⁴² Muller, Pierre : « L'analyse cognitive des politiques publiques », *art. cit.*, p. 195.

l'influence des instances religieuses au profit d'instances publiques démocratiques. Mais cette « déconfectionnalisation » est à l'origine d'une problématique très particulière, largement irréductible aux catégories plus classiques de « sécularisation », « laïcité » ou « anticléricalisme », dans la mesure où elle est de longue date reliée et appréhendée à travers les questions de l'identité nationale, de l'immigration et surtout du « pluralisme » socio- voire ethnoculturel. Le problème est alors moins le caractère religieux que communautaire de l'éducation morale antérieure, la valeur-clé moins la liberté que l'égalité et l'unité – si bien que la substitution de l'éthique à la morale entend modifier moins le rapport à l'autorité des règles que le rapport à l'altérité normative.

Question morale et cadre scolaire : l'enjeu de la déconfectionnalisation

L'affirmation de la référence à l'éthique comme finalité éducative s'effectue dans un contexte scolaire, social et culturel profondément marqué par l'empreinte de la religion, et en lien direct avec les controverses qui, depuis les années 1960, agitent la société québécoise quant à l'aménagement des rapports entre instances religieuses et politiques. L'emprise de la question religieuse est d'autant plus importante que l'éthique s'introduit dans le programme de formation à travers un domaine spécifique, le « développement personnel », où les instances et les références religieuses ont longtemps joué un rôle structurant de premier plan.

De la création de la fédération canadienne en 1867 jusqu'aux années 1960, en effet, l'école québécoise est placée dans la dépendance directe de la religion, avec une structuration sur la base confessionnelle de l'appartenance à l'une des deux confessions juridiquement reconnues comme possédant une compétence exclusive dans le domaine scolaire – en l'occurrence le catholicisme ou le protestantisme⁴³. Cette structure dessine une intégration de type communautaire à base religieuse : en fonction de la confessionnalité de sa famille, l'individu est supposé faire partie d'une des deux grandes communautés reconnues, et destiné à fréquenter l'un des deux réseaux scolaires, dont la fonction est de l'intégrer à la société en l'intégrant à sa communauté d'origine. L'identité individuelle étant ainsi définie sur une base religieuse, il est alors logique que la formation de l'être moral se confonde avec celle de l'être religieux.

La création du Ministère de l'éducation, en 1964, ne modifie pas sensiblement cette situation : les Comités catholique et protestant subsistent et gardent de facto le contrôle des aspects de la formation scolaire qui concernent directement la formation de la personnalité et son rapport aux valeurs. Jusqu'à la fin des années 1970, les programmes scolaires comportent un enseignement religieux catholique ou protestant, mais pas de formation morale proprement dite – celle-ci restant subsumée dans la formation religieuse. Ce n'est

⁴³ Pour un aperçu général de l'histoire des structures scolaires au Québec, cf. Audet, Louis-Philippe : *Histoire de l'enseignement au Québec* (2 vol.), Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971 ; Charland, Jean-Pierre : *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*, Saint-Laurent, Éd. du Renouveau pédagogique, 2005 ; Graveline, Pierre : *Une histoire de l'éducation au Québec*, Saint-Laurent, Bibliothèque québécoise, 2007.

qu'avec le Livre vert (1977) puis le Livre orange (1979) qu'apparaît la notion d'enseignement « moral et religieux⁴⁴ », qui marque symboliquement l'affirmation d'une spécificité de la morale par rapport à la religion. Cette distinction s'affirme progressivement dans les programmes scolaires : est d'abord mis en place un régime d'exemption de la formation morale et religieuse, bientôt remplacé par un régime d'options, offrant le choix aux parents, selon leurs propres choix religieux, entre enseignements « moral », « moral et religieux catholique » ou « moral et religieux protestant ».

À partir des États généraux sur l'éducation tenus en 1995-96, une dynamique de réforme éducative remet à l'ordre du jour et approfondit la déconfessionnalisation, entraînant une modification des structures et des programmes scolaires. En 1998, les commissions scolaires sont regroupées dans deux réseaux non plus confessionnels (catholique / protestant), mais linguistiques (francophone / anglophone) ; en 2000, le statut religieux des écoles est supprimé, et les Comités catholique et protestant disparaissent et laissent place à un unique Comité sur les affaires religieuses (CAR) chargé de présenter des avis au Ministère sur les questions relatives à la place de la religion à l'école. Enfin, à partir de 2005, le curriculum détache la moralité de la confessionnalité, à travers la mise en place d'un programme commun de formation, où « l'éthique » s'affirme en lieu et place de la morale, et où la « culture religieuse », visant la connaissance de la façon dont les différentes religions présentes au Québec innervent la culture ambiante, remplace le développement de la foi, de la croyance dans la théologie, les principes et le culte d'une confession religieuse particulière.

L'introduction de la notion d'éthique dans les programmes scolaires apparaît ainsi comme l'aboutissement, voire comme la clé de voûte du processus de déconfessionnalisation de l'école québécoise entamé dans les années 1960⁴⁵. L'école semble désormais fermement ordonnée à la sphère publique, aux instances politiques, qui détiennent le pouvoir de définir en dernière instance l'éducation à dispenser, et à l'identité civique, puisque c'est en tant que citoyen ou futur citoyen que l'école doit considérer l'individu en formation. Ce n'est plus son appartenance religieuse, mais son statut civique qui doit guider sa formation morale : tous les individus membres de la société québécoise sont désormais supposés recevoir la même formation, afin qu'ils adhèrent aux mêmes valeurs et entretiennent le même rapport aux normes morales. L'intégration scolaire, la socialisation secondaire de l'individu, a désormais pour point de mire la citoyenneté, si bien que « l'appropriation de la culture québécoise » doit aboutir à « la construction d'une véritable culture publique commune⁴⁶ » dont l'éthique constitue une composante essentielle.

⁴⁴Cf. *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* (Livre Vert), Québec, Ministère de l'éducation, 1977, p. 39 et 84 ; *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (Livre Orange), Québec, Ministère de l'éducation, 1979, p. 132-133 et 151 sq.

⁴⁵ Pour une analyse globale de l'histoire de la laïcité et plus généralement de la religion dans la société québécoise, cf. Milot, Micheline : *Laïcité dans le nouveau monde : le cas du Québec*, Turnhout, Brepolis, 2002.

⁴⁶ MELS : *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2005, p.4 ; *Ethique et culture religieuse*, Enseignement primaire (2008), p. 280.

Le processus d'institutionnalisation de l'éthique à l'école québécoise semble ainsi l'ériger en thématique connexe à celle de « laïcité », ou peut-être plus précisément de laïcisation, qui « implique le découplage de l'appartenance religieuse et de l'appartenance politique, la dissociation entre citoyenneté et confessionnalité⁴⁷ ». Or ce lien entre les questions éthique et laïque, ouvertement proclamé par les textes officiels, n'a rien de neutre ni d'évident – non seulement pour d'autres sociétés issues d'autres histoires, mais aussi pour le Québec lui-même. Ainsi, lorsqu'en 1990 le Conseil supérieur de l'éducation propose que l'école vise à « développer une compétence éthique » plutôt qu'à transmettre une morale, c'est au nom d'une « mutation sociale » de grande ampleur, mais dont la question spécifiquement religieuse et/ou confessionnelle est quasiment absente. L'enjeu alors évoqué est le fait que, sous des pressions convergentes, « tant les valeurs que les savoirs se font de plus en plus précaires », si bien que « l'éducation ne peut se limiter à livrer les leçons du passé au risque d'être dysfonctionnelle et anachronique », mais doit plutôt développer un « nouvel esprit éthique », axé sur « la recherche et le dialogue [...] l'esprit critique et la créativité [...] l'autonomie et l'engagement, c'est-à-dire la capacité à faire des choix responsables et de s'accomplir dans l'action⁴⁸ ».

Pour être contingent, ce lien établi de longue date au Québec entre les questions morale et religieuse s'avère lourd de sens et d'effets sur l'émergence et la place de l'éthique dans l'école, et, au-delà, dans la régulation sociale. L'héritage de cette histoire très particulière, où une situation de double colonisation a induit un système de gestion communautaire à base religieuse, imprime en creux sa marque sur la conception de ce qu'est l'éthique et la signification de la réforme qui l'introduit parmi les finalités de l'éducation scolaire – tout comme, sans doute, sur la conception particulière de la laïcité québécoise. La « confessionnalité », en effet, constitue une problématique bien particulière, qu'il faut distinguer de celle de la « religiosité » ou de la « sacralité ». Pour être connexes, ces questions ne se recouvrent pas, et la confessionnalité semble engager, au cours du temps, différents enjeux, dont certains n'ont que peu à voir avec le caractère religieux ou non de l'école et de la formation. La « déconfessionnalisation » s'effectue contre l'emprise instituée de certaines confessions sur la vie publique, en l'occurrence les cultes protestants et, surtout, l'Eglise catholique. Or, au cours de ce processus, celle-ci semble avoir été convoquée dans plusieurs débats distincts, interprétés dans les mêmes termes d'une « confessionnalité » problématique qui leur sert de point de fixation et souvent de modèle repoussoir, mais qui engagent en fait des enjeux différents – des débats que l'on peut regrouper sous les catégories génériques, entre lesquelles s'est opéré un glissement progressif, de « l'autorité » et de « la pluralité ».

La Révolution tranquille, comme la plupart des mouvements sociaux, culturels et politiques qui se sont déroulés dans les sociétés occidentales au cours des années 1960, se mène sous la bannière de la lutte contre l'autorité, comme l'illustre significativement le

⁴⁷ Rémond, René : « La laïcité et ses contraires », in *Pouvoirs*, n°75, 1995, p.9.

⁴⁸ CSE : *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec, Publications du Québec, 1990, p. 31 et 33. Selon le CSE, les évolutions en cause sont les suivantes : « les progrès de la science et de la technique s'amplifient [...] les sociétés se mondialisent et deviennent plurielles [...] les liens fondamentaux qui unissent les hommes entre eux et avec l'univers se transforment [et] s'intensifient des rapports de domination » (*Ibid.*, p. 51).

slogan lancé en 1962 par Lesage et le Parti libéral : « maîtres chez nous ». Il est indubitable que cette formule exprime une exigence typiquement moderne, l'exigence d'autonomie, *i.e.* de capacité pour un acteur (ici collectif) de rompre avec les dépendances qui le soumettent à une domination illégitime et, partant, de déterminer le cours de sa propre action et de son propre avenir. En ce sens, la Révolution tranquille peut s'interpréter comme l'exigence d'une « entrée dans la modernité⁴⁹ » ou, sans doute plus exactement, d'une « modernisation » sociale et politique.

Cette exigence reste cependant ambiguë, de l'ambiguïté typique des slogans de campagne électorale, dans la mesure où les figures de la dépendance et/ou de l'autorité ici mises en cause ne sont pas précisément désignées. De fait, un tel mot d'ordre peut alors rassembler de nombreux refus potentiellement divergents voire contradictoires, renvoyant aux diverses figures de la dépendance dans laquelle se trouve alors la société québécoise – pour en rester aux principales : l'emprise religieuse et plus précisément cléricale sur la société, un système sociopolitique antérieur incarné par la figure de Duplessis, accusé d'immobilisme voire de corruption, mais aussi diverses formes de domination « extérieure », politique, dans le cas du Canada et du Commonwealth britannique, ou économique, dans le cas du capitalisme international.

L'Eglise catholique, pilier traditionnel de la structure sociale québécoise, longtemps interlocuteur privilégié du pouvoir colonial qui lui délégua *de facto* le contrôle de la population francophone, qui plus est longtemps attachée à une conception traditionnaliste du message évangélique, est logiquement une cible privilégiée de cette offensive anti-autoritaire, au point d'incarner la « Grande Noirceur » - figure polémique qui fait écho à la dénonciation par les Lumières de « l'obscurantisme » religieux. Mais l'attaque que subit alors l'Eglise catholique se déploie sur plusieurs fronts, s'opposant à différents aspects de l'autorité qu'elle incarne. L'Eglise, évidemment, est d'abord la représentante d'une autorité divine, la matérialisation et le vecteur d'une religion au sens plein du terme, *i.e.* une doctrine qui entend organiser l'ici-bas selon les règles dictées par un au-delà sacralisé. Mais elle symbolise aussi un système social et politique passé voire passéiste, en contradiction avec la vague progressiste et moderniste de l'époque ; l'attaque porte ici sur un autre type d'autorité, non plus divine, mais historique et sociopolitique, l'autorité du passé sur le présent, l'autorité du monde humain (pré-)existant s'imposant à la subjectivité individuelle ou collective.

Or il semble que la critique a plus porté sur l'historicité que sur la sacralité des normes religieuses – et ce d'autant qu'au Québec comme ailleurs l'Eglise est alors elle-même en pleine vague moderniste, au point que les évolutions idéologiques internes à l'Eglise québécoise semblent avoir largement anticipé voir préparé cette évolution sociale, et que de nombreux ecclésiastiques se rallient très rapidement au mouvement⁵⁰. Comme le sou-

⁴⁹ Linteau, Paul-André : « Un débat historiographique : l'entrée du Québec dans la modernité et la signification de la Révolution tranquille », in Bélanger, Yves, Comeau, Robert et Métivier, Céline (dir.) : *La Révolution tranquille 40 ans plus tard*, Montréal, VLB, 2000, p. 21-41.

⁵⁰ Michael Gauvreau, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2008 ; Meunier, E.-Martin et Warren, Jean-Philippe : *Sortir de la Grande Noirceur : l'horizon personnaliste de la Révolution tranquille*, Sillery, Septentrion, 2002.

ligne Labelle, la « colère antithéologique » de cette période a avant tout été dirigée contre « une tradition », ce qui peut s'interpréter comme une forme de « détournement », dans la mesure où le lutte s'engage alors moins contre l'origine divine et le caractère absolu et indiscutable des normes, que contre leur orientation passéiste, c'est-à-dire contre une tendance relative et réformable : l'enjeu est avant tout « l'émancipation de toutes les puissances tutélaires et traditionnelles⁵¹ ».

Que la critique de la place des religions participe moins d'un refus de la transcendance divine au nom de l'autonomie humaine que d'un rejet de l'autorité du passé afin de libérer l'avenir se reflète dans l'évolution de l'école québécoise, où les références religieuses gardent une place structurante, mais sous une forme rénovée qui leur permettent d'adopter l'orientation progressiste alors dominante. La création du Ministère de l'éducation en 1964 ne touche ni à la base confessionnelle de la répartition des élèves dans les écoles, ni au contrôle de la formation de la personnalité, du « développement personnel », par les comités catholiques et protestants. L'attitude générale est alors « l'indifférence tranquille⁵² » vis-à-vis de ces questions, comme si ni le contenu doctrinal, ni l'orientation théiste n'étaient en elles-mêmes problématiques, comme si l'essentiel était l'orientation historique, traditionnaliste ou progressiste, de l'agir éducatif. Il est d'ailleurs remarquable que si les structures perdurent, en revanche le Règlement n°1 de 1965 impulse une profonde mutation de la pédagogie et du rapport au savoir, y compris moral. Les contenus d'enseignement sont alors moins vus comme un ensemble de connaissances valant par elles-mêmes, devant être acquises pour elles-mêmes ou pour s'intégrer à une société préexistante, que comme des ressources disponibles pour et ordonnées à l'action de l'individu : la perspective générale est celle de « l'individualisation de l'enseignement » au sein de « programmes-cadres », qui se contentent de fixer des finalités générales, dans lesquels « l'enseignant n'est pas défini comme un dispensateur de savoir mais comme un éclairer, un guide, comme celui qui éveille l'esprit des élèves⁵³ ».

L'enseignement moral et religieux suit cette perspective, et établit à partir de 1969 « un nouveau régime pédagogique, qui marque un clivage évident avec l'ancien programme ». La logique d'imposition des valeurs et des règles de conduite religieuses et prédéfinies laisse place à une démarche misant sur la prise de conscience, sur la découverte d'un certain nombre de valeurs, mais surtout d'une certaine attitude morale à l'enfant, faite de « recherche » : « la place de la religion a beaucoup diminué [...] l'enseignement de la

⁵¹ Labelle, Gilles : « Sens et destin de la colère antithéologique au Québec après la Révolution tranquille », Palard, Jacques, Gagnon, Alain-G. et Gagnon Bernard (dir.) : *Diversité et identités au Québec et dans les régions d'Europe*, Québec / Bruxelles, Presses de l'Université Laval / Peter Lang, 2006, p. 343 et 355.

⁵² Cadrin-Pelletier, Christine : « L'éducation à la diversité religieuse dans le système scolaire québécois », in Lefebvre, Solange (dir.) : *La religion dans la sphère publique*, Montréal, Presses universitaires de Montréal, 2005, p. 93. Cette indifférence est d'autant plus grande que les Comités catholiques et protestants prévoient dès les années 1960 la possibilité d'une exemption de l'enseignement religieux lorsque les parents le souhaitent, enseignement alors remplacé par un « programme de morale naturelle » au contenu pratiquement identique hormis les références doctrinales catholiques.

⁵³ Belzile, Claude, Gonthier, Clermont et Tardif Maurice : « Evolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours », in *Cahiers du LABRAPS*, v.13, 1993, p.31-32.

religion a beaucoup diminué, et il vise à conduire l'enfant à des prises de conscience à partir de son vécu ». Au total, dès la fin des années 1960 et au sein même de l'enseignement religieux « l'autonomie de l'enfant apparaît sans contredit comme étant la valeur privilégiée » : la finalité éducative devient moins substantielle (respect de certains codes, conformité à une image idéale du social) que formelle (rapport à soi permettant de définir ses propres codes), et l'horizon social, lorsqu'il ne disparaît pas des programmes, devient nettement moins contraignant, puisqu'il ne s'agit que de faire en sorte que l'individu comme la société « accepte le pluralisme et respecte la différence individuelle⁵⁴ ».

Le retournement est, ou du moins se veut complet : selon la formule proposée par Belize, Gonthier et Tardif pour en rendre compte, l'école ne vise plus la perpétuation d'un « passé sans présent », elle s'ordonne à un « présent sans passé⁵⁵ ». Il faut cependant remarquer que cette évolution s'écarte du schéma classique de la temporalité moderne, selon le basculement du conservatisme au progressisme, de l'autorité du passé à « l'autorité du futur⁵⁶ ». Dans la configuration alors adoptée par l'école québécoise, le devenir social est et reste évanescent, il n'est certes plus défini en référence à un passé à reproduire, mais il ne devient pas non plus justifié en fonction d'un projet politique à réaliser, il devient pur « présentisme⁵⁷ », respect de l'actualité immanente. D'une certaine manière, le présent sans passé constitue moins une historicité qu'une forme alternative d'éternité, et donc d'absolu, rejetant certes l'autorité du passé, mais aussi le pouvoir des institutions tant religieuses que politiques, tant ecclésiastiques qu'étatiques, qui, même adossées à une légitimité démocratique, constituent logiquement une forme de transcendance vis-à-vis du fait social.

A ce titre, il semble bien que, comme le note Labelle, c'est « un nouveau rapport à l'institution⁵⁸ » qui émerge alors, impliquant des instances et des procédures institutionnelles spécifiques, mais aussi, en-deçà, la logique même de l'institution moderne impliquant l'institutionnalisation des processus opérant l'institution du social-historique. Cette configuration idéologique remet en cause la structure même de l'organisation du travail éducatif, en misant sur la spontanéité plutôt que sur le constructivisme, ou du moins sur une école relais du social plutôt que sur une école indexée à une quelconque agence créatrice de l'historicité sociale. Le pivot de la formation est alors moins l'institution (scolaire, ecclésiastique ou politique) que l'immanence de l'identité sociale, où sont censés converger spontanément l'individu et le collectif. La médiation scolaire peut alors se présenter comme intrinsèquement neutre, et donc sa dépendance vis-à-vis de structures religieuses apparaît non problématique, dans la mesure où d'une part elle minimise l'emprise qu'elle exerce sur les individus en formation, et où d'autre part elle présente

⁵⁴ Duval, Jean-Pierre, Gauthier, Clermont et Tardif, Maurice : « Evolution des programmes d'enseignement religieux de 1861 à nos jours », in *Cahiers du LABRAPS*, v.17, 1994, p 52, 54 et 57.

⁵⁵ Belzile, Claude, Gonthier, Clermont et Tardif Maurice : « Evolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours », *art. cit.*, p. 91 sq.

⁵⁶ Revault d'Allonnes, Myriam : « L'autorité du futur », in *Le futur de l'autorité*, Lausanne, L'Âge d'homme, 2006, p. 171 sq.

⁵⁷ Hartog, François : *Régimes d'historicité : présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003.

⁵⁸ Labelle, Gilles : « Sens et destin de la colère antithéologique au Québec », *art. cit.*, p. 355.

cette emprise comme relayant les caractéristiques familiales – puisque le programme appliqué à l'enfant dépend de son origine communautaire.

Ce type d'aménagement présente d'incontestables avantages en termes de légitimité, dans la mesure où il tend à rendre l'autorité invisible, et par là les normes incontestables. Tout semble se passer comme si, avec les structures d'enseignement moral explicitement autoritaires, on supprimait l'autorité de la transmission, voire de la norme elle-même. Il n'en est bien sûr rien : au lieu de s'exercer de façon explicite dans un mouvement d'imposition verticale, l'autorité prend alors la forme d'une pression implicite à la conformité exercée par la normalité apparente du cadre de socialisation – d'autant que le cursus scolaire, et donc la formation morale, dépendant des caractéristiques du milieu familial, l'école et la famille se relaient réciproquement pour redoubler une même formation. Ainsi que le souligne Weinstock, la diversité des influences éducatives est vecteur de liberté individuelle, dans la mesure où dans ce cas chaque influence révèle sa réalité et sa partialité normative : « une école faisant la promotion de l'autonomie tolère difficilement l'hégémonie, qu'elle soit parentale ou étatique », elle doit plutôt s'organiser sur le modèle du « contre-pouvoir », c'est-à-dire de « la distribution du pouvoir et de l'autorité parmi plusieurs agents⁵⁹ ».

Si miser sur l'immanence et la spontanéité risque fort de contrevenir à l'objectif officiellement poursuivi – le développement de l'autonomie individuelle –, cette configuration présente en outre l'inconvénient d'être précaire. En effet, elle suppose une forme de naturalisation des identités, seule susceptible de fonder à la fois l'efficacité et la légitimité de cette intégration où les institutions, l'action et la volonté collectives, ne jouent qu'un rôle secondaire. Or cette naturalisation est particulièrement fragile : d'une part, elle est contraire à la tendance moderne à remettre en cause les évidences et les identités – tendance qui est précisément à la source de l'institutionnalisation du processus d'institution ; d'autre part, cette contradiction est d'autant plus aiguë dans le cas du Québec, qui se pense comme une minorité nationale (ou une nation minorisée), et dont en conséquence l'identité se pose sur un mode particulariste ou différencialiste.

La question de la formation morale se trouve ainsi liée à celle de la question nationale. Celle-ci se déploie avec force à partir du même moment critique des années 1960, et, au moins dans un premier temps, peut elle aussi s'interpréter comme une lutte contre l'autorité, en l'occurrence celle des instances politiques « extérieures » s'imposant à la société québécoise – la fédération canadienne. Fait remarquable, cette lutte contre une autorité politique est aussi, quoique de façon plus sourde, un autre front de lutte contre l'autorité historique, puisqu'il s'agit de s'opposer à un état de fait hérité du passé. D'où une jonction du nationalisme et du progressisme, qui constitue une caractéristique centrale de la société québécoise contemporaine ; elle a pour effet d'induire une redéfinition de l'identité nationale, mais aussi, par là, d'entretenir et de remodeler la question de la formation morale, en problématisant et en institutionnalisant l'identité individuelle et collective.

⁵⁹ Weinstock, Daniel : « Une philosophie politique de l'école », in *Education et francophonie*, vol. 36 n°2, automne 2008, p. 42-43.

L'éthique saisie par le pluralisme

A partir des années 1980 s'affirme une nouvelle problématisation de la formation morale et de la confessionnalité scolaire en termes moins d'autorité que de pluralité, ou plus exactement de « pluralisme ». Or, dans ce processus de reformulation des enjeux éducatifs, la question nationale semble avoir joué un rôle crucial, à au moins deux niveaux : d'une part, *via* la redéfinition de l'identité québécoise à partir d'éléments civiques plutôt qu'ethniques ; d'autre part, à travers l'objectif quasi-unanime de préservation de la francophonie, qui à la fois réévalue la place de l'école dans le processus de constitution de la société et appelle à la redéfinition de ses structures comme de ses programmes.

L'affirmation d'une identité nationale civique plus qu'ethnique s'illustre à travers la substitution de la notion d'identité « québécoise » à celle, plus traditionnelle, de « canadien-français⁶⁰ », et son arrimage dès 1975 à une déclaration des droits individuels, la Charte des droits et libertés de la personne. L'identité canadienne-française, en effet, renvoie à une double spécificité ethnique, de langue (française) et de religion (catholique), mais reste floue sur le plan civique, puisqu'elle est susceptible de prendre place dans différents cadres politiques, dans différentes provinces, municipalités, etc. Parler d'identité québécoise, c'est proposer une inversion de ces pôles, en valorisant un critère civique et en minimisant la dimension ethnique : sa référence première est celle d'un territoire et d'un cadre politique – le gouvernement provincial du Québec – par rapport auquel la dimension ethnique apparaît à la fois secondaire et relativement indéterminée, donc ouverte à la fois à (la possibilité de) la diversité et à (l'utilité voire la nécessité de) l'action publique en matière culturelle et morale, dans la formation et l'éventuelle re-formation de l'identité individuelle et collective.

Cette redéfinition identitaire s'inscrit dans la logique propre à la nation moderne, qui, souligne Schnapper, érige le politique, la sphère publique, en référent identitaire prioritaire ; s'ensuit un mouvement d'abstraction qui subordonne l'*ethnos* (le peuple concret) au *demos* (le peuple de citoyens). Mais cette abstraction induit moins un dépassement qu'une « tension » ; en effet, ce principe de « l'espace politique [...] comme lieu de la transcendance des particularismes par la citoyenneté » est avant tout « un principe régulateur », un idéal jamais réalisé, toujours inscrit dans une histoire particulière, et surtout foncièrement irréalisable. En effet, toute collectivité politique suppose une dimension ethnique minimale qui rend possible la citoyenneté – le partage d'une langue commune incarnant ce minimum vital ; dès lors, même si la légitimité est référée à l'universel, « concrètement, l'action de l'Etat national consiste à instituer et à renforcer les singularités nationales, grâce auxquelles la communauté des citoyens, qui est une notion abstraite, devient une réalité concrète, inscrite dans le temps et l'espace et susceptible de mobiliser les populations⁶¹ ».

⁶⁰ Juteau, Dominique : « Du dualisme canadien au pluralisme québécois », in Mc Andrew, Marie et Gagnon, Alain-G. (dir.) : *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.13 sq.

⁶¹ Schnapper, Dominique : *La communauté des citoyens : essai sur l'idée moderne de nation*, Paris, Gallimard, 1994, p.23-24.

Cette tension entre l'*ethnos* et le *demos* se retrouve au cœur des débats politiques et scolaires québécois, avec une intensité accrue compte tenu du fait que cette nation québécoise se constitue à un moment où la vague progressiste des années 1960 sape la légitimité de l'autorité – religieuse, historique, mais aussi politique. En effet, « un Etat québécois en processus de construction de la nation pouvait difficilement tolérer l'absence d'un espace scolaire commun⁶² », c'est-à-dire non tant l'absence d'une administration commune que celle d'une véritable formation commune. Or celle-ci appelle une action accrue des instances publiques ou politiques, seules capables et légitimes pour harmoniser la formation sur l'ensemble du territoire ; d'où le mouvement typique des processus de *nation-building*, et plus généralement des Etats-nations : la mise en place d'une « exo-éducation », où la socialisation à et par l'immanence sociale cède la place à une formation médiatisée par un système scolaire contrôlé par l'instance politique, au point que « le monopole de l'éducation légitime est maintenant plus important et plus décisif que le monopole de la violence légitime⁶³ ».

Compte tenu de la centralité de la francophonie pour l'identité québécoise, c'est sur ce terrain que s'effectuent les premiers pas en ce sens, avec l'adoption en 1977 de la Charte de la langue française et de la loi 101, qui rend obligatoire la scolarisation des enfants d'immigrants dans les écoles francophones. Il s'agit là d'une mesure politique à finalité ethnique : l'objectif est d'affirmer la singularité de la culture québécoise vis-à-vis de la norme anglophone environnante. Mais, en retour, cette politique de pérennisation culturelle s'avère porteuse d'une dynamique contraire de déstabilisation culturelle et de réforme institutionnelle, à travers l'attention accrue portée à la question de la diversité interne à la population québécoise. L'arrivée d'élèves d'origine étrangère dans les écoles fréquentées par la majorité québécoise, les écoles francophones du réseau catholique, semble avoir pour effet une prise de conscience du statut précisément majoritaire de cette identité : là où la logique communautaire antérieure pouvait conférer une apparence de normalité, voire de quasi-naturalité, aux contenus culturels, ceux-ci révèlent désormais leur précarité et leur partialité.

Cette situation pose des problèmes nouveaux, liés à l'efficacité de l'intégration par l'école : le développement des réflexions sur l'éducation interculturelle, en particulier, doit beaucoup à une « conscience accrue de la multidimensionnalité des ajustements nécessaires à l'intégration sociale⁶⁴ », laquelle exige « l'adaptation de l'école à la réalité pluriethnique⁶⁵ ». Mais la question est aussi celle de la légitimité de cette intégration – et sur ce point les thèmes de la confessionnalité et de la moralité sont en première ligne. En effet, alors que les publics scolaires sont d'origines diverses, ils se retrouvent souvent forcés de suivre une éducation morale et religieuse marquée au coin d'une doctrine religieuse particulière, en l'occurrence majoritairement la doctrine catholique, alors même

⁶² Mc Andrew, Marie : « Immigration, pluralisme et éducation », in Gagnon, Alain-G. (dir.) : *Québec : Etat et société*, vol.2, Montréal, Québec-Amérique, 2003, p.348.

⁶³ Gellner, Ernst : *Nations et nationalisme*, Paris, Payot, 1989, p. 56

⁶⁴ Mc Andrew, Marie : « Immigration, pluralisme et éducation », *art. cit.*, p.354.

⁶⁵ Ouellet, Fernand : « L'éducation interculturelle au Québec : l'émergence d'une approche distincte », in *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec, IQRC, 1995, p. 41.

que celle-ci peut être étrangère à leur milieu social ou familial d'origine, sans pour autant disposer d'une légitimité publique liée à une quelconque décision démocratique.

Dès lors, la question est moins celle de l'autorité inhérente à la formation morale, à laquelle cherchaient à répondre les réformes pédagogiques antérieures, en privilégiant le développement de la personnalité morale de chacun plutôt que sa conformation à un modèle prédéfini. L'enjeu devient celui des rapports de pouvoir entre différentes doctrines morales, à travers le privilège arbitraire que la structure confessionnelle accorde à certaines d'entre elles – à commencer par la doctrine catholique. Le débat public qui se développe autour de la demande de déconfessionnalisation de l'école Notre-Dame-des-Neiges en 1980 marque à cet égard un tournant : la confessionnalité des structures et des enseignements est alors présentée comme incompatible non avec la liberté de la société ou des individus abusivement restreinte par la loi héritée du passé, mais avec l'égalité entre les groupes socio- ou ethnoculturels qui composent la société québécoise. Désormais l'enjeu dominant, qui présidera aux controverses et aux réformes ultérieures des structures et des contenus de la formation morale, est « l'épineux problème du pluralisme⁶⁶ ».

C'est dans ce contexte que le référent « éthique » s'affirme dans le discours officiel sur l'éducation en tant qu'alternative à la morale. C'est en particulier le cas des premiers rapports du Conseil supérieur de l'éducation où apparaît l'éthique : en 1978, celui-ci en appelle à une émergence d'une « éthique du pluralisme », avant, en 1987, de promouvoir en réponse aux « défis éducatifs de la pluralité », une « éthique de la différence » faite de « questionnement continuuel de soi et des autres » et d'une « aptitude à redéfinir ses positions en fonction de l'environnement ». Bien qu'il érige l'éthique en point crucial pour la gestion d'une mutation sociale plus générale, le rapport de 1990 insiste également sur le fait que « les cultures sont en voie d'intégration de la pluralité », ce qui implique que « les relations interpersonnelles requièrent aujourd'hui une grande disponibilité et une grande souplesse » que seule permet une compétence éthique définie comme orientée à « la capacité de faire des choix responsables et de s'accomplir dans l'action⁶⁷ ». L'actuelle formation à l'éthique s'inscrit dans la même perspective : c'est en effet parce que « le Québec se caractérise par un pluralisme grandissant », qu'aujourd'hui « il est nécessaire d'apprendre collectivement à tirer profit de cette diversité. [...] de s'y sensibiliser et d'entreprendre une réflexion et des actions favorisant le bien commun », que la morale doit laisser place à l'éthique, afin « d'acquérir une pensée autonome, critique et créatrice, de se prémunir contre les effets du laisser-faire et du moralisme et, enfin, de connaître et d'apprécier les valeurs fondamentales de la société québécoise⁶⁸ ».

⁶⁶ Bégin, Luc et Legault, Georges : *Le Québec face à la formation morale : Cahiers de philosophie de l'université de Sherbrooke* n°1., Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1983, p. 58 ; sur cet épisode, cf. Durand, Jocelyne (dir.) : *La déconfessionnalisation de l'école québécoise : le cas de Notre-Dame des Neiges*, Montréal, Libre expression, 1980.

⁶⁷ CSE : « L'éducation au Québec : pluralisme et cohérence » in *Rapport 1977-1978 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Publications du Québec, 1978 ; *Les défis éducatifs de la pluralité*, Québec, Publications du Québec, 1987, p. 14 ; *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec, Publications du Québec, 1990, p. 20 et 33.

⁶⁸ MELS : *Ethique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 279 et 294.

Il convient de préciser le sens et la portée de ce déplacement des termes et des enjeux liés à la formation morale, et au rapport entre morale et religion : en effet, il semble que cette centralité accordée à la thématique du « pluralisme » à la fois sous-tende la représentation que la société québécoise se fait d'elle-même, mais oriente également l'appréciation des difficultés qu'elle peut rencontrer et, par là, la formulation des solutions à y apporter, donc des actions publiques légitimes et efficaces à entreprendre. Le pluralisme semble fonctionner comme une véritable matrice de signification et d'action pour la sphère publique québécoise, et par contrecoup pour la politique scolaire, focalisant l'attention sur certains enjeux, mais du même coup en délaissant d'autres – parmi lesquels la question de l'autorité éducative, voire, plus profondément, celle de la fondation éducative d'une société démocratique.

Le pluralisme semble souvent l'objet d'une utilisation ambiguë, désignant tour à tour un fait et un projet, s'appliquant à divers objets et dans différents champs. Marcil-Lacoste affirme ainsi que « ce qui séduit dans le pluralisme, c'est son ambiguïté », qui le rend malléable à diverses interprétations, lui permet de se retrouver comme un point d'apparente convergence entre différents projets – mais aussi, le cas échéant, peut entraîner un certain nombre de confusions plus ou moins volontaires, qui viennent brouiller la véracité et la lisibilité du débat démocratique. La première de ces confusions, la plus commune et peut-être la plus lourde de conséquence, est l'amalgame du fait et du projet, de la « pluralité » et du « pluralisme » : « il y a un malentendu systématique à réduire la réflexion sur le pluralisme à la constatation de la diversité [...] au carrefour d'observations [factuelles] et d'injonctions morales qui ne se déduisent pas, comme telles, de la diversité⁶⁹ ».

Il semble indéniable qu'à un certain niveau, la démocratie implique logiquement le pluralisme – en l'occurrence au niveau des opinions politiques des citoyens. L'une des principales leçons des expériences totalitaires du XX^e siècle a en effet démontré qu'il n'existe pas d'autonomie du *demos* sans autonomie reconnue aux *demoi*. Il ne peut y avoir de démocratie qu'à condition que la société « accueille et préserve l'indétermination » normative, de telle façon que, du même coup, « le sens de ce qui advient demeure en suspend » et que « le lieu du pouvoir devient un lieu vide⁷⁰ » : l'exercice du pouvoir, de la régulation collective, n'est alors plus affaire de vérité, mais de confrontation et de rapport de forces entre les opinions différentes voire divergentes des citoyens appelés à fixer par eux-mêmes la norme collective.

Mais le « pluralisme » contemporain renvoie à une autre réalité : comme le souligne très justement Weinstock, « le terme désigne à la fois un problème [...] et un *desideratum* [qui] se donne comme exigence première de permettre, voire même de promouvoir, la coexistence entre groupes se distinguant par leurs formes de vie différentes⁷¹ ». Dans le même sens, Karmis souligne que « le pluralisme désigne à la fois un fait sociologique et

⁶⁹ Marcil-Lacoste, Louise : « Les paradoxes du pluralisme », in Ouellet, Fernand (dir.) : *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Presses de l'université Laval, 1991, p. 27-28.

⁷⁰ Lefort, Claude : « La question de la démocratie », in *Essais sur le politique*, Paris, Seuil, 1986, p. 25 et 27.

⁷¹ Weinstock, Daniel : « Le défi du pluralisme », in *Lekton*, vol.3 n°2, automne 1993, p.8.

une idéologie politique qui appelle une redéfinition de l'identité nationale au cœur des conceptions modernes de la citoyenneté [...] le pluralisme normatif s'oppose à la citoyenneté une et indivisible sur la base d'une variété de communautés identitaires [...] ce que propose le pluralisme normatif, c'est une citoyenneté plurielle et différenciée⁷² », d'une citoyenneté qui laisse place à différentes façons de vivre au sein d'un même espace égalitaire. Le point est important, car il souligne le glissement à l'œuvre de façon sous-jacente à travers l'affirmation du pluralisme dans son acception contemporaine, qui préside aux débats sur la formation morale : un déplacement en réalité à plusieurs niveaux, des champs – du politique au culturel – des objets – des opinions aux identités – des sujets – de l'individu au groupe – et des enjeux – de la liberté à l'égalité – de la logique démocratique

Or ce déplacement introduit ainsi un certain nombre de questions, voire de difficultés, à la fois politiques et éducatives, qui balisent le champ et la signification de l'éthique. En premier lieu, s'il existe bien un lien logique entre démocratie et pluralisme politique, il n'en va pas de même pour le pluralisme culturel : si une société démocratique doit organiser le respect voire le développement de la diversité des opinions, en revanche la défense et promotion de la diversité des identités constitue certes une interprétation possible, mais pas un corollaire nécessaire à la réalisation des idéaux démocratiques. Plus encore, à certains égards pluralismes politique et culturel semblent contradictoires. Le pluralisme politique exige en effet l'existence d'un certain *ethnos* culturel relativement homogène, ne serait-ce qu'au niveau de la langue, qui doit être commune pour que puisse avoir lieu le partage et la discussion des opinions. Il suppose également l'émergence d'un certain *ethos* critique et participatif, d'une certaine culture politique transcendant la diversité et la ramenant au statut de « sous-cultures », de cultures privées subordonnées à la culture publique – une perspective d'ailleurs reprise par le programme ECR, qui vise « la construction d'une véritable culture publique commune, c'est-à-dire le partage des repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec⁷³ ». Mais, inversement, il faut garder à l'esprit que, dans la mesure où le pluralisme culturel procède d'une interprétation des idéaux démocratiques, il constitue un projet politique parmi d'autres, qui doit s'imposer au sein d'un champ polémique, et plus encore qui ambitionne de restructurer le champ des opinions politiques légitimes – en excluant de fait les opinions ou les projets hostiles à ce que les pouvoirs publics entérinent la diversité culturelle interne d'une société. Dans une certaine mesure, le pluralisme culturel peut ainsi constituer une forme de monisme politique, cherchant à ériger le respect de la diversité culturelle en principe indiscutable – et ce d'autant plus qu'il a tendance à neutraliser sa partialité en articulant sa normativité sur une factualité, *i.e.* en déduisant le droit du fait, le pluralisme de la pluralité.

Rawls a sans doute fourni l'une des expressions les plus connues de ce type de glissement en fondant le libéralisme politique sur « le fait du pluralisme », naturalisant, normalisant et partant justifiant à la fois pluralité et pluralisme, à partir du fait que « une société dé-

⁷² Karmis, Dimitrios : « Pluralisme et identité(s) nationale(s) dans le Québec contemporain », in Gagnon, Alain-G. (dir.) : *Québec : Etat et société*, vol. 2, Montréal, Québec-Amérique, 2003, p.86 et 88.

⁷³ MELS : *Ethique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 280-281.

mocratique moderne est caractérisée par une pluralité de doctrines compréhensives, morales, philosophiques et religieuses » - bref, culturelles, et non seulement politiques. En effet, Rawls affirme d'une part que « l'existence d'une pluralité de doctrines raisonnables est le résultat normal de l'exercice de la raison humaine dans le cadre d'un régime démocratique », et d'autre part que « une doctrine raisonnable ne rejette pas les éléments essentiels d'un régime démocratique » ; or, si la pluralité culturelle est « normale » en démocratie, la rejeter, adopter une position politique différente de celle du pluralisme culturel, revient à rejeter la démocratie – et se placer de facto parmi les « doctrines déraisonnables et irrationnelles, voire même folles⁷⁴ », autrement dit hors du champ des opinions qu'une société démocratique doit considérer comme légitimes.

Cette tendance à dériver le principe normatif du fait descriptif se retrouve dans le traitement réservé au pluralisme par le discours éducatif québécois. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur « les défis de la pluralité » est à cet égard symptomatique, qui commence par distinguer le fait de la pluralité du projet pluraliste, mais pour *in fine* en déduire que la pluralité implique le pluralisme. Si « la pluralité n'est pas le pluralisme, qui est d'emblée dans l'ordre des options, des choix consentis, des projets volontairement promus », il n'en reste pas moins qu'aux yeux du CSE « ce que cette expérience d'une pluralité croissante suggère comme défi, c'est l'accès au véritable pluralisme, c'est-à-dire à une acceptation et à une promotion conscientes et voulues de la diversité⁷⁵ ». Le point important est que le CSE dessine ici une perspective éducative : dès lors, le pluralisme ne constitue pas tant une doctrine partisane portée par un acteur politique temporairement au pouvoir, qu'un véritable habitus cognitif et normatif, intériorisé par les individus lors de leur éducation et structurant leur pensée et leur activité. À ce titre, l'éthique du pluralisme constitue un véritable *ethos* qu'il s'agit de faire partager aux individus, et qui les amène à eux-mêmes accepter et promouvoir la diversité culturelle.

Ce glissement du fait au projet présente un avantage évident en termes de légitimité, car il permet justement de contourner cette question, en argumentant sur le registre de l'efficacité : le pluralisme peut alors se présenter comme une simple adaptation nécessaire à une évolution sociale immanente, et non comme une décision, un choix sociopolitique de redéfinir l'identité et les processus d'identification légitimes. Cette tendance à neutraliser la normativité politique inhérente au pluralisme culturel s'avère cependant problématique vis-à-vis des idéaux démocratiques, dans la mesure où elle risque de naturaliser certaines options normatives afin qu'elles fassent autorité, là où l'autonomie démocratique moderne suppose au contraire d'assumer le caractère construit des règles, dont la légitimité procède alors du choix effectué par la collectivité. Ce problème est particulièrement aigu dans le champ éducatif, dans la mesure où celui-ci tend nécessairement à intégrer l'individu à un cadre préexistant, autrement dit à normaliser un certain cadre cognitif et normatif, lequel s'impose aux nouvelles générations avec toute la force d'une factualité qui confine à la nécessité, puisque nul ne choisit où il naît. Or, ce faisant, le pluralisme retrouve et renforce cette dimension autoritaire de l'acte éducatif, en niant le fait que le choix et l'imposition de repères cognitifs et normatifs soient fondamentale-

⁷⁴ Rawls, John : *Libéralisme politique*, Paris, PUF, 1993, p. 4.

⁷⁵ CSE : *Les défis éducatifs de la pluralité*, op. cit., p. 36.

ment un acte de pouvoir, un acte qui, du point de vue démocratique, n'est légitime qu'à condition de pouvoir être discuté et approuvé par les individus citoyens. Précisément parce que le pluralisme se présente comme fondé sur un fait objectif dont il entend constituer la conséquence nécessaire, il risque d'apparaître comme indiscutable aux citoyens qu'il veut convaincre de sa validité, mais plus encore aux élèves qui eux n'ont pas à choisir le pluralisme, et ainsi de restreindre la liberté de pensée de ces futurs citoyens.

Certes, dans la mesure où toute démocratie suppose un certain *ethnos* culturel et un certain *ethos* public, elle procède toujours, dans une certaine mesure, à l'encadrement psychique de ses citoyens, à l'instauration d'une culture publique ou politique commune. Le problème, dans le cas du pluralisme culturel, réside plutôt dans le fait de voir l'éducation être instrumentalisée pour régler des débats politiques encore en cours, pour exclure des options politiques toujours présentes dans le champ polémique démocratique. Une telle restriction, portant sur des opinions politiques, paraît singulièrement problématique pour une démocratie, qui constitue au contraire, selon la formule de Lefort, « un régime fondé sur la légitimité d'un débat sur le légitime et l'illégitime, débat nécessairement sans garant ni terme⁷⁶ », et qui doit en conséquence admettre que tout choix normatif constitue un acte de pouvoir qui, même lorsqu'il est légitime, reste discutable, critiquable, et modifiable à l'avenir. Faut-il en conclure qu'il s'agit d'un cas d'endoctrinement, de « répression de la pensée⁷⁷ » ? Toute la difficulté et l'ambivalence vient, en l'occurrence, du fait que la restriction de la liberté de penser des citoyens s'effectue ici au nom de la démocratie, ou plus exactement de l'une de ses dimensions : la liberté de conscience des individus, elle-même fondée dans une exigence d'égal respect des options culturelles déduite du postulat démocratique d'égalité des conditions.

La compétence éthique entre autorité et altérité

La problématisation de la régulation sociale à partir de la question du pluralisme complexifie le débat sur la signification de la démocratie, dans la mesure où l'enjeu originel de la démocratie, le rapport de la société à elle-même incarné par le rapport de l'individu à la loi, se double alors d'un nouvel enjeu : le rapport des différents groupes sociaux entre eux et vis-à-vis des instances publiques communes. Ainsi que le résume parfaitement Milot, le véritable « défi de continuer à assurer du lien social alors que les demandes de reconnaissance identitaire n'ont peut-être jamais été aussi aiguës [...] a trait au rapport paradoxal entre la liberté de pensée et la liberté de religion », du moins dans un contexte

⁷⁶ Lefort, Claude : « Droits de l'homme et Etat-providence », in *Essais sur le politique*, op. cit., p. 53.

⁷⁷ Reboul, Olivier : *L'endoctrinement*, Paris, PUF, 1977, p. 97. Cette accusation d'endoctrinement est l'une des plus souvent élevées à l'encontre du programme ECR, à la fois par les nationalistes et par les défenseurs du droit des parents à transmettre à leurs enfants un corpus normatif unique, inchangé, intangible et indiscutable (cf. respectivement Quérin, Joëlle : « A l'école du multiculturalisme » et « L'endoctrinement bien-pensant », in *L'action nationale*, février et mars 2009 ; O'Neil, Louis : « Sortir de la brume, entrer dans la clarté », in *Le devoir*, 31 mars 2008, ainsi que les textes produits par la Coalition pour la liberté en éducation, disponibles sur le site <http://coalition-cle.org>).

démocratique (et non pas, par exemple, impérial) où « la liberté de pensée est reconnue comme tout aussi fondamentale que la liberté de conscience et de religion⁷⁸ ».

Or dans le contexte québécois, la thématique laïque, et à travers celle-ci les enjeux de la régulation démocratique et/ou éthique, est prioritairement ordonnée à la déconfessionnalisation, à la diversité ethnoculturelle et plus largement au pluralisme ; dès lors, elle semble clairement privilégier la question de la liberté de conscience sur celle de la liberté de pensée. L'enjeu, du moins depuis le début des années 1980, est moins l'emprise de la religion sur la réflexion et la délibération normative éthique ou civique, que les discriminations entre groupes et entre individus membres de groupes socio- ou ethnoculturels différents ; la tension majeure, la problématique à résoudre, n'est pas celle des rapports entre autorité et liberté normative, mais celle des rapports entre majorité et minorités culturelles.

Ainsi que le soulignent Taylor et Maclure, la conception officielle du Québec sur la laïcité, telle qu'elle s'élabore depuis la fin des années 1990 et telle qu'elle préside à l'introduction de l'éthique dans la formation scolaire, « repose sur deux grands principes, soit l'égalité de respect et la liberté de conscience », et en tant que telle « reconnaît la souveraineté de la personne quant à ses choix de conscience⁷⁹ ». Le point essentiel, déterminant vis-à-vis de l'enjeu éducatif, est ici que cette laïcité *reconnaît* l'autonomie individuelle, autrement dit, au sens propre, qu'elle *constate* et respecte son existence ; la liberté de pensée, l'autonomie, est ici de l'ordre du fait, pas du résultat, elle ne dépend ni de l'action ni de l'organisation sociale ou politique. C'est dire que ce n'est que « en plus », voire en dehors de la logique laïque qu'on peut ordonner celle-ci à l'objectif de « l'émancipation de l'individu⁸⁰ » : si en effet, quelles que soient les circonstances, l'individu est déjà autonome, cette émancipation n'est pas nécessaire, et vise sans doute moins l'emprise de la logique sacrale que celle de la socialisation primaire au sein des différents cadres culturels communautaires qui composent la société globale.

Dans cette perspective, l'objectif légitime de l'action éducative publique n'est pas de réaliser la liberté de pensée de l'individu, mais de garantir la liberté de conscience – de l'individu, mais aussi par l'individu, par le fait que l'individu s'approprie cette valeur et la respecte dans ses rapports avec autrui. La liberté de pensée, quelque part, existe déjà, tout au plus peut-on lui permettre de se développer en lui fournissant les ressources cognitives nécessaires ; en revanche, l'existence effective de la liberté de conscience doit être socialement construite, ce qui exige de réorganiser les instances publiques autour du principe de neutralité, mais aussi d'éduquer les individus de telle façon que ceux-ci respectent, dans leurs futurs rapports immédiats avec les membres d'autres communautés socioculturelles, le principe normatif d'égalité de considération. La liberté de pensée, dans la mesure où elle inclut la capacité de réflexivité et de distanciation de l'individu vis-à-vis de ses propres normes, conserve certes une valeur et doit donc être développée, mais cette valeur est médiane, voire instrumentale : la liberté de pensée vaut parce qu'elle permet d'éviter que ces normes particulières ne soient absolutisées et n'aboutissent à dé-

⁷⁸ Milot, Micheline : *Laïcité dans le nouveau monde*, op. cit., p. 161.

⁷⁹ Maclure, Jocelyn et Taylor, Charles : *Laïcité et liberté de conscience*, Montréal, Boréal, 2010, p. 30-31.

⁸⁰ Ibid., p. 41.

valoriser ceux qui ne les partagent pas, autrement dit parce qu'elle favorise le respect de la liberté de conscience d'autrui.

Or il semble bien que ce soit cette perspective qui préside à l'introduction de l'éthique parmi les objectifs de l'éducation scolaire, à travers la réforme curriculaire qui voit les programmes d'enseignement moral être remplacés par « la formation à l'éthique et à la culture religieuse ». Il est d'ailleurs significatif que Taylor et MacLure ont participé aux travaux de la commission officielle mandatée en 2007 sur le thème de la laïcité, qui appuie à plusieurs reprises les orientations de ce nouveau programme de formation, en particulier lorsqu'il affirme que « dans une société diversifiée comme la nôtre, dans laquelle une multiplicité de religions et de rapports à la religion se côtoient, il faut plutôt miser sur un apprentissage du vivre-ensemble qui favorise la compréhension et le respect mutuels [...] un apprentissage que favorisera selon nous le nouveau programme Ethique et culture religieuse⁸¹ ». De fait, officiellement, cette réforme « manifeste l'intention de respecter les sensibilités contemporaines en faveur de l'égalité de traitement des personnes et des groupes », à deux niveaux : dans l'organisation de la formation, où le choix d'un programme commun vise à « ne pas perpétuer un régime de caractère exceptionnel et dérogatoire au regard des droits fondamentaux reconnus par les chartes », et dans son contenu, dans la mesure où l'enjeu n'est pas que ces apprentissages développent l'autonomie individuelle, mais qu'ils « respectent la liberté de conscience et de religion et favorisent le vivre-ensemble⁸² », i.e. le maintien d'une société marquée au coin de la diversité culturelle.

Dans cette perspective où la liberté de conscience prime sur la liberté de penser, l'éthique ne désigne pas tant un rapport à la loi préexistante qu'un rapport aux groupes et aux normes coexistant au sein de la société, son enjeu est moins d'assurer la liberté contre l'autorité religieuse ou communautaire, que l'égalité vis-à-vis de l'altérité sociale ou culturelle. S'il paraît souhaitable que l'individu puisse prendre ses distances vis-à-vis des normes auxquelles sa socialisation l'a habitué, c'est certes que cela lui permet de réaliser sa liberté, mais c'est aussi et surtout que cela lui permet de mieux tolérer les normes d'autrui voire, à partir de ce respect mutuel, de s'engager dans un processus d'élaboration de règles communes susceptibles d'être acceptées par tous et donc d'intégrer chacun de façon égalitaire. Dès lors, l'autorité peut être un problème, mais surtout parce qu'elle risque d'être discriminatoire ou intolérante ; la liberté constitue certes une valeur, mais une valeur médiane, ordonnée et subordonnée à la construction d'une société ouverte, égalitaire, respectueuse de la pluralité des identités et des modes de vie.

Il convient cependant de prendre en compte un élément contextuel qui, même s'il joue un rôle moins important dans la redéfinition de la formation morale en termes d'éthique, n'est sans doute pas sans influence sur la perspective adoptée : en l'occurrence le fait que l'école québécoise est engagée depuis le milieu des années 1990 dans une réforme de grande ampleur – le « Virage du succès », ensuite rebaptisé « Renouveau

⁸¹ Bouchard, Gérard et Taylor, Charles (dir.) : *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008, p. 150.

⁸² MELS : *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse*, op. cit., p. 4-5.

gique⁸³ ». Or si ce processus a partiellement eu partie liée avec le mouvement de déconfessionnalisation, il lui reste pourtant irréductible, puisqu'il a donné lieu à la réécriture complète de l'ensemble des programmes de l'enseignement obligatoire et à de très vives controverses pédagogiques. Il a ainsi modifié de fond en comble le curriculum de l'école québécoise, qu'il soit ouvert / explicite – les programmes – ou caché / implicite – la pédagogie.

Ce faisant, cette réforme a redéfini le cadre institutionnel au sein duquel la formation morale est appelée à s'effectuer. La question de la déconfessionnalisation constitue sans doute l'enjeu primordial et déterminant de l'affirmation du référent éthique parmi les finalités de l'éducation scolaire québécoise ; de fait, si cette réforme n'a lieu qu'en 2005 alors que le Renouveau pédagogique est globalement en place à partir de 2001-2002, c'est largement parce qu'il était alors presque impossible pour le gouvernement d'effectuer une telle réforme, compte tenu des clauses juridiques alors en vigueur garantissant le droit des parents à pouvoir choisir l'éducation morale de leurs enfants en fonction de leurs préférences religieuses. Reste que cette réforme de l'école semble opérer comme un cadrage secondaire de l'enjeu éthique, un cadrage non plus politique mais proprement scolaire, définissant le cadre institutionnel dans lequel la formation à l'éthique doit s'inscrire et auquel elle doit adapter ses méthodes mais aussi ses objectifs, autrement dit sa conception de l'éthique.

Or cette adaptation de la formation éthique à la forme scolaire instituée peut modifier sensiblement l'organisation, mais aussi l'orientation et la signification sociale d'une telle réforme, d'autant plus que l'éducation morale constitue l'un des domaines qui, influençant directement sur la personnalité, accorde le plus d'importance au curriculum implicite contenu dans l'expérience scolaire. Cette interaction entre la réforme de la formation morale et celle plus générale de l'école québécoise exerce sans doute une influence susceptible d'expliquer en partie plusieurs des caractéristiques de cette formation à l'éthique, susceptibles d'en modifier le sens et la portée : ainsi, par exemple, son ancrage dans le champ du « développement personnel » malgré ses finalités explicitement sociales, son arrimage au sein d'un programme incluant un aspect d'enseignement religieux, ou sa pédagogie ancrée dans une logique socioconstructiviste fondée sur l'échange interactif entre élèves, en l'occurrence sous la forme de la pratique du dialogue.

Un point semble particulièrement important, dans la mesure où il a trait non pas à l'organisation de l'éducation morale mais, plus fondamentalement, à la fonction même de l'éducation scolaire vis-à-vis de la société : la redéfinition des objectifs de la formation en termes de « compétences », qui trouve un écho dans le fait que l'éthique est avant tout désignée comme une « compétence éthique » ou une « compétence relative à l'éthique » - en l'occurrence la compétence 1 du programme ECR, « réfléchir sur des questions éthiques⁸⁴ ». Or cette référence à l'éthique comme à une compétence permet de préciser

⁸³ Pour une présentation et une analyse générale de cette réforme, cf. Gauthier, Clermont et Saint-Jacques, Diane (dir.) : *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec, Presses de l'université Laval, 2002 ; Mellouki, M'Hammed (dir.) : *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'université Laval, 2010.

⁸⁴ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 294 sq.

l'analyse de sa signification et de complexifier la situation issue du cadre opéré par l'enjeu de la déconfessionnalisation, en particulier quant à l'importance relative des deux problématiques de la liberté et de l'égalité, ou plutôt de l'autorité et de l'altérité.

Si l'éthique est intimement liée au pluralisme et présentée comme un moyen de réaliser une société pluraliste, la réforme ne se réduit cependant pas à un changement du contenu des normes morales afin que celles-ci soient plus favorables à la diversité socioculturelle. L'éthique issue de la problématique du pluralisme n'est pas réductible à l'enseignement d'un *ethos* pluraliste, qui pourrait par exemple prendre la forme de l'imposition d'un nouveau corpus de règles morales favorables à la tolérance. Former à l'éthique, et non plus à la morale, induit une modification de la structure même de l'agir moral : si toute morale repose sur une certaine structure, « des rapports hiérarchisés entre les éléments de base de la morale : comportements – valeurs – raisonnement⁸⁵ », l'accent est ici clairement mis moins sur le comportement, sur la conformité des conduites à une codification prédéfinie que sur le raisonnement, sur la réflexion sur la bonne conduite, bref sur la capacité du sujet éthique à autoréguler ses conduites.

Or cette évolution structurale de l'agir éthique, qui oriente la moralité vers une définition formelle et/ou processuelle plutôt que substantielle, présente d'apparents points de convergence avec l'affirmation de la notion de « compétence » qui se déploie désormais dans toute l'architecture de l'éducation scolaire ; dans les deux cas, il semble que l'objectif soit désormais de structurer un rapport aux éléments substantiels (des codes moraux prédéfinis comme du plus largement du savoir constitué) marqué au coin d'une forme de liberté, ou tout au moins de créativité. La « compétence », en effet, s'oppose conceptuellement à la « performance », comme la capacité d'agir à l'action accomplie : une compétence désigne une disposition formelle, qui rend possible une action, mais qui ne présage pas pour autant de la performance réelle qui résultera de cette possibilité. Chez Chomsky, par exemple, la compétence linguistique renvoie à « la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue », la performance à « l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes », et constitue en tant que telle une « grammaire générative⁸⁶ » – un code pouvant générer une action, y compris une action modificatrice sur lui-même.

Le lien entre les notions d'éthique et de compétence est d'ailleurs établi en amont des réformes actuelles, et ce y compris dans le discours officiel, puisque dès 1990 le Conseil supérieur de l'éducation propose de faire du développement d'une « compétence éthique » l'un des objectifs prioritaires de l'école québécoise. Opposée à la transmission de la morale, décrite comme « un ensemble codifié de normes et de principes pour l'action véhiculé par des traditions et des institutions », la formation de cette compétence éthique consiste alors à « favoriser chez les élèves l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement, aptitudes qui leur permettent de se situer et de se définir eux-mêmes⁸⁷ ». Une telle proposition est imprégnée de l'opposition entre morale et éthique, qui renvoie largement à la distinction entre performance (conformité à des codes) et compétence (ca-

⁸⁵ Bégin, Luc et Legault, Georges : *Le Québec face à la formation morale*, op. cit., p. 22.

⁸⁶ Chomsky, Noam : *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil, 1971, p. 13.

⁸⁷ CSE : *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui*, op. cit., p. 10.

pacité de réfléchir sur les codes établis et de définir un code nouveau). Si ce point fait écho à la réforme actuelle, deux autres éléments, au contraire, tendent à l'en distinguer. D'une part, cette compétence désigne un objectif global affectant l'ensemble de la personnalité, englobant à la fois, et sans que l'articulation de ces différents aspects ne soit précisé, « des aptitudes à la recherche et au dialogue, des habiletés critique et créatrice, des dispositions à l'autonomie et à l'engagement », là où le programme ECR privilégie clairement la dimension du raisonnement moral. D'autre part, cet objectif global semble exiger une réforme elle aussi globale de la forme scolaire, appelée à se centrer tout entière sur la compétence éthique qui doit ainsi reconfigurer « les programmes de formation, la pédagogie, la recherche, les activités parascolaires, les services à la collectivité, la culture institutionnelle et le conseil d'établissement⁸⁸ ».

Bien qu'elle émane d'une instance ministérielle, cette proposition, malgré (ou peut-être à cause de) son ampleur, ne reçoit pas de suites. La réforme scolaire entreprise dans la seconde moitié des années 1990 exerce cependant une influence sur l'éducation morale, au même titre d'ailleurs que sur les autres champs de formation. En effet le nouveau *Programme de formation* appelle à une redéfinition de l'agir éducatif à partir du prisme du « développement des compétences » plus que de la transmission des connaissances, ce qui se traduit dans le champ de la formation morale par l'affirmation des notions de « compétence morale » au primaire, et de « compétence éthique⁸⁹ » au secondaire, privilégiant la réflexion et la décision normatives autonomes sur la connaissance et l'application de codes prédéfinis. Certes, ces notions ne concernent encore que l'une des perspectives de cette formation, en l'occurrence celle de l'enseignement moral non-confessionnel, tandis qu'elle est absente des programmes catholique et protestant d'enseignement moral et religieux qui, sans pour autant nier toute place à la réflexion, conservent le primat de la conviction et de l'adhésion, du développement de la foi religieuse et morale. Il n'empêche qu'à certains égards elles érigent ce programme en préfiguration de celui qui sera élaboré à partir de 2005 – ainsi Lucier affirme-t-il que le passage généralisé de la morale à l'éthique était « prévisible » et s'inscrit « dans le prolongement de ce qui pointait déjà dans les programmes [antérieurs d'éducation morale]⁹⁰ ».

La réforme scolaire semble ainsi constituer une véritable opportunité pour la réforme de la formation morale, dans la mesure où elle ancre la notion de compétence attachée à la régulation éthique au cœur de la forme scolaire québécoise. Reste que la notion même de compétence, telle qu'elle est utilisée et promue par la réforme scolaire, possède une signification particulière et se rattache à une certaine conception éducative et pédagogique, mais aussi sociopolitique, incluant une conception spécifique de la régulation. Le *Programme de formation* précise ainsi la signification de la perspective du « développement des compétences » : « privilégier les compétences, c'est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée. L'idée de compétence

⁸⁸ *Ibid.*, p. 10.

⁸⁹ MELS : *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement primaire* (2001), p. 275 et 282 ; *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire* (2001), p. 495-496 et 502.

⁹⁰ Lucier, Pierre : « Éthique et culture religieuse à l'école québécoise : les défis de la nouveauté », in Ouellet, Fernand (dir.) : *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?*, Québec, Presses de l'université Laval, 2006, p. 201-202.

dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances⁹¹ ».

L'accent mis sur « la formation de la pensée », elle-même entendue comme ensemble « d'outils intellectuels », dénote une perspective foncièrement formaliste, et non plus substantialiste, de l'éducation. L'objectif est l'acquisition de méthodes, de processus et/ou de procédures psychiques, à la limite déconnectés de tout contexte – ou, dans la terminologie officielle, « mobilisables » et « transposables » dans différents contextes. Cette perspective, que l'on retrouve en éducation morale à travers le privilège accordé à la réflexion rationnelle plutôt qu'à l'adoption de valeurs ou de conduites conformes, marque l'entrée de la formation scolaire dans l'ère de « la production du sujet tif⁹² », à la limite abstrait de toute substance normative ou culturelle, ou du moins capable de s'en abstraire grâce à la réflexion intellectuelle. Cette conception de la compétence semble présenter au moins deux points de fracture par rapport à celle élaborée en 1990 : non seulement cette compétence éthique n'est plus ici qu'une compétence parmi d'autres applicable à des enjeux parmi d'autres tout aussi voire plus importants, et non une caractéristique fondamentale structurant l'ensemble de la personnalité et appelant à introduire l'enjeu éthique dans les situations quotidiennes, mais en outre cette compétence tend ici à se réduire à une

La finalité de ce type de compétence est également particulière, dans la mesure où si elle entérine le primat de l'activité et de la réflexivité sur l'obéissance passive, c'est au nom d'une perspective où la liberté se réduit à un moyen pour « s'adapter » ou pour « s'ajuster » au contexte. Le *Programme de formation* souligne certes qu'une compétence, in fine, est un « savoir-agir », qui en tant que tel sous-tend un pouvoir-agir, autrement dit une forme de liberté ; plus encore, il est précisé que ce savoir-agir « dépasse le niveau du réflexe ou de l'automatisme » et « suppose, dans la poursuite d'un objectif clairement identifié, une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales [qui] viennent soutenir sa quête d'une réponse appropriée à une question ou d'une solution adéquate à un problème⁹³ ». La compétence inclut donc une activité et une intentionnalité, autrement dit une responsabilité, et partant une forme de liberté de l'individu ; mais cette responsabilité se réduit *in fine* à une forme d'auto-adaptation de l'individu à son contexte, et cette liberté semble bien plus proche d'une forme de libre-arbitre opérant un choix entre des possibilités prédéterminées que d'une véritable autonomie susceptible de transformer le cours des choses.

Selon Le Vasseur, il s'agit bien là d'une conception restrictive de la liberté : « la liberté demeure ici circonscrite au registre de l'action, mais de registre de l'action n'est aucunement mis en rapport avec d'autres registres de la culture ou de l'action sociale qui per-

⁹¹ MELS : *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement primaire* (2001), p. 4.

⁹² LeVasseur, Louis : « Individu, société et éducation, 1960-2000 », in Mellouki, M'Hammed (dir.) : *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'université Laval, 2010, p. 68.

⁹³ MELS : *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement primaire* (2001), p. 5.

mettraient d'en définir le statut [par exemple] le travailleur est capable de distance face à l'exécution technique de son travail et non face à la pertinence sociale de son travail [...] il y a loin de cette critique d'ordre psychologique ou cognitive à une critique sociologique ou éthique⁹⁴ ». La compétence éthique semble toutefois aller moins loin dans cette pente auto-adaptative inhérente à la notion de compétence telle qu'elle s'incarne dans l'institution scolaire québécoise, puisqu'elle s'ordonne à des finalités, des valeurs, qui peuvent servir de point d'appui à une critique de la réalité sociale – en l'occurrence « la reconnaissance de l'autre » et « la poursuite du bien commun », ainsi, au-delà, que « les règles de base de la sociabilité et de la vie en commun ainsi que les principes et valeurs inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne⁹⁵ ». Reste que si l'individu compétent en matière éthique doit pouvoir « reconnaître » l'existence d'un enjeu éthique dans une situation, « connaître » et comprendre les argumentaires présents, et « examiner les effets d'options ou d'actions possibles⁹⁶ », il ne semble pas de son ressort de décider si et quand un enjeu éthique est en jeu, pas plus que d'impulser une telle critique au nom des valeurs éthiques.

Tout se passe comme si les problèmes éthiques s'imposaient aux individus en fonction de caractéristiques immanentes au contexte d'action, comme si une situation était en elle-même porteuse ou non d'enjeux éthiques que les individus sont appelés à reconnaître et à traiter en leur apportant une solution. Rien n'indique que les individus soient considérés comme pouvant légitimement impulser une problématisation et donc une éventuelle transformation du contexte sociale au nom de l'éthique ou des valeurs qui les animent, y compris lorsqu'il s'agit de valeurs communes et/ou publiques.

Le cadrage secondaire par la réforme scolaire semble ainsi venir confirmer et entériner les effets du cadrage principal issu de la déconfectionnalisation et le pluralisme : la dimension de liberté inhérente à l'éthique, en tant que structure de régulation distincte de la morale, est ordonnée et subordonnée à une exigence d'ouverture et d'adaptation au contexte social-historique. Le rapport que l'individu entretient vis-à-vis des règles est certes crucial, mais reste pourtant largement instrumental : parce que la société est marquée au coin de la diversité (problématique du pluralisme) ou du changement (problématique des compétences), l'individu contemporain doit être capable de remettre en question les règles qui lui ont été inculquées et de réfléchir afin de pouvoir proposer de nouvelles règles. Mais ce rapport à l'autorité des règles est subsumé par le rapport à l'altérité (des

⁹⁴ LeVasseur, Louis : « Individu, société et éducation, 1960-2000 », *art. cit.*, p. 69. La plupart des analyses portant sur les conditions de l'affirmation contemporaine de la notion de « compétence » soulignent l'importance de deux éléments liés à l'évolution du champ du travail salarié qui se répercutent sur les systèmes éducatifs : les réformes du management de l'entreprise visant à imposer une nouvelle logique plus efficace d'auto-adaptation des salariés à leurs fonctions, et la volonté d'établir une gestion individualisée de la main-d'œuvre afin d'éviter les conflits collectifs au travail ; ces deux perspectives convergent vers le remplacement de la notion classique de « qualification » par celle de « compétence ». Sur l'affirmation de la notion de compétence, cf. Boltanski, Luc et Chiapello, Eve : *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1998 ; Dolz, Joaquim et Ollagnier, Edmée (dir.) : *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2000 ; Ropé, Françoise et Tanguy, Lucie (dir.) : *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'entreprise et dans l'école*, Paris, L'Harmattan, 1994.

⁹⁵ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 280-281.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 294.

normes différentes ou d'un contexte changeant) : si l'individu doit jouir d'une certaine liberté vis-à-vis des normes morales, c'est semble-t-il avant tout parce que cette liberté lui permet d'entretenir un rapport ouvert à l'altérité, d'accepter la différence ou le changement qui s'impose à lui et de s'y adapter de la façon la plus juste possible. Que ce « juste » renvoie à la justice (légitimité des conduites adoptées) ou à la justesse (efficacité des conduites adaptées) ne modifie pas fondamentalement la donne : la problématique majeure à laquelle s'indexe l'éthique est celle de l'altérité et du rapport de l'individu à l'altérité.

CHAPITRE 2. L'HORIZON SOCIOPOLITIQUE DE L'ÉTHIQUE : VERS UNE NOUVELLE RÉGULATION SOCIALE.

L'affirmation du référentiel éthique au sein de l'école québécoise s'inscrit dans un processus de « modernisation » de longue durée de la société québécoise, dans un processus d'auto-redéfinition de la société québécoise par elle-même. Comme tout processus d'identification, cette démarche inclut un double mouvement, négatif – définition et dévalorisation d'une altérité repoussoir, ici une partie de l'identité traditionnelle – et positif – élaboration d'une nouvelle identité valorisée voire idéalisée. C'est à travers ce double mouvement dans lequel elle s'inscrit que l'éthique se trouve pourvue d'une signification et d'une fonction spécifiques vis-à-vis de la régulation sociale. Or l'image repoussoir centrale de la société québécoise depuis les années 1960 est ce qu'il est convenu d'appeler la « Grande Noirceur », qui à bien des égards constitue une incarnation contextuelle de la désormais classique opposition moderniste entre obscurantisme (religieux, passéiste et autoritaire) et Lumières (rationnaliste, progressistes et libertaires).

La référence croissante à « l'éthique » dans le champ scolaire s'inscrit dans cette configuration idéologique, puisqu'elle se développe contre un héritage de cette période perçue comme pré-moderne : l'emprise cléricale sur l'école et sur la société, saisie à travers la notion de « confessionnalité ». En tant qu'objectif de formation, en effet, l'éthique ne s'adosse pas prioritairement aux évolutions les plus souvent évoquées pour expliquer sa résurgence dans les sociétés occidentales des années 1960-1970 – les mutations technologiques et les progrès de l'individualisme. Son point d'appui est la question du « pluralisme », qui s'oppose moins à la sacralité des règles religieuses ou plus généralement à l'autorité des règles morales, qu'à leurs prétentions à l'hégémonie et à l'homogénéité, dans la mesure où celles-ci ne conforment pas au principe du respect de la diversité des groupes et des situations, érigé en caractéristique majeure de la société moderne et en critère d'une organisation démocratique. L'enjeu premier n'est alors ni l'hétéronomie ni l'anomie, mais la plurinomie, la coexistence de différents corpus normatifs au sein d'une même société ; dans cette configuration, sans pour autant disparaître, la question de la liberté individuelle face à la loi se trouve ordonnée et subordonnée à deux autres problématiques interdépendantes – celle de l'égalité entre acteurs différents, et celle de l'unité sociale au-delà et au travers de cette diversité.

L'affirmation de l'éthique à l'école québécoise apparaît ainsi comme une tentative de concilier, compte tenu d'une interprétation de ce qui fait et de ce qui fait problème dans la société québécoise, les exigences contradictoires de la modernité démocratique – l'intégration et l'émancipation – autour d'une nouvelle régulation de la socialité. Mais si l'enjeu de celle-ci est le pluralisme, si ses valeurs cardinales sont l'égalité et l'unité, et si son problème est la structuration communautaire de la société, il ne s'agit encore là que des termes du débat, des matériaux à partir desquels sera édifiée la société éthique. Définir le pourquoi d'une action permet de préciser les intentions qui la motivent, les enjeux qui la structurent ou les arguments qui la justifient, mais ne présume pas pour autant de sa destination ; au-delà du pourquoi, il faut donc s'intéresser au pour quoi, *i.e.* au projet que l'action entreprend effectivement de réaliser. L'action publique, en effet, n'est pas de type technique : la définition du problème à résoudre n'implique pas en elle-même une



solution, elle encadre une recherche de solutions parmi lesquelles le choix s'effectue en fonction de considérations d'efficacité bien sûr, mais aussi de légitimité – et donc d'engagement envers des valeurs et des interprétations concurrentes de ces valeurs, qui doivent trouver à se réaliser dans un contexte social-historique spécifique.

La référence à l'éthique renvoie précisément à l'une de ces solutions élaborées pour faire face à une situation sociale caractérisée par la pluralité et la difficile intégration du pluralisme socioculturel à la société québécoise. Sa première caractéristique est d'être érigée en modalité d'une régulation collective : il s'agit d'une éthique sociale, et même, plus précisément, d'une éthique publique, destinée à constituer un espace public où tous sont appelés à s'intégrer pour participer à l'élaboration des règles collectives. En cela, l'éthique se définit à travers une triple distinction : vis-à-vis de la morale bien sûr, mais aussi vis-à-vis d'une version subjectiviste de l'éthique misant sur la réflexion monologique de l'individu, et surtout vis-à-vis de la citoyenneté, c'est-à-dire du mode de régulation publique actuellement prédominant. A travers cette triple distinction, l'éthique dessine une régulation sociale pourvue de trois caractéristiques majeures : d'une part, elle est réflexive, et affirme une légitimité processuelle des décisions normatives ; d'autre part, elle est dialogique, puisque son efficacité est indexée à l'intersubjectivité d'une réflexion à laquelle les acteurs concernés doivent participer effectivement ; enfin, elle est décentralisée, afin que ce dialogue puisse être réel, mais aussi, plus fondamentalement, afin que la régulation s'effectue en situation et en s'adaptant aux spécificités de la situation.

Cette exigence de régulation en situation, qui prend tout son sens par opposition à la médiation étatique et centraliste inhérente à la logique civique actuelle, produit logiquement des effets d'indétermination. Celle-ci est d'abord sensible au niveau de la régulation éthique elle-même : en effet, si l'éthique désigne un processus régulateur pourvu d'une structure logique principielle, en revanche ses procédures concrètes de matérialisation restent incertaines, si bien qu'elle apparaît comme relativement informelle quant à son débouché organisationnel. Mais elle se répercute également au niveau des finalités de la régulation éthique, qui semble viser moins la réalisation d'un véritable projet de société que, de façon plus modeste mais aussi plus floue, la préservation du « vivre-ensemble ». Or cette finalité s'avère foncièrement ambivalente, car si elle paraît ouvrir le champ des possibles de la liberté humaine, dans le même temps elle s'inscrit dans une perspective axée sur l'intégration plus que sur l'émancipation, méfiante vis-à-vis de toute forme de conflictualité sociale, et qui de ce fait risque de limiter la portée critique de l'éthique et sa capacité à impulser une dynamique de redéfinition non seulement de l'action individuelle, mais aussi des structures sociales.

La destination publique de l'éthique

L'affirmation du référent éthique en tant que finalité de la formation scolaire s'effectue en référence à une thématique sociologique – la modernisation de la société, et plus particulièrement le pluralisme socioculturel – qui lui confère d'emblée une portée sociopolitique – en la reliant à la problématique de l'organisation des fonctions de régulation sociale. Bien que l'éthique soit un objectif attribué au champ de formation du « développement personnel », ses deux finalités sont clairement destinées à animer et à encadrer les rapports sociaux, qu'il s'agisse de « la reconnaissance de l'autre » ou de « la poursuite du



bien commun », qui l'une et l'autre s'inscrivent au sein d'une « culture publique commune » permettant « la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise⁹⁷ ».

L'éthique s'inscrit ainsi de plain-pied dans une problématique qui n'est pas seulement celle du pluralisme, mais aussi celle de la démocratie : « les élèves sont invités à s'ouvrir sur le monde et à développer leur capacité d'agir avec les autres [...] en les réunissant dans une même classe plutôt qu'en les séparant selon leurs croyances, et en favorisant chez eux le développement d'attitudes de tolérance, de respect et d'ouverture, on les prépare à vivre dans une société pluraliste et démocratique⁹⁸ ».

Or l'articulation de ces deux caractères « pluraliste » et « démocratique » d'une société ne va *a priori* pas de soi. Le constat confine à la lapalissade : jusqu'à une date récente, la plupart des régimes politiques démocratiques étaient voire se voulaient culturellement homogènes, et bien des régimes politiques non-démocratiques étaient au contraire culturellement pluralistes – en particulier dans le cas des diverses configurations impériales. Au-delà de la juxtaposition sémantique, la question reste posée de l'articulation logique de ces deux éléments, d'autant que chacun d'eux est susceptible de recevoir plusieurs interprétations et d'entraîner ainsi de profondes modifications de la signification de l'autre. Or il semble que le modèle de régulation auquel s'ordonne la formation à l'éthique articule ces deux dimensions à partir d'une même valeur cruciale – l'égalité, appelant à la fois un pluralisme fait de respect de l'égale dignité d'autrui et une démocratie réformée, laissant place à l'autorégulation égalitaire des conduites individuelles par les individus eux-mêmes.

Le pluralisme, tel que défini par le programme ECR, renvoie à un fait socioculturel : la diversité, tour à tour « diversité des valeurs et des croyances », « diversité de valeurs et de normes », « diversité de façons de penser, d'être et d'agir », enfin « diversité [de] diverses expressions du religieux⁹⁹ ». Mais, même si l'on admet la réalité de ce constat, force est de constater que s'opère à partir de là un glissement logique du fait au droit, de l'être au devoir-être, bref de la pluralité au pluralisme : dans cette situation, « il est *nécessaire* d'apprendre collectivement à tirer profit de cette diversité », car « une société pluraliste où foisonnent les questions d'ordre éthique et où coexistent différentes croyances et façons de penser, d'être et d'agir, a *besoin* de se définir comme une société ouverte et tolérante¹⁰⁰ ». Or cette nécessité affirmée du pluralisme, du respect de la pluralité socioculturelle, n'est nulle part justifiée dans le texte du programme ECR, pas plus que dans le reste du *Programme de formation* de l'école québécoise. Plus encore, à l'inverse, l'école y est à plusieurs reprises présentée comme un contrepoids centripète d'unification face à la pluralité socioculturelle : si l'école doit « socialiser » les individus, c'est que « dans une société pluraliste comme la société québécoise [elle] joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment

⁹⁷ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 280.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 277.

⁹⁹ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 279, p. 294, 295, 299.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 279 et 304.

d'appartenance à la collectivité¹⁰¹ » ; le programme ECR va dans le même sens, dans la mesure où son objectif est « la construction d'une véritable culture publique mune¹⁰² », transcendant la diversité des cultures privées et constituant ainsi un point d'unité au sein de la pluralité et le pivot de la régulation de cette pluralité sociale.

Ce passage de la pluralité au pluralisme est cependant assumé et justifié par les concepteurs du programme ; pour Leroux, par exemple, il s'agit bien, à travers cette réforme de la formation morale, de « [faire] passer chaque jeune de la constatation du pluralisme de fait à la valorisation du pluralisme normatif¹⁰³ ». Or si le pluralisme est nécessaire, c'est selon lui pour des raisons de cohérence avec les principes fondamentaux de la société québécoise, avec les principes politiques de la démocratie québécoise : « il s'agit de mettre en harmonie l'école avec la modernité politique », en l'occurrence avec « la reconnaissance du principe fondamental de l'égalité¹⁰⁴ ». A travers ce principe de l'égalité, c'est la démocratie qui se trouve mise en cause : en effet, ce principe et les différents droits individuels qui s'y rattachent « sont la base de notre démocratie, et l'enjeu actuel est d'en faire une éthique sociale¹⁰⁵ ».

Il y a là un élément essentiel : le fait que la démocratie soit comprise comme un type de régulation dont le principe d'égalité constitue la règle directrice, le fondement et la destination. La seule définition (approximative) de la démocratie qu'on peut trouver au sein du *Programme de formation* la présente en effet comme un « processus » dont la caractéristique est que l'individu « contribue à l'élaboration de règles de vie basées sur le principe de l'égalité des droits [et] accepte de se conformer aux règles établies par les groupes auxquels il appartient¹⁰⁶ ». La participation est certes essentielle, mais, comme toute autre règle démocratique, elle repose sur une exigence d'égalité – et non, par exemple, de liberté ; en conséquence, sauf à se nier lui-même, elle doit respecter cette égalité dans ses décisions normatives. Cette intrication de la démocratie et de l'égalité trouve un écho dans l'interdépendance établie par les textes officiels entre démocratie et pluralisme : il semble que, selon cette logique, l'égalité fonde la démocratie, qui induit la pluralité et le pluralisme, lequel à son tour appelle la démocratie. Encore faut-il préciser qu'aux différents stades de ce processus la même notion de « démocratie » renvoie à différents aspects : c'est en tant que corpus de principes tels que l'égalité que la démocratie induit le pluralisme, tandis que celui-ci appelle la démocratie comme pratique de régulation participative, fondée sur l'égalité dans l'élaboration de la décision normative.

¹⁰¹ MELS : *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement primaire* (2001), p.3. Cette compétence appelle également l'école à prévenir « l'exclusion », mais « en son sein » et parce que cela « compromet [...] l'avenir de trop de jeunes » : l'enjeu est ici moins le pluralisme socioculturel, que celui, plus immédiat, le décrochage scolaire, ou plus largement les défauts d'intégration scolaire qui empêchent l'école de remplir sa fonction d'intégration sociale.

¹⁰² MELS : *Ethique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 280.

¹⁰³ Leroux, Pierre : *Ethique, culture religieuse, dialogue : arguments pour un programme*, Montréal, Fides, 2007, p.13-14.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 36-37.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 46.

¹⁰⁶ MELS : *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement primaire* (2001) p.50.

Le parallèle entre cette pratique démocratique et l'éthique est indubitable : l'éthique en effet est définie comme « une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions », réflexion « indispensable pour faire des choix judicieux [...] exprimant l'autonomie de l'individu [et] susceptibles de contribuer à la coexistence pacifique¹⁰⁷ ». Sa finalité est bien ce que Giroux nomme « l'autorégulation », où le sujet se réapproprie la décision normative appelée à guider sa propre action – qui prolonge la revendication démocratique d'une autonomie indissolublement individuelle et collective. La convergence entre démarches éthique et démocratique est d'autant plus nette que l'opposition établie entre l'éthique et la morale est de structure et non de sujet : l'important n'est pas que l'une soit individuelle et l'autre collective, mais que l'une soit faite de réflexion et de délibération, là où l'autre fonctionne à l'imposition et à l'obéissance. L'éthique à laquelle il s'agit de former n'est donc pas, par exemple, l'éthique foucaldienne, inscrite dans une démarche esthétique purement subjectiviste d'insurrection contre toute normalisation sociale ; il s'agit au contraire d'une éthique sociale, qui considère d'emblée autrui comme son vecteur et sa destination, partie prenante d'une « culture publique commune » fondée sur « la reconnaissance de l'autre » et ordonnée au « vivre-ensemble », autrement dit à la (re-) définition des normes sociales communes à tous les individus.

Cette dimension sociale de l'éthique s'illustre à travers la place centrale attribuée à la pratique du « dialogue » - dans la formation, mais aussi, plus généralement, dans la pratique de l'éthique. Le dialogue, en effet, est à la fois un moyen et une fin de la formation scolaire, et constitue en tant que tel le véritable « pivot¹⁰⁸ » des apprentissages dans le domaine de la formation morale. D'une part, le dialogue est le dispositif pédagogique privilégié de cette formation, le moyen par lequel celle-ci peut espérer atteindre ses objectifs ; d'autre part, il constitue un objectif pédagogique, puisque « pratiquer le dialogue » devient une compétence à part entière ; enfin, au-delà de l'école, le dialogue est érigé en véritable modèle idéal des interactions sociales en contexte pluraliste, et en dispositif fondamental de la régulation éthique. Le rapport de l'individu à lui-même et à ses règles de conduite est ainsi médiatisé par sa rencontre avec autrui, délaissant l'introspection monologique pour privilégier une perspective d'échange dialogique où l'individu se découvre et se définit à travers et en référence à autrui. Le dialogue fonde et réalise en effet un rapport « empreint d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation active de la part de ses membres », qui « mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble » et qui impulse un processus autorégulateur grâce auquel « un point de vue se modifie, se consolide et se valide¹⁰⁹ ». Au total, comme le souligne Bégin, l'éthique dessine une perspective régulatrice fondée sur une « conviction » qui décalque le pari démocratique de la participation : « il est possible,

¹⁰⁷ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 279.

¹⁰⁸ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 287.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 304.

pour des personnes d'horizons divers, de s'entendre de façon responsable et dans le respect mutuel afin de relever les défis inhérents à la vie en société¹¹⁰ ».

Cette articulation de l'éthique avec la régulation sociale et sa convergence affirmée avec les principes démocratiques pose la question de son lien avec la citoyenneté. En effet, la façon dont sont censées s'articuler la subjectivité éthique et la citoyenneté démocratique est loin d'être évidente. Certes, le *Programme de formation* comprend un domaine général de formation intitulé « Vivre-ensemble et citoyenneté », avec lequel le programme « Ethique et culture religieuse » est appelé à « entretenir des liens privilégiés », dans la mesure où il « répond tout naturellement à l'intention éducative de ce domaine : amener les élèves à participer à la vie démocratique [...] et à adopter des attitudes d'ouverture sur le monde¹¹¹ ». Mais, par ailleurs, l'éducation scolaire inclut également un programme spécifique directement dédié à la formation de la citoyenneté – en l'occurrence le programme « Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté ». Ce programme se place d'emblée dans le domaine de « l'univers social » et se donne comme matière la régulation publique, là où l'éthique fait partie du « développement personnel », et doit se développer en rapport non avec les normes juridiques ou politiques constitutives de la citoyenneté proprement dite, mais avec celles des « cultures religieuses », renvoyant à la personnalité formée par le milieu familial ou communautaire. Cette formation à la citoyenneté se concentre d'ailleurs sur des compétences cognitives, visant avant tout la compréhension et la connaissance d'un certain nombre de faits sociaux ou historiques – dont les valeurs démocratiques – tandis que la formation morale et les dimensions normatives de la citoyenneté est renvoyée au champ des « disciplines du développement personnel [qui] sensibilisent à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble¹¹² ».

Cette disjonction de la formation morale et de la formation civique distingue nettement l'éducation à la citoyenneté québécoise des pratiques et des dispositifs promus sous cette dénomination en France et plus largement en Europe continentale : dans la plupart des cas, l'éducation à la citoyenneté inclut une dimension de formation morale, sur un modèle réflexif et participatif d'ailleurs assez proche de la logique de l'autorégulation

¹¹⁰ Bégin, Luc : « Ethique et culture religieuse : une réponse appropriée au défi du pluralisme », in *Ethique publique*, vol.10 n°1, 2008, p. 145.

¹¹¹ MELS : *Ethique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 284.

¹¹² MELS : *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire* (2001), p. 341.

L'éducation à la citoyenneté vise certes à « former la conscience citoyenne », mais celle-ci se caractérise moins par l'attachement à des valeurs ou par des dispositions comportementales que par un ensemble de savoirs : l'élève doit « saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen » (p.337) et « comprendre que la démocratie citoyenne est le résultat d'un long cheminement » (p. 348). La compétence « construire sa conscience citoyenne » vise « vise la compréhension, par l'élève, des réalités sociales du présent qui ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles sont envisagées dans leur perspective historique [...] Il apprend qu'il fait partie de ce continuum historique. Il apprend aussi que les valeurs et les principes rattachés à la démocratie ont évolué au fil du temps, qu'ils se sont actualisés dans les droits et les responsabilités du citoyen et qu'ils s'exercent dans des lieux déterminés, notamment les institutions publiques et toute forme ou structure sociale établie par l'usage, la coutume ou la loi. Il apprend enfin qu'en dépit du discours démocratique égalitaire perdurent des inégalités réelles » (p. 348).

éthique, mais ordonnée et dérivée d'un projet politique – qui, d'une façon générale, est celui d'une démocratie (plus) délibérative et/ou (plus) participative¹¹³. Elle semble également en décalage vis-à-vis des orientations préconisées à la fin des années 1990 pour la mise en place de l'éducation à la citoyenneté à l'école québécoise, par exemple de la part du Conseil supérieur de l'éducation. Celui-ci, en effet, intègre alors à l'éducation à la citoyenneté « le développement des valeurs qui fondent la société démocratique », permettant l'affirmation d'une « culture publique commune », ou plus largement d'un « référentiel culturel collectif » indispensable pour « fabriquer le lien social nécessaires à la capacité de vivre et de construire ensemble » dans une société pluraliste – tâches actuellement dévolues au programme ECR – et en appelle *in fine* à « développer une éthique de la citoyenneté¹¹⁴ ».

Cette disjonction doit sans doute beaucoup à des éléments conjoncturels, tels que le poids de l'héritage institutionnel québécois, où la formation morale est traditionnellement liée à des enjeux religieux et non politiques, qui trouve un écho dans la tout aussi traditionnelle distinction des domaines du développement personnel et de l'univers social, mais aussi, et peut-être surtout, la temporalité de la réforme de l'école québécoise. En effet celle-ci est entamée dès 1997 et globalement achevée en 2001, avec la publication du nouveau Programme de formation et la restructuration des réseaux scolaires sur une base linguistique. Or, au cours de ce processus, le Groupe de travail sur la place des religions a proposé de tirer parti de ce mouvement pour introduire une profonde réforme de la place des religions à l'école, au niveau des structures institutionnelles, mais aussi du curriculum scolaire, en proposant d'instituer un « enseignement culturel des religions » unique et obligatoire comme « programme distinct » vis-à-vis « du temps imparti à l'éducation morale et/ou à l'éducation à la citoyenneté¹¹⁵ ». Or sur ce point, le Groupe de travail n'est pas suivi par le gouvernement, qui juge ce changement « ni raisonnable ni opportun¹¹⁶ » et qui choisit perpétuer le régime des formations morales optionnelles – peut-être par conviction, sans doute aussi en raison du risque politique qu'aurait représenté une telle mesure, peu populaire et presque certainement vouée à l'échec pour des raisons juridiques, du fait des clauses dérogatoires alors en vigueur.

A l'inverse, lorsqu'en 2005 ces clauses arrivent à échéance et que le gouvernement choisit de profiter de cette fenêtre d'opportunité pour réformer l'éducation morale, il se trouve face à une structure scolaire qui vient juste de subir l'une des plus profondes et des plus polémiques réformes de son histoire, à peine stabilisée, et qui continue de subir de

¹¹³ Sur l'éducation à la citoyenneté, cf. Lenoir, Yves, Xypas, Constantin et Jamet, Christian (dir.) : *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*, Paris, A. Colin, 2006 et Vitiello, Audric : « L'éducation à la citoyenneté : renouveau et renouvellement de l'intégration scolaire », in *Raisons politiques* n°29, février 2008.

¹¹⁴ CSE : *Eduquer à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec, 1998, p. 35-36 et 75.

¹¹⁵ Proulx, Jean-Pierre (dir.) : *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise. Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école*, Québec, 1999, p. 207 sq. et l'Annexe 1 « Une nouvelle hypothèse : l'enseignement culturel des religions », 245 sq. ; pour une critique de la solution finalement adoptée du point de vue du projet proposé en 1999, cf. Weinstock, Daniel : « Un cours d'éthique et de culture religieuse : prochain épisode d'un malentendu ? », in Ouellet, Fernand (dir.) : *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?*, Québec, Presses de l'université Laval, 2006.

¹¹⁶ MELS : *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000, p. 9.

nombreuses critiques sur le plan de la pédagogie et du curriculum. Or, pour disjoindre les formations morale et religieuse et/ou rejoindre les formations morale et civique, il faudrait impulser une réforme de cette réforme, qui remettrait en cause son équilibre encore fragile et remodelerait la structure même du programme en revenant sur le partage établi entre champs de « l'univers social » et du « développement personnel ». Nul doute qu'une réforme du seul domaine de la formation morale et religieuse, déjà conflictuelle, parut alors plus opportune – car plus facile à réaliser, moins risquée politiquement, pour le gouvernement, pour la réforme scolaire précédente et pour celle de la formation morale – et que ce type de considérations joue un rôle important dans la perpétuation institutionnelle de cette séparation du social et du personnel, du civique et de l'éthique.

Au-delà de ce type d'explications conjoncturelles, il semble cependant que cette disjonction renvoie également à des motifs plus profonds, structurels, liés à la logique même des rapports unissant ces deux dimensions. Il est en effet remarquable que la « culture publique commune » dans laquelle s'inscrit la compétence éthique est définie comme « les règles de base de la *socialité* et de la vie en commun ainsi que les principes et valeurs inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne¹¹⁷ ». Or cette référence à la socialité, plutôt qu'à la citoyenneté, est significative de l'ampleur du champ ouvert à l'éthique : *a priori* rien moins que l'ensemble de la régulation sociale, non seulement la régulation de la société par la médiation des institutions politiques, mais aussi celle des divers cadres collectifs et des différents rapports sociaux qui peuvent y prendre place. Le *Programme de formation* tend à entendre la citoyenneté au sens strict, réduit, voire réducteur, du terme : un statut lié à une configuration institutionnelle ou régulatrice, en l'occurrence étatique. C'est à une finalité à la fois plus large et moins précise que semblent destinées la subjectivité et la régulation éthiques : « vivre ensemble dans cette société », ou plus exactement « la recherche du vivre-ensemble¹¹⁸ ».

La subjectivité éthique se trouve ainsi placée au-delà de la citoyenneté démocratique, qu'elle semble englober tout en dépassant son champ spécifique d'application : les institutions publiques, étatiques. Un tel débordement du civique par l'éthique est d'ailleurs explicitement revendiqué et justifié par Leroux : « si le savoir moral se limitait au contenu moral des chartes, comme la proclamation de l'égalité de tous en dignité et en droit, nous pourrions nous contenter d'un enseignement des droits et libertés de la personne dans un contexte d'éducation à la citoyenneté. Mais nous pensons que notre société valorise des vertus comme le respect ou la tolérance, qui sont le complément moral des chartes ; nous pensons également que plusieurs acquis moraux débordent les chartes, par exemple la valeur du dialogue en tant que tel, en vue du vivre-ensemble, et l'importance de la confiance en la raison. Nous croyons également que des attitudes morales comme

¹¹⁷ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 281.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 279. La notion de « vivre-ensemble » constitue un véritable leitmotiv du programme, avec pas moins de 46 occurrences dans le seul texte consacré au primaire ; par comparaison, on ne compte que 3 occurrences de celle de « citoyenneté » (qui plus est concentrées dans le court passage consacré aux liens entre le cours ECR et le domaine général « Vivre-ensemble et citoyenneté »), et 16 occurrences de celle de « critique ».

l'hospitalité ou la compassion, qui ne sont pas des prescriptions des chartes, représentent des valeurs qu'une société peut souhaiter transmettre à sa jeunesse¹¹⁹ ».

Dans cette configuration, la formation éthique est donc censée inclure et dépasser la formation civique, en l'englobant dans une éducation plus générale aux valeurs collectives d'une société démocratique. Dès lors, ce qui se joue ici semble aller au-delà de la disjonction du civique et de l'éthique, pour atteindre à la subordination du civique à l'éthique ; renversant la logique de l'éducation à la citoyenneté, c'est ici moins la citoyenneté qui appelle l'éthique que l'éthique qui fonde la citoyenneté.

Les caractéristiques de la régulation éthique : réflexion, dialogue, décentralisation

La régulation éthique semble ainsi sous-tendre à la fois un prolongement et une mutation de la pratique démocratique afin de l'adapter aux conditions du pluralisme. Si l'éthique est irréductible à la citoyenneté, c'est parce qu'elle ne vise pas tant l'intégration des individus dans le rôle et la pratique du citoyen, qu'elle n'appelle une évolution de la figure du sujet régulateur au-delà, et par certains aspects en décalage vis-à-vis du sujet civique participant à la régulation politique instituée. La régulation éthique est ordonnée à d'autres dispositifs, et destinée à s'intégrer à d'autres cadres sociaux que ceux des institutions politiques proprement dites : il s'agit d'une régulation réflexive, dialogique et décentralisée, visant une société pacifiée.

Le cœur de cette régulation éthique est une réflexivité vectrice de responsabilité ; l'éthique, c'est d'abord et avant tout « réfléchir à des questions éthiques », ce qui « exige la mise en œuvre d'un processus de réflexion¹²⁰ ». Celui-ci se voit attribuer plusieurs finalités : « cette réflexion éthique, qui permet le développement du sens moral de la personne, est indispensable pour faire des choix judicieux. Tout en exprimant l'autonomie de l'individu et sa capacité d'exercer un jugement critique, ces choix sont susceptibles de contribuer à la coexistence pacifique », si bien que la réflexion se trouve au cœur « des aptitudes et des dispositions permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui, tout en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble¹²¹ ». L'élément crucial ici n'est pas tant l'articulation, relativement classique, de la réflexion à la liberté et à l'efficacité de la décision, ou à une potentielle pacification des rapports sociaux, mais plutôt dans le fait que la réflexion devient le gage et le critère de la moralité, de la validité morale de l'action. Le champ moral semble ici adopter l'une des perspectives les plus suivies pour théoriser les conditions contemporaines de la légitimité dans le champ politique : celle de la démocratie délibérative, porteuse, comme Habermas l'a amplement souligné, d'une conception procédurale de la légitimité. La validité, la légitimité d'une action ou d'une décision n'est plus substantielle, mais processuelle : elle ne réside plus dans sa conformité à telle ou telle codification des conduites, mais dans la conformité du processus de codification par l'acteur de sa propre

¹¹⁹ Leroux, Georges : *Éthique, culture religieuse, dialogue : arguments pour un programme*, op.cit., p. 53.

¹²⁰ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 294.

¹²¹ *Ibid.*, p. 279-280.

action vis-à-vis d'une structure logique incluant un moment de réflexion en amont de la décision et de l'action.

Le parallèle entre la régulation éthique et les théories de la démocratie délibérative semble d'autant plus approprié que cette réflexivité est dans chacun de ces cas conçue comme l'effet émergeant d'un dispositif particulier, d'une structure particulière des rapports sociaux : le « dialogue », *i.e.* la communication égalitaire, l'interlocution visant à l'intercompréhension et, si possible, à l'entente intersubjective. La pratique du dialogue est l'une des trois compétences que le programme ECR doit développer, mais, souligne Bégin, elle constitue surtout la véritable « matrice » de l'ensemble de cette formation, et au-delà du modèle régulateur à instituer : « la compétence au dialogue est essentielle à la réalisation des finalités du programme [car] c'est par le développement de celle-ci que les deux autres compétences [la familiarisation avec la réflexion l'éthique et la compréhension du fait religieux] peuvent être articulées dans un même programme et c'est également par elle que l'on peut escompter apporter une réponse valable au défi du pluralisme », dans la mesure où « le dialogue est ce qui devrait permettre aux jeunes, une fois devenus des citoyens responsables, de construire une manière d'être ensemble qui vaille pour la société pluraliste¹²² ».

La pratique du dialogue n'est donc pas seulement un dispositif de la pédagogie scolaire, elle constitue également un dispositif crucial de la (future) régulation sociale, la forme d'interaction nécessaire au déploiement de la pratique éthique : selon les termes déjà évoqués du programme ECR, « une société pluraliste [...] ne saurait faire l'économie d'un dialogue empreint d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation active de la part de ses membres », dans la mesure où celui-ci « mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble » – le respect de l'autre et de son égale dignité – et impulse un processus réflexif grâce auquel « un point de vue se modifie, se consolide et se valide¹²³ ». L'enjeu est donc double : d'une part, le dialogue incarne et réalise les idéaux du pluralisme, puisque s'y engager suppose de reconnaître autrui comme porteur d'une dignité égale à soi-même ; d'autre part, par ce dialogue en lui-même pluraliste, on peut espérer réguler la diversité socioculturelle en poussant les individus à « passer de la simple expression d'opinions à la clarification de points de vue et à leur analyse afin d'en évaluer la pertinence et la cohérence [afin de] faire des choix judicieux¹²⁴ ».

De fait, le dialogue, décrit comme « fort utile à la connaissance de soi et indispensable à la vie en société », déploie ses effets régulateurs dans deux directions : d'une part vers l'individu, appelé à se décentrer vis-à-vis de lui-même pour prendre en compte son interlocuteur, d'autre part vers le collectif, dans la mesure où ces décentrement permettent la modification des opinions individuelles et leur éventuelle intégration dans une opinion commune, autrement dit dans la redéfinition des règles normatives légitimes. Il est donc tout à la fois vecteur de réflexion, d'évolution et d'intégration dans une décision – ce que

¹²² Bégin, Luc : « Ethique et culture religieuse : une réponse appropriée au défi du pluralisme », *art. cit.*, p.145-146 et 147.

¹²³ MELS : *Ethique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 304.

¹²⁴ *Ibid.*, 291.

le programme exprime à travers des « trois composantes » qu'il attribue au dialogue : « organiser sa pensée » (réflexivité) et « interagir avec les autres » (évolution) s'articulent pour converger dans l'objectif « élaborer un point de vue¹²⁵ » (décision). Rapporté à la question du pluralisme, le dialogue apparaît ainsi comme une forme d'interaction qui présente le double intérêt d'amener les différences à s'ouvrir aux autres (et donc à relativiser leur spécificité, ce qui correspond à la finalité de « reconnaissance de l'autre ») et de les intégrer dans un processus d'élaboration d'un point de vue commun (et donc à subsumer leur spécificité au sein d'une généralité qui soit aussi la leur puisqu'ils auront participé à son élaboration, ce qui réalise « la poursuite du bien commun »).

La centralité du dispositif dialogique dans la pratique éthique induit logiquement une recomposition des structures de la régulation collective, en direction d'une autorégulation marquée au coin de la participation et de la décentralisation. Dans la mesure où la régulation éthique repose sur le dialogue, et où ce dialogue doit effectivement avoir lieu pour exercer ses effets, l'éthique est intimement liée à la « participative active » des individus aux processus de régulation collective. L'éthique semble ainsi rejoindre une tendance lourde, sensible dans la plupart des démocraties contemporaines, marquant l'émergence de ce que Blondiaux désigne comme un « nouvel esprit de la démocratie », critiquant les fondements idéologiques et les structures institutionnelles de la démocratie représentative et promouvant une logique de démocratie (plus) participative.

Il est d'ailleurs remarquable que la régulation éthique et la démocratie participative s'adosent souvent au même fondement : un diagnostic sur la situation des sociétés contemporaines qui caractérise celles-ci par la montée de l'incertitude, laquelle appelle un renouvellement de la délibération qui, à son tour, exige une ouverture des structures régulatrices à la participation des citoyens au processus de prise de décision. Certes, cette incertitude n'est pas toujours rapportée à la même source, aux mêmes évolutions sociales : dans le cas de l'école québécoise, l'éthique est promue au nom du pluralisme des normes socioculturelles, censé rompre l'évidence et brouiller la lisibilité des règles communes, tandis que la démocratie participative met habituellement plutôt l'accent soit sur l'individualisme, soit sur les avancées scientifiques et techniques. Mais, outre que ces deux éléments sont également ceux le plus souvent mis en avant pour expliquer l'affirmation de la référence à l'éthique – le cas de l'éthique à l'école québécoise constituant de ce point de vue une exception – les effets de ce diagnostic d'incertitude croissante sont similaires : du fait de leurs évolutions, les sociétés contemporaines « ne sont plus gérables par les institutions politiques dont nous disposons [...] il faut donc les enrichir, les prolonger, les étendre, les amender », d'où la nécessité d'une dynamique de « démocratisation de la démocratie » où « entre en action une démocratie que l'on peut qualifier de dialogique. En épongeant les incertitudes qu'elle place au cœur du débat, elle enrichit la démocratie représentative traditionnelle, celle que nous proposons d'appeler démocratie délégative¹²⁶ ».

¹²⁵ *Ibid.*, p. 304.

¹²⁶ Barthes, Yannick, Callon, Michel et Lascoumes, Pierre : *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001, p. 23 et 25-26.

Une régulation de type dialogique, telle qu'on la trouve aussi bien dans la démocratie participative que dans la régulation éthique, se distingue donc d'abord de la logique de délégation inhérente à la démocratie représentative, en appelant à une participation accrue des individus à l'élaboration de leurs propres règles de conduite : en cela, elle induit une redéfinition des acteurs de la régulation, qui n'est plus tant l'affaire de spécialistes compétents, comme les professionnels de la politique ou du droit, mais qui tend à impliquer l'ensemble des acteurs concernés par une décision normative. Ce faisant, elle induit également une reconfiguration des lieux de la régulation sociale, selon une logique de décentralisation : l'autorégulation ne renvoie pas seulement à l'autonomie de chaque citoyen face à la loi, mais aussi à la reconnaissance de l'autonomie de chaque situation sociale face aux règles générales. La tendance à l'horizontalité dans la prise de décision se répercute ainsi en tendance à promouvoir la proximité de la prise de décision vis-à-vis de la situation à réguler.

La proximité désigne ici la tendance à rapatrier la décision au plus près de la situation à laquelle elle doit s'appliquer : l'exigence d'une décision prise directement par ceux qu'elle concerne, et non par la médiation de délégués évoluant dans un champ social spécifique – celui des institutions étatiques, qui dans l'architecture moderne sont détentrices du monopole de la décision politique et de l'interprétation juridique. L'horizon est alors celui d'une régulation en situation, devant s'adapter aux spécificités des différentes configurations sociales plutôt que chercher à plier celles-ci à la généralité d'une règle prédéfinie et intangible. La « situation » constitue en effet un autre mot clé du programme de formation à l'éthique ; plus encore, comme le dialogue, la « situation » constitue à la fois un dispositif pédagogique, un moyen pour atteindre les finalités du programme – ce qui se traduit par de très nombreuses références aux « situations d'apprentissage » – et un élément crucial du dispositif de régulation éthique, qui, suivant la logique de l'éthique appliquée, se déploie à partir des spécificités du contexte à réguler.

L'éthique, en effet, doit permettre « l'examen des valeurs et des normes qui sous-tendent dans *diverses* situations les conduites humaines¹²⁷ » : le sujet éthique doit donc pouvoir « cerner *une* situation d'un point de vue éthique », ce qui suppose de pouvoir préciser l'enjeu éthique spécifique en cause (« mettre en contexte une situation pour reconnaître l'enjeu éthique s'y rapportant »), expliciter les termes de ce débat particulier (« reconnaître quelques repères sur lesquels reposent les différents points de vue considérés ») et prendre en compte ces spécificités dans le processus de (re)définition des règles (« examiner des effets d'options ou d'actions possibles sur soi, sur les autres ou sur la situation¹²⁸ »). L'éthique apparaît ainsi comme un rapport au monde et comme un mode de régulation susceptible de se réaliser dans des situations très diverses et, plus encore, caractérisé par une exigence de mise en situation de la délibération normative.

Si l'éthique prend sa source dans le pluralisme socioculturel, elle semble ainsi déboucher sur une sorte de pluralisme institutionnel, dans la mesure où toute situation collective paraît alors susceptible de devenir l'objet et plus encore le lieu d'une régulation éthique –

¹²⁷ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 277.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 294.

soit une logique de décentralisation voire de dissémination du pouvoir régulateur au sein même des diverses situations constitutives de l'existence sociale. En tant que telle, la régulation éthique semble dessiner un horizon assez proche des thèses de Dahl sur la « polyarchie¹²⁹ » démocratique, bien qu'avec un tour nettement plus égalitaire, puisqu'idéalement ce ne sont pas les différents leaders mais tous les différents individus participants d'une situation qui doivent participer à la décision normative.

L'accent mis sur le « vivre-ensemble », plutôt que sur la citoyenneté, trouve ici un écho, peut-être même son origine : il semble en effet que, par sa logique même, la régulation éthique soit irréductible aux structures institutionnelles où se déploie la citoyenneté. La question ici n'est pas tant que celles-ci soient actuellement animées d'une logique représentative plus que participative, ou centralisée plus que décentralisée, car il suffirait d'une réforme institutionnelle pour dépasser ce type d'opposition et conformer la citoyenneté à la logique de l'autorégulation éthique. La différence est plus profonde, presque principielle : la citoyenneté en effet inclut une dimension statutaire, et donc quelque chose de statique, alors que l'éthique renvoie avant tout à une pratique et ambitionne de conserver une grande souplesse régulatrice afin de pouvoir s'inscrire à tout moment dans toute situation sociale où émergerait un besoin quelconque de réflexion ou de décision normative.

Cette souplesse de la pratique éthique comparée à la rigidité des structures civiques lui confère un caractère relativement informel – et donc, quelque part, moins « polyarchique » que *a priori* « anarchique », sans *arkhè* prédéfini. La régulation éthique possède certes une structure logique, marquée au coin de la réflexivité, ici obtenue par le dialogue avec autrui et l'adaptation aux particularités contextuelles : une décision éthique, pour être valide, doit donc être précédée d'une réflexion collective, tenant compte des diverses opinions présentes et des spécificités de la situation en cause. Mais la forme concrète que doit prendre cette logique, la façon dont elle doit s'incarner dans les structures organisationnelles ou institutionnelles reste relativement indéterminée – et ce de façon nécessaire, puisque cette régulation doit s'adapter aux situations dans lesquelles elle s'inscrit. Il est donc *a priori* impossible de définir les formes que prendra cette régulation, de préciser le détail des cadres procéduraux à travers lesquels elle pourra se réaliser, ni même d'affirmer si ceux-ci seront toujours nécessaires.

Pure pratique, pur processus, qui plus est appelé à se mouler et à s'adapter à diverses situations, la régulation éthique est et reste foncièrement informelle ou, ce qui revient au même, en perpétuelle re-formalisation. Sur ce point, la régulation éthique semble d'ailleurs pouvoir être distinguée de la démocratie délibérative, et plus largement de toute forme de citoyenneté, dans la mesure où celle-ci s'ordonne à une légitimité procédurale – liée au respect de structures institutionnelles, de procédures instituées juridiquement – tandis que l'éthique semble plutôt indexée à une légitimité uniquement processuelle – liée au respect d'une structure logique mais abstraite, a-institutionnelle, de réflexion et de décision.

¹²⁹ Cf. Dahl, Robert : Qui gouverne ?, Paris, A. Colin, 1971 ; « La polyarchie vue de gauche : entretien avec R. A. Dahl », in *Raisons politiques*, n°1, 2001.

Une telle souplesse régulatrice peut constituer un avantage significatif, dans la mesure où l'éthique pourrait ainsi prendre en charge tout un ensemble de questions normatives spécifiques, pour lesquelles le besoin peut se faire sentir de disposer d'un mode de régulation similaire à celui de la citoyenneté démocratique (égalité des participants, autonomie décisionnelle), sans pour autant qu'il paraisse utile ou souhaitable de mettre en place des structures civiques et des procédures juridiques. Ainsi, par exemple, de l'ensemble aussi large qu'imprécis des conduites pour lesquelles s'est développé le qualificatif substantialisé de comportement « citoyen » - qui s'applique aussi bien au tri des déchets ménagers qu'aux choix d'investissements financiers, en passant par le respect de tel ou tel code vestimentaire ou de politesse. Or ce qualificatif est clairement abusif, dans la mesure où précisément ces comportements ne sont pas soumis aux règles juridiques et échappent au champ d'action de la citoyenneté démocratique ; sans doute l'éthique caractérise-t-elle mieux ce type de régulation liée à la civilité, souvent informelle, et susceptible de changer au gré des circonstances.

L'éthique peut ainsi apparaître comme un prolongement et une adaptation des principes de la régulation démocratique, telles que réalisée jusqu'ici à travers la citoyenneté, vers de nouveaux aspects de la vie sociale qui, plutôt que d'être laissés à l'arbitraire individuel, pourraient ainsi être l'objet d'une véritable régulation normative collective ordonnée à la sauvegarde de principes et de valeurs. Mieux encore, cette régulation pourrait s'avérer parfois plus efficace que celle opérée par la médiation des instances publiques, dans la mesure où d'une part ces règles seront d'autant plus susceptibles d'être acceptées et respectées que ceux qui y seront soumis auront participé à leur élaboration, et où d'autre part ces règles, étant plus souples, pourront s'adapter de façon plus adéquate à la diversité des situations sociales.

Cependant, revers de la médaille, ce caractère foncièrement informel de la régulation éthique risque de la confiner dans l'idéal, voire dans l'irréel – et la décentralisation de s'achever en délocalisation. Le risque, pour paraphraser une formule de Bourgeault, est d'aboutir à une éthique « partout et nulle part¹³⁰ », plus précisément (réellement) « nulle part » parce que (idéalement) « partout ». La structure éthique concerne le rapport que l'individu entretient avec le monde, et comme telle elle traverse et peut s'appliquer à l'ensemble des dimensions, des enjeux et des situations de son existence ; mais elle présente la faiblesse corrélative de n'être pas formalisée dans des structures réelles, concrètes, exerçant une pression déterminante sur les individus : elle est (et semble rester) de l'ordre de l'idéal, dont la réalisation est au final dépendante du bon vouloir, pour ne pas dire de l'arbitraire des individus. Parce qu'il est rétif à toute institutionnalisation en procédures obligatoires, rien ne peut venir garantir l'effectivité du processus de régulation éthique – ni qu'il soit effectivement réalisé, ni que ses résultats pèsent d'une quelconque façon face aux règles juridiques ou aux compétences régulatrices juridiquement instituées.

La disjonction de l'éthique et du civique, malgré l'apparente similarité de leurs fonctions sociales et de leurs structures logiques, permet donc de mettre en lumière les spécificités

¹³⁰ Bourgeault, Guy : *Une éthique apprêtée à toutes les sauces, ou une éthique partout et nulle part ?*, Sherbrooke, GGC, 2005.

de l'autorégulation éthique, en particulier son caractère dialogique et décentralisé. Mais ce faisant, l'éthique apparaît également comme une pratique relativement informelle, privée du soutien des procédures instituées qui seraient susceptibles de lui garantir, au même titre que la citoyenneté, une capacité effective d'exercer sa fonction de régulation sociale. Non que cette capacité soit absente ; mais elle reste dépendante du bon vouloir des individus qui conservent le pouvoir discrétionnaire de choisir de s'engager dans une régulation éthique plutôt que civique ou juridique, en interpellant le pouvoir politique pour acquérir de nouveaux droits, ou le pouvoir judiciaire pour faire valoir leurs droits acquis. Dès lors, l'éthique ne peut opérer que de façon subsidiaire et volontaire, ce qui confère une importance cruciale à l'éducation – puisqu'à ce niveau l'éthique bénéficie du soutien des pouvoirs publics, et que l'arrivée de nouvelles générations formées et attachées à exercer une telle régulation éthique constitue le principal voire le seul support déterminant la place qu'elle occupera effectivement dans la société québécoise à venir. Reste qu'un tel support reste de l'ordre l'incitation plus que de l'obligation, et que l'incertitude liée à son caractère informel semble structurellement la placer en position de dépendance et de subordination vis-à-vis des régulations publiques instituées, et donc aujourd'hui étatisées, de type politique ou juridique, qui conservent de fait la primauté de la régulation sociale à venir.

Les ambivalences du « vivre-ensemble » éthique

L'éthique, destinée à répondre à une situation d'incertitude normative due à la pluralité socioculturelle inhérente à la société québécoise contemporaine, dessine un projet sociopolitique qui reste lui-même relativement indéterminé, du moins quant à sa traduction organisationnelle ou institutionnelle. Il n'est par exemple jamais fait mention de la façon dont une telle régulation peut être impulsée et organisée pour parvenir à mobiliser les individus, pas plus que des divers modes de décision possibles, bien que l'analyse sociologique des délibérations, qu'elles soient éthiques ou politiques, a de longue date souligné les effets importants que ce type de procédures exerce sur le cours même de la délibération. Si la référence éthique appelle une régulation reposant sur une certaine forme d'activité du sujet individuel, elle laisse en revanche dans l'ombre les procédures concrètes à travers lesquelles cette activité peut trouver un débouché dans une situation collective et contribuer à l'émergence d'un sujet collectif de la régulation normative.

Cette indétermination de la régulation éthique « au concret » trouve une réplique dans la finalité même du programme de formation et, plus largement, de la régulation éthique : « vivre ensemble dans cette société », et plus encore « la recherche du vivre-ensemble¹³¹ ». Les deux finalités que se donne explicitement le programme, la valorisation de « la reconnaissance de l'autre » et de « la poursuite du bien commun », ne sont en effet que des objectifs médians ; ils s'inscrivent tous deux dans une catégorie plus générale, « la construction d'une culture publique commune », qui elle-même n'a de sens

¹³¹ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 279.

qu'en référence à ce qui constitue la finalité réelle du programme : « promouvoir un meilleur vivre-ensemble¹³² ».

Il peut sembler étonnant d'accorder une grande importance à l'analyse de cette finalité, dans la mesure où il est peu probable qu'un gouvernement ou une institution scolaire en arrive jamais à affirmer viser une dégradation du vivre-ensemble ou de la situation sociale. Il est certes imaginable qu'une politique du pire soit effectivement menée, mais, hors cas très particulier d'une société de masochistes ou de suicidaires, pas qu'elle soit ouvertement revendiquée par les gouvernants. Mais cette apparente évidence n'en rend que plus sensible l'insistance avec laquelle cette notion est martelée tout au long des textes officiels – pas moins de 46 occurrences dans le programme ECR du primaire – et surtout la quasi exclusivité qui lui est accordée pour désigner l'horizon sociopolitique du programme – malgré son évidente imprécision.

Il est bien entendu également envisageable que cette imprécision soit précisément ce qui ait amené le gouvernement à s'en contenter, dans la mesure où il est particulièrement difficile pour une éventuelle opposition de critiquer une ambition aussi large et évidente que celle de favoriser le vivre-ensemble : de fait, les rares mentions du « pluralisme » dans le programme de formation ont provoqué bien plus de débats que les nombreuses références au « vivre-ensemble »... En rester là, se limiter à ce type d'explications renvoyant aux stratégies de communication politique semble cependant insuffisant, dans la mesure où le « vivre-ensemble » est une notion récurrente du débat intellectuel et politique québécois depuis de nombreuses années, qu'elle a fait l'objet d'une certaine élaboration conceptuelle, et plus encore que son utilisation s'inscrit dans un champ lexical et conceptuel qui permet d'en préciser le sens et la portée sociopolitique – et ainsi de l'ériger en véritable objectif politique.

Le « vivre-ensemble » ne prend tout son sens qu'en regard de son contraire : le « vivre séparés », la désagrégation de l'unité sociale réduite à la pluralité de ses composants constitutifs. Selon Beauchemin, en tant que concept analytique, il semble trouver son origine dans les travaux d'Arendt, où il renvoie à la condition sociale de l'humanité, marquée au coin de la « pluralité » des individus, à la fois irrémédiablement distincts – l'individu est « celui qui est absolument différent » de tout autre individu – et pourtant destinés à cohabiter au sein du monde commun que constitue une société – qui ne peut jamais se départir de cette « diversité originelle » liée à l'indétermination instinctuelle de l'être humain. Ce vivre ensemble spécifiquement humain apparaît donc comme la condition d'existence d'une activité de régulation spécifique, la *praxis* de l'action politique, l'agir « pratico-politique » : « la politique repose sur un fait : la pluralité humaine¹³³ », qui exprime l'indétermination essentielle de l'humanité et ouvre l'horizon des possibles à la liberté de l'action humaine.

Cette analyse, articulant vivre-ensemble, pluralité et politique démocratique, présente d'évidents parallèles avec la problématique québécoise du pluralisme : dans les deux cas, la compréhension et la valorisation de la démocratie s'effectue en référence à la problé-

¹³² *Ibid.*, p. 280.

¹³³ Arendt, Hannah : *Qu'est-ce que la politique*, Paris, Seuil, 1995, p. 39-41.

matique articulation entre pluralité et unité, ou entre pluralité et communauté. Deux éléments les distinguent pourtant : d'une part, chez Arendt, le vivre-ensemble est la condition d'une politique démocratique ordonnée à une liberté faite d'autonomie, alors que dans le contexte québécois le vivre-ensemble est érigé en véritable finalité de la démocratie ; d'autre part, la pluralité arendtienne a son point d'appui privilégié dans l'individualité, là où la problématique québécoise contemporaine porte sur une pluralité collective, en l'occurrence celle des identités et des communautés socioculturelles. Ces deux points semblent d'ailleurs interdépendants : parce que le problème prioritaire n'est pas l'intégration des individus mais celle des communautés au sein desquelles les individus sont déjà intégrés, qui constituent donc déjà autant de mondes communs faisant autorité sur leurs membres, l'enjeu prioritaire n'est pas de définir quoi faire de notre liberté acquise grâce à notre pluralité, mais comment assurer une relative unité malgré cette diversité, comment faire exister une société comme monde commun à ces différents mondes communs.

Si la sphère publique démocratique est à chaque fois érigée en point nodal de l'existence sociale, c'est donc selon deux perspectives nettement distinctes. Pour Arendt, il s'agit de prendre appui sur la pluralité inhérente au vivre-ensemble pour en tirer profit, de l'organiser pour qu'à travers la confrontation publique des opinions, la critique et la délibération, l'être humain réalise une forme d'autonomie individuelle et collective. Appréhendée par le prisme du pluralisme, la sphère publique démocratique a pour fonction première d'intégrer les individus et les groupes au sein d'un même monde commun transcendant leurs particularités, de permettre leur coexistence et ainsi de garantir la perpétuation de la société : de moyen pour accéder à la liberté, l'intégration à et par la sphère publique devient ainsi une fin en soi, réalisant l'intégration sociale des individus et des communautés de sous-culture – objectif suprême auquel la liberté individuelle comme collective se voit ordonnée et subordonnée. La liberté, la capacité de définir ses propres règles, est certes essentielle dans ce dispositif, mais elle se place en position médiane voire instrumentale vis-à-vis : grâce à elle, l'individu peut d'une part prendre ses distances avec lui-même, se dégager partiellement de ses préjugés et ainsi respecter autrui malgré ses différences – finalité « reconnaissance de l'autre » – et d'autre part s'engager dans une quête normative marquée au coin de ce respect puisque ne devant pas aboutir à des décisions susceptibles de léser quelqu'un – finalité « poursuite du bien commun », celui-ci étant défini comme « visant non seulement le mieux-être de la collectivité, mais aussi celui de chaque individu¹³⁴ », ce qui pose d'emblée que le bien collectif ne peut être légitime s'il est obtenu au détriment ou à l'exclusion du bien de l'un des individus composant ce collectif.

Ordonnée à un objectif d'intégration sociale, la régulation éthique, telle que la dessine le programme ECR, présente une conception particulière de la démocratie, dans la mesure où sa « poursuite du bien commun » ne semble avoir sinon pour seul, du moins pour principal débouché que « la recherche du vivre-ensemble ». L'importance du fait que l'éthique émerge de la problématique du pluralisme, plutôt que de l'autoritarisme ou de l'individualisme, semble ici révéler toute sa portée : parce que l'enjeu est de vivre en-

¹³⁴ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 280.

semble plus que de vivre libre, que le rapport à autrui et à l'altérité prime le rapport à la loi ou à l'autorité, l'horizon de la régulation éthique n'est pas tant l'émancipation que l'intégration à fin de conservation de la société. Il y a là un paradoxe remarquable : celui d'un programme réformiste, qui entreprend une réforme de la formation scolaire, mais aussi, par là, de la régulation sociale, afin de réaliser un projet social, culturel et politique pluraliste, mais qui se donne comme finalité explicite une forme de conservatisme – la conservation de la société québécoise malgré sa diversité socioculturelle interne, mais aussi, au-delà, la conservation, la perpétuation de cette problématique de la conservation au cœur de la régulation sociale, par la sauvegarde de cette diversité culturelle et de façon plus générale par le confinement de la conflictualité sociopolitique.

Certes, Arendt a largement et justement souligné que le conservatisme est inhérent à l'éducation, parce que celle-ci opère toujours l'intégration hétéronome des nouveaux venus à un monde qui leur préexiste et qu'il s'agit de sauvegarder : « ce monde a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux arrivants qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération¹³⁵ ». Mais elle ajoute que cette conservation ne vaut que comme préservation des chances d'innovation des jeunes générations, qui ont besoin de connaître le monde pour pouvoir y agir et le changer selon leur volonté propre : « le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation », mais « en politique, cette attitude conservatrice – qui accepte le monde tel qu'il est et ne lutte que pour préserver le statu quo – ne peut mener qu'à la destruction, car le monde, dans ses grandes lignes comme dans ses moindres détails, serait irrévocablement livré à l'action destructrice du temps sans l'intervention d'êtres humains décidés à modifier le cours des choses et à créer du neuf¹³⁶ ». Le conservatisme éducatif n'est donc justifié qu'à condition d'être subordonné à une forme de progressisme politique : sa fonction est d'autoriser le déploiement de l'autonomie humaine, dont la principale caractéristique est d'alimenter le progrès, au sens non pas mélioratif mais descriptif de l'évolution ou du changement social, en puisant aux forces vives de la critique et du conflit pour remettre en cause la société et la réformer en fonction de la volonté qui parvient à s'imposer dans les controverses de la sphère publique et de l'action politique.

La régulation éthique présente une logique sensiblement différente. En effet c'est non seulement l'éducation à l'éthique, mais l'éthique elle-même, comme logique régulatrice alternative, qui se donne comme finalité « la recherche du vivre-ensemble ». Or, qu'est-ce que le « vivre-ensemble » ? A première vue, il semble s'agir de la coexistence des membres d'une collectivité, autrement dit de la préservation d'une unité par-delà la diversité ; ainsi entendue, cette finalité ne poserait pas problème, du moins dans une société démocratique où la minorité a en principe droit de cité. Mais il faut en fait aller plus loin : le « vivre-ensemble » ne désigne pas seulement la coexistence, ni même la coexistence sans violence, mais bien un idéal de coexistence sans conflits voire sans rapports de force. Comme le résume Létourneau : « vivre ensemble » appelle un mode de régulation visant à « construire quelque chose ensemble », qui doit non seulement « éviter d'en res-

¹³⁵ Arendt, Hannah : « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989, p. 238-239.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 246.

ter à une pure logique de groupes de pression » – ce que vise déjà depuis longtemps l’interculturalisme en se distinguant du multiculturalisme – mais aussi, ce qui n’est pas la même chose, « éviter de demeurer coincés dans des logiques [...] qui semblent nous amener à des affrontements entre majorités et minorités¹³⁷ ».

Il y a ici comme un effet en retour du glissement qu’opère le projet pluraliste entre champs politique et socioculturel : si la légitimité de la pluralité des identités socioculturelles est déduite de celle de la diversité des opinions politiques, ici c’est à l’inverse la crainte d’une crispation des identités socioculturelles et d’une oppression de l’identité majoritaire sur les identités minoritaires qui tend à délégitimer le principe majoritaire dans le champ de la décision politique – nonobstant le fait qu’il n’est pas ici question d’identité mais d’opinion, et que le passage de l’une à l’autre n’a rien d’évident ni d’unilatéral, le débat politique pouvant tout à fait mener à modifier profondément l’identité antérieure.

Le *Programme de formation* présente significativement l’horizon social de l’école comme « l’insertion *harmonieuse* des jeunes dans la société », et oppose d’un même mouvement « la paix » à « la violence » comme « la vie » à « la mort » : au-delà de la violence proprement dite, c’est ainsi tout phénomène de trouble de l’ordre social qui se trouve dévalorisé, au profit de « l’harmonie dans les relations interpersonnelles et dans le groupe¹³⁸ ». Le programme ECR semble s’inscrire dans la même perspective, puisque dès l’énoncé de politique de 2005 il se voit assigné comme objectif de « favoriser la cohésion sociale » et d’assurer « la paix sociale¹³⁹ », ce qui selon Leroux signifie que l’enjeu est « de tracer un chemin qui évite le conflit et favorise l’harmonie¹⁴⁰ ». Le texte du programme ECR reconduit cette vision négative du conflit, par exemple lorsqu’il oppose la « tension » et le « conflit », d’une part, à « l’enrichissement » et à « la recherche du vivre-ensemble », d’autre part : l’enjeu est bien « la coexistence pacifique », voire l’intégration au sein de la culture publique d’une « culture de la paix¹⁴¹ ».

La référence à l’éthique s’inscrit donc dans une conception sociale qui tend à réduire le conflit à la violence voire à la guerre, comme si tout conflit menaçait l’existence même de la société, comme si l’horizon de tout conflit était la dissolution du « vivre-ensemble » dans le « vivre-séparé ». Certes, les conflits existent, ils sont même tenus pour inévitables dans un contexte de pluralisme. Il ne s’agit ni de les nier, ni de les supprimer, mais de les réguler, grâce à l’encadrement de la pluralité socioculturelle par une culture publique et une pratique régulatrice communes – ce qui constitue la fonction même de l’éthique, appelée à s’exercer dans toute situation « porteuse de tensions ou de conflits de valeur¹⁴² ».

¹³⁷ Létourneau, Alain : « Le “vivre ensemble”, une finalité à recréer », in Perraton, Charles et Bonenfant, Marda (dir.) : *Vivre ensemble dans l’espace public*, Québec, Presses de l’université du Québec, 2009, p. 98-99.

¹³⁸ MELS : *Programme de formation de l’école québécoise, Enseignement primaire* (2001), p. 3 p.7 et p. 50.

¹³⁹ MELS : *La mise en place d’un programme d’éthique et de culture religieuse : une orientation d’avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2005, p.6 et 9.

¹⁴⁰ Leroux, Georges : *Ethique, culture religieuse, dialogue : arguments pour un programme*, op. cit., p.36.

¹⁴¹ MELS : *Ethique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 279 et p. 284.

¹⁴² *Ibid.*, p. 294.

Reste que la conflictualité n'est admise qu'au titre de malheureuse nécessité : elle est toujours présentée de façon négative, comme un phénomène destructeur dont il convient de confiner la puissance pour assurer le bon fonctionnement, *i.e.* le fonctionnement « harmonieux », du système social.

Cette perception unilatéralement négative du conflit présente plusieurs difficultés, en particulier dans le cadre d'une société démocratique, parce qu'elle ignore et par là renonce aux dimensions positives ou constructives de la conflictualité. L'anthropologie, la sociologie ou la philosophie ont pourtant de longue date souligné la portée socialisatrice du conflit, à la fois au sein et entre les groupes adverses : comme le note par exemple Simmel, « le conflit est l'une des formes de socialisation les plus active », car « l'opposition d'un élément à un élément [...] n'est pas un facteur social seulement négatif, ne serait-ce que parce que c'est dans bien des cas le seul moyen qui nous permette de vivre avec des personnalités véritablement insupportables¹⁴³ ». Le conflit ne s'oppose donc pas au vivre-ensemble, il constitue l'une des manières de vivre ensemble ; plus encore, dans le contexte démocratique, le conflit politique peut exercer des effets dynamiques et réformateurs sur les identités sociales ou culturelles. Comme l'ont par exemple souligné Mouffe et Laclau, le conflit démocratique impulse un jeu complexe d'alliance et d'opposition, de rapprochement et de différenciation, à travers lequel l'identité des acteurs se trouve prise dans une dynamique de redéfinition en fonction des circonstances et des enjeux politiques : « la constitution des identités mêmes qui s'affronteront les unes aux autres antagoniquement devient alors le premier des problèmes politiques¹⁴⁴ », que chaque acteur doit régler pour lui-même en s'engageant dans un processus infini de redéfinition et de re-configuration de lui-même, de sa propre identité et de ses rapports avec les autres acteurs qui composent la société.

Plus encore, l'un des principaux acquis de la réflexion politique du XX^e siècle, à partir de l'expérience historique des totalitarismes et des analyses anthropologiques, est que le sort réservé à la conflictualité constitue l'un des éléments définitionnels des sociétés comme des régimes politiques – et, en particulier, que la démocratie moderne est liée à l'assomption, plus encore, à la valorisation du conflit sociopolitique. Lefort affirme ainsi l'existence d'un lien essentiel entre conflit et démocratie : en démocratie, la décision « n'est plus référée à un pôle inconditionnée », si bien que « le lieu du pouvoir devient un lieu vide », *i.e.* indéterminé, et que « son exercice est soumis à la procédure d'une remise en jeu périodique [qui implique] une institutionnalisation du conflit¹⁴⁵ ». Celui-ci est donc moins un problème à régler par la démocratie que sa condition même, non seulement sa raison, mais surtout sa façon d'être : puisque « l'opération de la négativité se confond avec l'institution de la liberté politique¹⁴⁶ », le conflit est le fondement positif de la démocratie en tant que régime politique ordonné à l'autonomie humaine.

¹⁴³ Cf. Simmel, Georg : *Le conflit*, Paris, Circé, 1989, p. 19 et 23.

¹⁴⁴ Laclau, Ernesto et Mouffe, Chantal : *Hégémonie et stratégie socialiste : pour une politique démocratique radicale*, Besançon, LSI, 2009, p. 243 ; cf. également Mouffe, Chantal : « Pour un pluralisme agonistique », in *Revue du MAUSS* n°2, 2^e semestre 1993, p. 98 sq.

¹⁴⁵ Lefort, Claude : *Essais sur le politique XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1986, p. 26-27.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 36.

En s'ordonnant au « vivre-ensemble », à la préservation du collectif, et en cherchant pour ce faire à confiner la conflictualité, la régulation sociale semble du même coup renoncer à la dynamique collective, ou plus exactement à son impulsion et à sa direction. Qu'il s'agisse de l'éthique ou de la politique, la décision réfléchie se trouve dans une position réactive par rapport à une dynamique qui lui échappe et qu'elle doit encadrer afin de préserver la société. L'insistance sur la dimension « critique » de la formation, posée en critère distinctif de l'éthique et de la morale, ne signifie pas que l'éthique soit la source d'une critique du social, mais que grâce à elle l'individu doit être capable de critique sur lui-même pour s'adapter aux situations ou aux évolutions sociales. Le fait que l'éthique émerge de la problématique du pluralisme socioculturel, et renvoie en priorité à un rapport d'ouverture à l'altérité plutôt qu'à une remise en cause de l'autorité, révèle ici toute sa portée sociopolitique : parce que l'enjeu est moins l'affirmation de la liberté ou de l'autonomie individuelle face aux règles instituées que la conservation d'une société diversifiée et pacifiée où les individus se respectent, s'ouvrent et in fine acceptent de s'adapter les uns aux autres malgré leurs différences et les différends qui en découlent, la charge critique de la réflexion éthique est dirigée moins vers autrui – qu'il s'agisse d'un autrui particulier ou de l'autrui généralisé que constitue la société – que vers l'individu lui-même, afin qu'il puisse redéfinir et adapter ses règles de conduite en fonction des exigences de la situation sociale dans laquelle il évolue.

En cela, la régulation éthique rejoint d'ailleurs la perspective générale du *Programme de formation*, pour lequel, grâce à l'école, l'individu « élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société », grâce au développement de « compétences [...] essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant¹⁴⁷ ». Certes, « la compétence dépasse le niveau du réflexe ou de l'automatisme », puisqu'elle passe par « une utilisation intentionnelle de contenus notionnels et d'habiletés », autrement dit par une réflexion technique ou éthique appelée à guider l'action ; reste que l'objectif est et reste « la quête d'une réponse appropriée à une question ou d'une solution adéquate à un problème¹⁴⁸ ». Au total, l'essentiel est que l'individu « adopte une distance critique à son propre endroit et à l'égard de ses actions, de ses réactions, de ses opinions, de ses croyances, de ses valeurs ou de ses attitudes¹⁴⁹ », sans que jamais ne soit mentionné le fait que cette critique pourrait également exercer ses effets sur la société ; dans le même sens, « mettre en œuvre sa pensée créatrice », débouché logique de cette distance critique, ne vise qu'à fournir une « réponse créatrice », une « solution inventive à une situation-problème¹⁵⁰ », sans que jamais cette créativité ne semble aboutir à une véritable création, i.e. à une modification non seulement des règles de l'action individuelle dans une situation donnée, mais bien des éléments constitutifs de la situation sociale elle-même.

C'est dire que si, suivant Lucier, on peut interpréter le passage de la morale à l'éthique comme le signe que désormais, « en renonçant à investir dans la précision des prescriptions et des normes *a priori*, on met l'accent sur l'initiative plus que sur la conformité,

¹⁴⁷ MELS : *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement primaire* (2001), p. 2.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 4-5.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 7.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 22.

sur la responsabilité plutôt que sur le respect des modes d'emploi¹⁵¹ », encore faut-il souligner que la responsabilité est ici avant tout instrumentale et constitue un moyen pour définir les règles adaptées à la situation, tout comme l'initiative ne vise pas ici à impulser un changement social mais bien un changement individuel fait d'auto-conformation à la situation sociale. La logique est bien celle d'un « soi-même devenant autre » identifiée par Giroux, qui fait de l'éthique « une odyssée menant de soi à soi, c'est-à-dire du soi-même tel qu'il fut donné au soi-même tel qu'il est voulu, choisi, ratifié », visant « l'actualisation d'une structure axiologique » à travers « des ruptures et des connexions à établir [...] entre l'indétermination de ses possibilités et l'engagement envers un idéal¹⁵² ». Mais cette actualisation doit ici s'effectuer dans des conditions certes essentiellement indéterminées, mais en réalité contextuellement strictement délimitées par une situation sociale que l'acteur ne semble pas en mesure de modifier. Le soi devient autre non tant parce qu'il le veut mais parce qu'il l'accepte : il n'a pas la maîtrise de son devenir, dans la mesure où celui-ci dépend fondamentalement des caractéristiques d'une situation sociale déterminée et déterminante.

La réflexion, et au-delà la créativité, s'avère donc ici dédiée à l'adaptation de l'action aux exigences d'une situation qui s'impose de façon hétéronome à l'acteur, et non à une création véritablement autonome, capable d'influer à la fois sur l'action mais aussi sur les éléments qui la déterminent, c'est-à-dire sur la situation elle-même. La primauté accordée à la finalité de conservation du « vivre-ensemble » contre les éventuels conflits liés à la pluralité socioculturelle constitue donc un élément particulièrement lourd d'effets sur l'horizon de la régulation éthique pluraliste : celle-ci s'inscrit alors dans une perspective moins projective qu'adaptative, dans une logique pragmatique où la réflexion critique a pour objectif la recherche de la meilleure solution parmi les possibilités délimitées par la réalité sociale, et non pour horizon la transformation de la réalité sociale en fonction de la normativité d'un idéal moral, social ou politique. Dans cette perspective, la régulation sociale tend à se réduire à la régulation de l'individu par lui-même en fonction de la société ; la structure réflexive et justificative, valable au niveau de l'action individuelle, ne semble pas s'appliquer à l'existence collective, *i.e.* à l'action sur les éléments structurant d'une quelconque situation existentielle.

L'individu est censé maîtriser son action, mais en aucun cas les déterminants de son action. L'éthique pourrait ainsi se révéler non seulement distincte mais contradictoire avec la régulation démocratique, dans la mesure où elle semble dessiner une figure de la régulation sociale qui renonce à l'action autonome de la société sur elle-même pour se concentrer dans l'action de l'individu sur lui-même – le *demos* laissant la place à l'individu, et la création fondatrice de nouvelles configurations sociales à une créativité adaptatrice aux situations sociales données. Il semble bien, pour reprendre les catégories de Arendt, que la régulation éthique soit plus liée à une forme renouvelée du libre-arbitre judéo-

¹⁵¹ Lucier, Pierre : « Ethique et culture religieuse à l'école québécoise : les défis de la nouveauté », in Ouellet, Fernand (dir.) : *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?*, Québec, Presses de l'université Laval, 2006, p.202

¹⁵² Giroux, Aline : « Le modèle éthique : soi-même devenant autre », in Desaulniers, Marie-Paule, Jutras, France, Lebuis, Pierre, Legault, Georges-A. : *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'université du Québec, 1997, p.176 et 178.

chrétien, « liberté de choisir entre ce qui est déjà donné, pour le dire grossièrement, entre le bien et le mal, [plutôt que] la simple liberté de vouloir que ceci ou cela soit autrement » - une liberté non pas d'auto-adaptation au monde, mais d'adaptation du monde à l'autonomie, à qui « il revient de prendre un nouveau commencement, d'inaugurer quelque chose de neuf, de prendre l'initiative ou pour le dire de façon kantienne de commencer par soi-même une chaîne¹⁵³ ».

¹⁵³ Arendt, Hannah : *Qu'est-ce que la politique ?*, op. cit., p. 71.



CHAPITRE 3. L'ÉTHIQUE SAISIE PAR LA PÉDAGOGIE : ENTRE AUTORÉ- GULATION ET AUTONOMIE.

La référence à l'éthique comme nouvel objectif de la formation morale sous-tend donc un projet politique de grande envergure : il s'agit non seulement d'achever la déconfessionnalisation de l'école québécoise, mais aussi d'impulser une dynamique de changement social et individuel visant à entériner le caractère pluraliste de la société québécoise contemporaine. Le point nodal de cette évolution réside dans la réforme des processus de régulation sociale, afin de faire émerger une forme d'autorégulation réflexive, dialogique et décentralisée, diffuse dans l'ensemble des situations collectives, ainsi érigées en autant d'espaces publics potentiels susceptibles de donner lieu à une élaboration normative conforme aux principes démocratiques de légitimité.

Reste que les procédures susceptibles de matérialiser ce processus régulateur restent imprécises. Tout se passe comme si, appelée à s'inscrire dans diverses situations collectives, la configuration concrète de la régulation éthique devaient rester en suspend, en attente d'une organisation contextuelle faite d'adaptation aux spécificités de chaque situation à réguler. Rien ne précise si la régulation doit donner lieu à des réunions *ad hoc* ou s'effectuer au fil des interactions quotidiennes, ni comment ces éventuelles réunions doivent être organisées, ni comment des décisions peuvent être arrêtées. Or cette indétermination procédurale de la régulation éthique confère une grande importance à la façon dont elle est pratiquée au cours de la formation, dans la mesure où celle-ci constitue *de facto* le modèle de référence, intériorisé par les individus, fixant ce que sera pour eux la forme normale de la pratique de l'éthique, et donc structurant l'exercice postérieur d'une régulation éthique.

Former à l'éthique signifie en effet nécessairement normaliser cette pratique et transmettre ces normes aux individus, bref faire subir à l'éthique une transposition didactique qui l'érige en véritable « discipline », *i.e.* à la fois une « matière ou branche d'enseignement » et un « ensemble de règles de conduite¹⁵⁴ », vecteur non seulement d'un savoir ou d'un savoir-faire à acquérir, mais aussi et surtout d'un savoir-être à développer. Telle est précisément la logique de la pédagogie, « ce quelque chose de plus par rapport à l'ensemble des enseignements » lié à l'éducation plus qu'à l'instruction, à la socialisation plus qu'à l'apprentissage, à l'expérience plus qu'au savoir : « il y a pédagogie dans la mesure où un savoir, un savoir-faire se transmettent dans des formes qui peuvent être travaillées, non seulement pour accroître la rapidité de la transmission, la durée de l'acquisition, mais obtenir des effets indépendants des effets de ce qui est transmis, en particulier des effets de pouvoir¹⁵⁵ ».

Saisie par la logique de la formation scolaire, et donc de la pédagogie, l'éthique n'est pas seulement une réflexion sur les normes, elle devient elle-même une norme, ou plus exactement une conduite habituelle normalisée et intériorisée structurant la personnalité. Sur ce point l'éthique ne se distingue pas d'autres objectifs éducatifs, dans la mesure où, sou-

¹⁵⁴ Foulquié, Paul : *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF, 1991, p. 130.

¹⁵⁵ Vincent, Guy : *L'école primaire française*, Lyon, PUL, 1980, p. 24.

ligne Giroux, quelle que soit sa finalité « l'œuvre d'éducation consiste à donner et à prendre certaines inclinations [...] à imprimer une manière habituelle (*éthos*) à ce qui constitue l'ordre du passionnel, en un mot, à donner une forme au caractère (*èthos*)¹⁵⁶ ». L'éthique n'acquiert donc d'effectivité sociale qu'à condition de devenir elle-même *éthos*, de s'intégrer à ce que Bourdieu nomme « l'habitus » des individus, ce « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions¹⁵⁷ ». Or cet habitus prend sa source dans l'expérience vécue, non dans le seul savoir appris : c'est dire que cette structure de la personnalité, qui constitue le fondement de toute structure sociale, procède de la structure du cadre de formation – ce qui établit le principe, fondamental pour la pédagogie moderne, d'une liaison analogique entre cadres éducatifs et sociopolitiques, par laquelle l'expérience éducative préfigure l'expérience sociale à venir, ancre ses éléments constitutifs dans la *psychè* individuelle, et assure ainsi son effectivité.

Ce rapport analogique entre les moyens et les fins de l'éducation signifie que la situation pédagogique doit refléter les caractéristiques essentielles de la situation sociale qu'elle ambitionne de produire afin de pouvoir assurer cette production. C'est dire que la place et la forme données à l'éthique dans le cadre scolaire modèlent les représentations des élèves quant à ce qu'est ou doit être l'éthique, et partant détermine ce que sera leur pratique de l'éthique en tant qu'adultes confrontés à la régulation de diverses situations sociales – et ce d'autant qu'en l'absence de formalisation juridique, il s'agira là du principal modèle procédural à leur disposition pour les guider dans leur exercice de l'autorégulation éthique. Parce que la pédagogie de l'éthique préfigure ce que les individus ainsi formés concevront comme la pratique normale de l'éthique, sa place, sa fonction et son organisation dans la vie scolaire présente préfigurent celles qui seront à l'avenir les siennes dans la vie sociale et dans les processus de régulation sociale. Au-delà de la logique et des principes fondamentaux de la régulation éthique, c'est donc sa portée réformatrice effective qui peut ainsi être précisée, à travers l'examen de la façon dont cet objectif de formation est formalisé et les réformes qu'il induit au sein du cadre scolaire et des procédures de régulation de l'expérience scolaire.

L'éthique par et pour la participation active

La formation qu'ambitionne d'organiser le programme ECR semble s'inscrire dans une perspective pragmatique, ou plus exactement elle s'ordonne à une conception pragmatique de la démocratie et des institutions démocratiques. Cette dimension pragmatique peut s'abord s'entendre au sens commun du terme, par exemple pour qualifier les justifications avancées pour sa mise en œuvre – en l'occurrence l'adaptation aux exigences du contexte social. Mais, au-delà, la logique sous-jacente à l'ECR semble présenter une certaine proximité avec celle de la philosophie pragmatique, telle en particulier que Dewey

¹⁵⁶ Giroux, Aline : « Expérience morale et caractère », in Bordeleau, Léo-Paul (dir.) : *Repenser l'éducation : repères et perspectives philosophiques*, Ottawa, Presses de l'université d'Ottawa, 1998, p. 152.

¹⁵⁷ Bourdieu, Pierre : *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, p. 178.

l'élabore, dans la mesure où toutes deux cherchent à institutionnaliser un certain rapport au monde marqué au coin de l'ouverture cognitive aussi bien que normative, et par conséquent de l'activité d'évaluation et de régulation.

La première convergence réside dans le fait de penser la démocratie comme un mode global de régulation des conduites, intégrant autour de dispositifs dialogiques et réflexifs des dimensions politiques aussi bien que morales, et appelé à s'inscrire dans l'ensemble des sphères de l'existence individuelle et collective. Tout en l'y articulant, le programme ECR pose que la subjectivité éthique est irréductible à la citoyenneté politique – ou, plus exactement, que l'agir civique n'est qu'une des dimensions d'un agir éthique participant du « développement personnel ». Cette perspective fait clairement écho à l'affirmation de Dewey selon laquelle « la démocratie est une manière de vivre [et même] une manière “personnelle” de vivre¹⁵⁸ », se déployant dans « la collaboration quotidienne entre les individus [...] dans un climat de discussion, sous le signe de l'intelligence¹⁵⁹ », exigeant par conséquent de « se départir de l'habitude de considérer la démocratie comme quelque chose d'institutionnel [et de] comprendre que la démocratie est un idéal moral¹⁶⁰ ».

Cette articulation du moral et du politique s'effectue en outre dans une perspective dynamique, qui met l'accent sur le processus de régulation plus que sur l'obéissance à un corpus normatif prédéfini. En effet, les règles de conduite doivent être élaborées au sein et à partir des situations sociales, en fonction de leurs caractéristiques toujours singulières, des actions à entreprendre, des acteurs en présence, etc. ; dès lors, la règle compte moins que la régulation, ou plus exactement, la régulation tend à apparaître comme un processus infini et omniprésent, ce qui implique d'assumer à la fois la diversité et la mutabilité des règles. D'où le fait que Dewey pense la démocratie comme une « expérience » toujours en cours, dont les effets normatifs sont toujours en attente de confirmation ou de révision : « la démocratie est la conviction que le processus de l'expérience importe davantage que tel ou tel résultat particulier – les résultats particuliers ayant une valeur ultime uniquement s'ils servent à enrichir et à ordonner la suite du processus¹⁶¹ ». C'est une logique similaire qui sous-tend le passage d'une formation « morale » à une formation « éthique » dans l'école québécoise, dans la mesure où cette évolution entend signifier que désormais l'enjeu est de « [faire] surtout appel au questionnement et au discernement sur ce qu'il est préférable de faire dans une situation donnée¹⁶² », autrement dit de remplacer l'obéissance (à des règles prédéfinies ou à son propre référentiel moral) par un processus réflexif de redéfinition des règles conjoncturellement souhaitables.

Cette primauté logique et politique de l'action sur le savoir, de la régulation sur la règle, tend à impliquer la redéfinition des conditions concrètes de la formation morale. Dès lors qu'il s'agit moins de connaître et d'appliquer des règles que d'être capable de mener une réflexion et une action régulatrice, il semble en effet nécessaire de développer des atti-

¹⁵⁸ Dewey, John : « La démocratie créatrice », in *Horizons philosophiques*, 1995, p. 43

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 46

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 47

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 47

¹⁶² MELS : *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2005, p.7

tudes et des capacités différentes, plus axées sur l'activité et l'autonomie de l'individu. Or une telle formation ne peut s'effectuer qu'à travers l'exercice concret de cette activité – ce qui revient à dire qu'elle exige l'introduction d'une forme de pédagogie active, et par conséquent d'une forme de linéarité entre l'expérience scolaire et l'expérience socio-politique, afin que, dans une certaine mesure, les élèves se trouvent placés dans une situation analogue à celle des adultes, sujets éthiques de plein droit, titulaires de l'ensemble des droits de citoyenneté.

Ce dernier point est fondamental dans la conception pédagogique de Dewey, qui repose sur la valorisation de l'activité des élèves au sein de l'école, au nom de la nécessité de former des citoyens actifs afin de créer et maintenir une démocratie vivace. L'école doit ainsi constituer une « expérience de première main » d'un rapport au monde fait de réflexivité, d'activité, et partant de liberté : « tant qu'on ne s'attache pas à créer des conditions obligeant l'enfant à participer activement à la construction personnalisée de ses propres problèmes et à concourir à la mise en œuvre des méthodes qui lui permettront de les résoudre (fût-ce au prix d'essais et d'erreurs multiples), l'esprit ne peut pas être réellement libéré¹⁶³ ». Or ce principe actif est global, il vaut aussi bien pour le travail d'apprentissage disciplinaire que pour la régulation de la vie scolaire, qui doit en conséquence constituer un cadre démocratique, celui du *self-government* où les élèves doivent participer effectivement à la prise de décision : « que signifie la démocratie si ce n'est que l'individu doit avoir son mot à dire dans la détermination des conditions et des buts de son propre travail ; et que, en définitive, l'activité du monde s'accomplit mieux par une libre et mutuelle harmonisation entre des individus différents que par la planification, l'organisation et la direction de quelques-uns, si avisés et bien intentionnés soient-ils ?¹⁶⁴ ».

Cette perspective activiste et expérientielle se retrouve au sein du *Programme de formation de l'école québécoise*, dans la mesure où celui-ci voit l'école comme constituant un véritable milieu éducatif, un « microcosme de la société [qui] permet de faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques¹⁶⁵ ». Le programme de formation à l'éthique entend prolonger la même logique, et Leroux souligne d'ailleurs explicitement le lien entre la logique du programme ECR et les conceptions pédagogiques de Dewey « John Dewey, mieux que d'autres, a expliqué comment ce principe est le plus important pour l'école : s'agissant de l'institution scolaire publique, elle ne peut qu'être déjà la société démocratique à laquelle elle a mission de donner ensuite accès¹⁶⁶ ». De fait, la formation éthique érige la classe en véritable « microsociété », et ce à deux niveaux : en reflétant la diversité socioculturelle, et en accordant une place centrale à la pratique dialogique. D'une part, l'éducation morale est désormais commune ; or « en les réunissant [les élèves] dans une même classe plutôt qu'en les séparant selon leurs croyances¹⁶⁷ », cette organisation peut faire vivre aux élèves la pluralité normative typique d'une société

¹⁶³ Dewey, John : « Democracy in education » (1903), in *Middle works of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1977, vol. 3, p. 237

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 233

¹⁶⁵ MELS : *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement primaire* (2001), p. 50

¹⁶⁶ Leroux, Georges : *Éthique, culture religieuse, dialogue : arguments pour un programme*, op. cit., p. 14

¹⁶⁷ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 277

démocratique. D'autre part, cette éducation morale doit accorder une place centrale à l'activité des élèves, ou plutôt à une activité particulière : la pratique du dialogue. Celle-ci est en effet présentée comme « le pivot autour duquel doivent s'organiser les apprentissages » : à la fois objet d'apprentissage spécifique, moyen pour les apprentissages en éthique et en culture religieuse, mais aussi forme d'expérience incarnant les valeurs auxquelles s'ordonne cette formation, « la reconnaissance de l'autre » et « la poursuite du bien commun », puisque de la pratique du dialogue « résulte une prise en compte respectueuse des personnes [et] la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise¹⁶⁸ ». Leroux souligne d'ailleurs

Reste que cette promotion de l'activité au sein de la formation éthique présente plusieurs traits qui la distinguent de la logique du *self-government*, et qui à certains égards interrogent la portée de cette formation. En effet, bien que destinée à permettre aux individus de participer à l'autorégulation des diverses situations où pourraient se poser des questions éthiques, cette formation reste largement abstraite, détachée de la régulation de la situation scolaire concrète dans laquelle élèves et enseignants sont engagés. La principale différence réside dans le sens donné à cette activité, dans sa direction et, partant, dans sa signification. L'activité dialogique, en effet, a une destination plus cognitive que normative : il existe une nette disjonction entre la réflexion et la décision régulatrices, si bien que l'activité des élèves reste largement abstraite par rapport à leur expérience – et tout particulièrement vis-à-vis de leur expérience scolaire, puisque le dialogue porte principalement sur des objets extérieurs à l'école, et qu'il n'exerce pas d'effets régulateurs sur celle-ci. La difficulté gît alors dans la rupture de la continuité entre l'éthique et l'expérience vécue à l'école, qui tend à rendre évanescant l'horizon logique de l'éthique – l'action effectivement menée, puisque « lorsqu'on parle d'éthique [...] il n'est pas seulement question de subjectivité et d'intention, mais d'actions effectivement conduites¹⁶⁹ ».

Le programme de formation insiste certes sur le fait que le dialogue doit être effectivement pratiqué, qu'il est essentiel d'organiser « un contexte pédagogique qui encourage la participation active et l'autonomie de chacun » et de « favoriser une interaction dynamique en classe¹⁷⁰ ». La classe est décrite comme une véritable « microsociété », dont la structure est censée être analogue à celle de la société démocratique : « lieu de recherche et de dialogue, la classe doit offrir des conditions favorables à l'apprentissage du questionnement, de l'ouverture, de l'écoute et de la recherche commune [...] le climat de la classe doit permettre à chacun d'exprimer ce qu'il pense, d'accueillir les propos de l'autre et d'interroger certains points de vue¹⁷¹ ». Il est cependant remarquable que cette « microsociété » scolaire, si elle doit en constituer le cadre, ne fournit la matière ni du dialogue ni de la réflexion éthique. La logique de progression dans l'apprentissage, de type inductive et concentrique, semble pourtant pouvoir accorder une place importante aux expériences vécues au sein du cadre scolaire, à la « vie scolaire » entendue au sens

¹⁶⁸ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 287 et p. 281

¹⁶⁹ Ladrière, Paul : « De l'expérience éthique à une éthique de la discussion », in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXXXVIII, 1990, p. 45

¹⁷⁰ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 286

¹⁷¹ *Ibid.*, 290

large comme « la vie des communautés éducatives qui forment les écoles et les établissements¹⁷² ». En effet, il est souhaité que « les apprentissages [...] prennent racine dans la réalité immédiate des jeunes », et force est de constater que l'école constitue une part importante de cette expérience, aussi bien quantitativement que qualitativement – puisque, à bien des égards, l'école constitue le premier véritable cadre social où l'enfant est intégré, hors du cadre familial et basé sur d'autres types de rapports interindividuels.

Or tel n'est pas le cas. L'examen des prescriptions relatives au contenu de formation est à cet égard sans équivoque : au primaire, où il paraît particulièrement important de « prendre appui sur l'expérience quotidienne des élèves », l'école est quasiment absente des thèmes proposés aux enseignants pour orienter l'apprentissage. En effet, seuls 6 des 74 « exemples indicatifs » font mention de l'école (ou de la classe, ou des élèves), souvent parmi une liste qui la place sur le même plan que la famille, les groupes amicaux ou les structures de loisirs¹⁷³. Certes, ces exemples ne sont qu'indicatifs, si bien que dans l'absolu rien n'interdit aux enseignants de s'appuyer sur des situations vécues par les enfants à l'école pour élargir ensuite la discussion à d'autres cadres ou à d'autres thèmes connexes ; reste que cette nette sous-représentation des aspects scolaires de l'expérience infantile proposés marque clairement que, dans l'esprit des concepteurs des programmes, l'école ne constitue en aucune façon un objet privilégié pour la discussion et la réflexion des élèves.

C'est dire que le dialogue s'exerce à l'école, mais pas sur l'école – et ce, alors même que le cadre scolaire est une part importante de l'expérience de chaque élève, mais aussi celle qu'ils ont en partage, autrement dit qu'elle constitue une véritable situation sociale, analogue à la société adulte car rassemblant des individus divers sous l'égide non de l'affinité, mais du droit. Tout semble se passer comme si l'école ne faisait pas partie de la « réalité immédiate » de l'enfant, comme si elle constituait plutôt une médiation entre l'individu et lui-même qu'une expérience de vie et d'action, bref comme si la vie scolaire n'existait pas ou du moins ne devait être ni l'objet ni la source des réflexions et des discussions des enfants. Sur ce point, la formation ECR se distingue nettement de la perspective prônée par Dewey, selon laquelle « l'éducation est un processus de vie et non une préparation à la vie à venir [...] l'école doit représenter la vie présente – vie aussi réelle et vitale pour l'enfant que celle qu'il mène à la maison, dans son quartier ou sur le terrain de jeu¹⁷⁴ ».

Cette séparation posée entre le lieu et l'objet du dialogue ou de la réflexion n'est pas sans poser un certain nombre de questions quant à la signification et à l'efficacité de cette formation. Le risque majeur réside dans l'artificialité (réelle ou ressentie) du dialogue :

¹⁷² Soussan, Michel : « Vie scolaire : approche socio-historique », in *Revue française de pédagogie*, n°83, avril – juin 1988, p. 42. Cette notion de « vie scolaire » peut s'entendre de deux façons : l'une, restreinte et interstitielle, désignant les activités qui prennent place à l'école mais hors du cadre de la classe et des enseignements disciplinaires (repas, récréations, sorties scolaires) ; l'autre, globale, ici adoptée, désignant l'ensemble des expériences vécues dans le cadre scolaire, au sein comme hors de la classe.

¹⁷³ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 319 sq. Au niveau secondaire, où l'enseignement est plus abstrait, plus axé sur l'analyse de concepts, l'école n'est pas mentionnée.

¹⁷⁴ Dewey, John : « Mon credo pédagogique » (1897), in *John Dewey*, Paris, PUF, 1995, p. 115

celui-ci, en effet, se trouve ainsi détaché de la vie réelle du groupe-classe, il ne surgit pas à l'occasion de situations réellement problématiques du point de vue des participants, mais comme une mise en scène imposée, au sein de laquelle chacun est appelé à jouer, selon les termes du programme de formation, un « rôle¹⁷⁵ » prédéfini. Le danger est alors que, coupés de la vie et des activités que mènent les élèves, le dialogue et la réflexion n'apparaissent, précisément, que comme une sorte de jeu de rôle ou d'exercice de style, sans réel intérêt ni réelle portée au-delà de l'évaluation scolaire.

Certes, même dans ce cas, certains effets pourraient tout de même être atteints, en particulier parmi les objectifs cognitifs : ainsi, par exemple, des capacités à s'exprimer, à comprendre l'autre, à argumenter son opinion, ou même à mettre en perspective ou en relation différents aspects d'une question, à déplacer ou à élargir les termes d'un débat. En revanche, les effets symboliques pourraient s'avérer contre-productifs, si par exemple leur abstraction induit chez les élèves le sentiment de l'inutilité de ces dispositifs, et qu'en conséquence ceux-ci décident de rester sur leur quant-à-soi (ce qui n'empêche pas, en apparence du moins, de jouer le jeu du dialogue) ou, pire encore, qu'ils en concluent à l'absurdité des pratiques dialogiques et/ou éthiques, ou encore à la vacuité des thèmes abordés.

Cette perspective dessine le spectre d'un scénario catastrophe, qui verrait se mettre en place un cercle vicieux où l'abstraction induirait la démotivation, et celle-ci la distanciation vis-à-vis des pratiques et des dispositifs éthiques et dialogiques. Bien évidemment, ce scénario n'a rien de nécessaire, il ne constitue qu'un des devenir possibles de ce programme ; il reviendra aux enseignants de contrer les éventuels effets pervers de cette coupure entre vie scolaire et expérience dialogique en mettant en place des dispositifs pédagogiques impliquant et motivant les élèves.

Il convient cependant de prendre la mesure de cette difficulté, ne serait-ce que pour tenter de parer à ses effets pervers, d'autant qu'à bien des égards elle constitue une spécificité du nouveau programme. La formation morale antérieure, en effet, s'appliquait à accompagner l'enfant dans la construction de son propre « référentiel moral », en approfondissant ou en systématisant l'application de ses valeurs ou de ses orientations fondamentales : comme le souligne Lucier, prédomine alors « le souci d'explorer un horizon de repères pour agir », lié à « une approche méthodologique et pédagogique [axée sur] la résolution de problèmes¹⁷⁶ ». C'est dire que les dispositifs pédagogiques organisés par l'enseignant, même non liés à des problèmes réellement rencontrés dans le cadre scolaire, concernent alors au premier chef l'individu élève, dont la personnalité se trouve ainsi interpellée et appelée à se développer. Or, désormais, dialogue et réflexion fonctionnent moins comme une mise à l'épreuve d'un substrat moral préexistant, que comme une injonction adressée à l'individu à s'abstraire de lui-même afin de prendre conscience de la relativité de son point de vue : il ne s'agit plus de résoudre, mais uniquement d'analyser

¹⁷⁵ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 290

¹⁷⁶ Lucier, Pierre : « Le programme Éthique et culture religieuse : éléments d'analyse praxéologique », in Béland, Jean-Pierre et Leblais, Pierre (dir.) : *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Presses de l'université Laval, 2008, p. 27-28.

des situations problématiques au plan éthique, de procéder « à l'examen des valeurs et des normes qui sous-tendent, dans diverses situations, les conduites humaines¹⁷⁷ ».

La question de l'abstraction des objets du dialogue rejoint ainsi celle de sa destination, ou plutôt, en l'occurrence, de son absence de destination immédiate, dans la mesure où ni dialogue ni réflexion ne s'inscrivent dans une perspective visant une prise de position ou une décision régulatrice de l'action. La formation morale antérieure, qu'elle soit ou non confessionnelle, entendait permettre à l'individu de « prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral ». La réflexion éthique visait donc à élaborer les règles de conduite à adopter dans une situation donnée, à « faire cerner et intégrer dans l'action des valeurs » par l'individu afin de « favori[ser] sa responsabilisation personnelle et sociale et le prépar[er] à devenir un citoyen autonome et responsable¹⁷⁸ ».

Désormais, l'objectif fixé par le programme est de « réfléchir sur des questions éthiques », ce qui en soi n'appelle ni à prendre une position de principe, ni à arrêter une décision d'action. Plus encore, c'est l'éthique elle-même qui est définie comme « une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et normes que se donnent les membres d'une société », une réflexion « indispensable pour faire des choix judicieux [...] susceptibles de contribuer à la coexistence pacifique¹⁷⁹ ». Le mouvement critique de la réflexion semble ici purement abstraitif, suspensif, dans la mesure où il ne s'ordonne plus à arriver à une décision conclusive, qui, même provisoirement, fixerait les règles en vigueur. Certes, l'horizon décisionnel n'est pas totalement absent, mais uniquement au titre d'éventualité, de possibilité à venir, conditionnée par, et subordonnée à, la réflexion critique. Si celle-ci est omniprésente et décrite comme « indispensable », en revanche le programme ne mentionne presque jamais, et ne fixe ni place ni procédure pour encadrer la prise de décision par les élèves : c'est dire que, en tant qu'institution formatrice, l'école doit s'occuper de réflexion, pas de position ni de décision éthique¹⁸⁰.

Il est d'ailleurs remarquable que sur ce point le programme du secondaire recoupe celui du primaire : l'accès à la décision régulatrice n'est donc pas fonction de l'âge ou du degré de maturation des élèves, il est renvoyé hors et/ou après la scolarisation. Certes, le programme du secondaire mentionne une action qui peut s'apparenter à une décision, en l'occurrence le fait de « sélectionner des options ou des actions qui favorisent le vivre-

¹⁷⁷ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 277

¹⁷⁸ MELS : *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire* (2001), p. 252

¹⁷⁹ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 279

¹⁸⁰ La seule occasion où est mentionnée la participation des élèves à une activité régulatrice se trouve dans la description des indications pédagogiques relatives au 3^e cycle du primaire, où il est précisé que « les élèves contribuent à établir des conditions favorables au dialogue » (cf. MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 332). Il ne faut cependant pas surestimer la portée de cette préconisation, qu'il serait abusif d'assimiler à une tendance générale promouvant la participation à la décision : d'abord, cette mention reste unique, et n'est pas reprise au secondaire, où le programme se contente de demander que les élèves puissent « évaluer » les conditions du dialogue ; ensuite, rien ne vient garantir que cette contribution prendra la forme d'une participation active à la décision organisatrice, et non d'un avis consultatif plus ou moins précis, ou même de l'acceptation et du respect de règles prédéfinies par l'enseignant.

ensemble ». Cette proximité est cependant plus apparente que réelle, dans la mesure où cette sélection se distingue sur deux points d'une véritable décision. D'abord, il s'agit de sélectionner « des » options, soit un choix moins positif que négatif, à travers l'évaluation des effets de différentes actions et d'en écarter certaines – celles qui ne favorisent pas le vivre-ensemble – sans que cette élimination ne mène à l'élection d'une solution – puisqu'il est tout à fait possible que plusieurs des actions envisagées favorisent le vivre-ensemble, et que le choix entre celles-ci reste dans l'ombre. En outre, il est remarquable que cette sélection n'achève ni le processus de décision, ni le processus de réflexion, puisque, une fois établie, elle doit être suivie par une nouvelle phase analytique afin de « faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix¹⁸¹ ». C'est dire que, dans cette configuration de l'éthique, ce n'est plus la réflexion qui mène à la décision puis à l'action, mais au contraire la décision qui constitue un moment au sein de la réflexion, une étape qui loin de l'arrêter fournit un nouveau prétexte à relancer la réflexion.

De façon convergente, les éléments de contenu du programme consacrés à la pratique du dialogue, appelée à animer la réflexion éthique, ne mentionne la décision que comme une dimension d'une des formes que peut prendre le dialogue – la délibération, qui ne semble jouir d'aucun privilège par rapport aux autres formes discursives que sont la conversation, la discussion, la narration, l'entrevue ou le débat, et qui est définie comme « examen avec d'autres personnes des différents aspects d'une question pour en arriver à une décision commune¹⁸² ». Ces différentes formes discursives sont présentées comme « des moyens pour interroger un point de vue » autant que comme « des moyens pour élaborer un point de vue », ce qui semble placer la réflexion à égalité avec la décision. En fait, le processus d'élaboration est subordonné à une fin qui le dépasse, et qui à certains égards le contredit – le maintien du dialogue : il s'agit de « faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue » ; à l'inverse, le mouvement critique de réflexion apparaît comme une fin en soi, puisque dans ce cas il s'agit de « faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue¹⁸³ ». Tout comme la compétence éthique laisse la décision dans l'ombre de la réflexion, la compétence dialogique tend à faire de la prise de position non pas un objectif terminal, mais un objet pour mener et entretenir une discussion

Dans les deux cas, le choix régulateur est et reste secondaire, subordonné, réduit au rang d'instrument, sinon de prétexte, pour entamer et maintenir une réflexion et/ou un dialogue. À l'inverse, l'attitude critique, raisonnable et dialogique apparaît comme un véritable impératif moral, devant être appliquée à toutes les décisions, dans toutes les situations, et vis-à-vis de tous les corpus normatifs constitués. Telle est sans doute l'origine de la primauté sensible accordée à l'éthique sur la culture religieuse dans le programme de formation. Si, comme le souligne justement Bégin il existe une nette « asymétrie » entre les différents aspects de la formation, c'est précisément que les religions sont ici traitées comme des codes normatifs parmi d'autres, et auxquels, comme les autres, la réflexion

¹⁸¹ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement secondaire* (2008), 518-519

¹⁸² MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 333

¹⁸³ *Ibid.*, p. 334 et 336

éthique doit s'appliquer : « la compétence en culture religieuse favorise la reconnaissance de la diversité ; la compétence en éthique favorise quant à elle le développement d'une réflexion capable de prendre en compte les difficultés provenant notamment – mais pas exclusivement de cette diversité¹⁸⁴ ».

Même si l'éthique était déjà présente dans la formation antérieure, le programme ECR ne se contente donc pas de généraliser une tendance préexistante : il en modifie profondément le sens et la logique en renonçant à finaliser la réflexion en décision ou en prise de position. De fait, ces deux moments n'apparaissent plus intrinsèquement liés, la décision n'est plus le débouché normal d'une réflexion qui semble désormais se suffire à elle-même et devoir se poursuivre éternellement. Il ne s'agit plus tant de réfléchir pour savoir comment bien agir ; réfléchir est déjà, en soi, une façon de bien agir. Ce changement de perspective s'exprime dans le remplacement de la notion, centrale jusque là, de « référentiel moral », par celle de « sens moral » : désormais, la moralité est moins une affaire d'adhésion à un quelconque corpus de valeurs substantielles que d'orientation, d'attitude, de la forme que prend le rapport aux normes, qui permet de prendre décisions morales conjoncturelles, mais qui constitue également une structure incarnant la moralité humaine.

La régulation éthique, une réflexion infinie ?

Le programme ECR procède donc à une mise à l'écart du moment décisionnel, de la pratique dialogique au sein de l'école, mais aussi, indirectement, de la logique même de la démarche éthique. Sans doute cette coupure répond-elle en partie à des considérations pragmatiques, liées aux conditions sociopolitiques d'acceptabilité de cette réforme de la formation morale. Le nouveau programme, en effet, doit s'imposer à toutes les familles et à toutes les communautés, sans considération de leurs propres choix confessionnels, et ce alors même que ceux-ci constituent de longue date un élément essentiel des structures et des programmes scolaires, et au-delà des identités socioculturelles. Faire accepter des programmes uniformes dans ces circonstances exige que les familles ne le perçoivent pas comme une atteinte à leurs choix moraux, ce qui à son tour suggère d'éviter de prendre position quant à la substance des règles préconisées, pour concentrer la formation sur des aspects plus formels, voire plus abstraits, au final plus cognitifs que normatifs. D'une certaine façon, le fait que les programmes marginalisent la prise de décision par les élèves peut alors apparaître comme un prolongement de la volonté institutionnelle de traiter les différents corpus normatifs avec un égal respect, qui se traduit également par une forme d'abstentionnisme moral exigé des enseignants¹⁸⁵. En évitant que les élèves prennent des décisions ou arrêtent des positions, l'école évite du même coup que certains

¹⁸⁴ Bégin, Luc : « Ethique et culture religieuse : une asymétrie complémentaire », in Béland, Jean-Pierre et Leblais, Pierre (dir.) : *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Presses de l'université Laval, 2008, p. 103

¹⁸⁵ Le programme stipule en effet que « l'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité [...] pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien » (cf. MELS : *Ethique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 290).

élèves se trouvent mis en minorité ou que leurs parents prennent ombrage de ces conclusions.

Reste que, au-delà de ces considérations conjoncturelles et pragmatiques, ce choix de disjoindre la réflexion de la décision engage un certain nombre d'enjeux structurels qui affectent profondément le sens de cette formation. Le premier niveau d'impact porte sur l'école elle-même, sur sa place et sur sa fonction vis-à-vis de la société. L'absence de décision régulatrice dans l'école constitue un décalage notable vis-à-vis des perspectives de *self-government* prônées par Dewey, mais aussi, plus généralement vis-à-vis de la tendance à ériger l'école en analogue de la société – ou, selon les termes du programme, en « microsociété ». La conception de la démocratie à laquelle s'ordonne la formation à l'éthique dessine en effet une structure de régulation réformée, dialogique et décentralisée, où la réflexion et la décision régulatrices doivent s'effectuer en situation, au plus près des problèmes et des acteurs concernés. Or le cadre scolaire ne se conforme pas à cette logique, parce que la réflexion ne porte pas sur la situation scolaire, mais aussi et surtout parce que cette réflexion ne débouche pas sur une quelconque décision, bref parce que la structure régulatrice du cadre scolaire reste imprégnée d'une logique de délégation.

Force est de constater que la formation éthique, pas plus d'ailleurs que l'éducation à la citoyenneté, ne modifie pas structurellement la régulation des écoles québécoises, qui continue de s'effectuer très largement sans la participation des élèves, aux niveaux de la classe comme de l'établissement. Dès lors, la coupure entre réflexion et décision exprime une coupure entre l'école et la vie sociale à laquelle elle s'ordonne, entre la situation d'élève, soumis à une réglementation qu'il ne peut en principe pas changer, et celle du citoyen, censé pouvoir décider des règles auxquelles il doit obéir. Vis-à-vis de l'objectif idéal d'une démocratie dialogique et décentralisée, l'école, moins qu'une analogie, constitue alors une sorte de simulation : l'élève est appelé à « faire comme si » il devait prendre une décision, sans pour autant exercer effectivement un pouvoir régulateur, ni d'ailleurs devoir en assumer la responsabilité.

Il ne s'agit pas tant d'initier à la réalité de l'expérience éthique ou civique que de poser des jalons cognitifs qui la conditionnent ou la facilitent, autrement dit de préparer à une vie et à une expérience sociale postérieure. Ce faisant, la formation à l'éthique réintroduit la coupure entre préparation à la vie et expérience de vie contre laquelle s'insurge Dewey, mais aussi, au-delà, des nombreux courants de rénovation pédagogique qui plaident pour le *self-government* scolaire, pour lesquels l'enjeu, selon la formule de Meirieu, consiste à « introduire l'émancipation dans le dressage lui-même, en mobilisant la liberté du sujet dans le moment même où celui-ci doit se soumettre¹⁸⁶ ». Comme le souligne Bouchard, l'école se veut « lieu de l'*interrogation* éthique, de questionnement du sujet sur la finalité de ses actes », et en conséquence est et reste « [lieu] de *préparation* à instituer la

¹⁸⁶ Meirieu, Philippe : « Entre l'impossible citoyenneté scolaire et la nécessaire éducation à la citoyenneté », in Xyas, Constantin (dir.) : *Les citoyennetés scolaires, de la maternelle au lycée*, Paris, PUF, 2003, p. XIV.

sphère publique¹⁸⁷ » : elle ne devient pas elle-même un espace public dont les membres, en bonne logique démocratique, devraient exercer un certain pouvoir décisionnel.

La disjonction entre réflexion et décision réintroduit donc une coupure entre la vie scolaire et la vie sociale, mais aussi un problème pédagogique de première importance : celui de la motivation des élèves, appelés à s'engager dans un dialogue et/ou une réflexion qui non seulement porte sur des enjeux qui sont largement extérieurs à leur expérience vécue, mais qui en outre ne débouche sur aucun résultat en termes de décision normative, ni principielle, ni appliquée. Dans la mesure où il est peu probable que les élèves soient capables d'avoir conscience et d'apprécier les effets cognitifs de ces dispositifs, il y a ici encore un véritable risque de voir émerger le sentiment que ces pratiques sont inutiles, inefficaces, voire, pire encore, trompeuses ou manipulatoires, promettant de participer à une régulation qui en réalité s'effectue dans d'autres cadres et par d'autres acteurs.

Ce risque de démotivation dû à l'impossibilité d'accéder au pouvoir de décision semble plus important encore que celui, déjà évoqué, lié à l'abstraction des objets à discuter. En effet, les analyses consacrées aux dispositifs participatifs soulignent que le fait de pouvoir effectivement prendre part aux décisions constitue une condition essentielle pour assurer la crédibilité de ces dispositifs, et donc la motivation et l'engagement des individus invités à y participer. Ainsi que le synthétise Blondiaux : « dès lors qu'il n'y a pas de pouvoir en jeu et que tout, au contraire, semble "joué" à l'avance, comment intéresser les citoyens ordinaires ? [...] il est frappant de constater, *a contrario*, la forte capacité de mobilisation citoyenne lorsque deux conditions indispensables sont réunies : s'il existe un véritable enjeu à la discussion, un objet partagé de controverse, et que le dispositif paraît crédible, au sens où il semble en mesure de pouvoir peser efficacement sur la sion¹⁸⁸ ».

Il est donc probable que, comme d'autres dispositifs participatifs, la formation à l'éthique rencontre de véritables et profonds problèmes liés à la motivation – ou plutôt à la démotivation liée à l'absence de décision au terme de la discussion régulatrice. A quoi il convient encore d'ajouter les éventuels effets pervers d'une éthique que sa pratique réduit à une discussion et/ou une réflexion sans fin, sans résultats, voire sans conséquences tangibles. L'enjeu est alors pédagogique, lié à l'implication des élèves dans ce type d'apprentissage, mais l'interrogation porte aussi sur l'éthique, sur l'image que s'en feront les individus, sur la réalité du développement des compétences favorables à son exercice, autrement dit sur la capacité et sur la propension des individus à l'utiliser comme modalité privilégiée de régulation.

En effet, ainsi que l'ont déjà amplement souligné les recherches sur le devenir de l'éthique dans les organisations, la décision constitue un point crucial de l'efficacité et de l'attractivité de ce type de processus régulateur. Ainsi, souligne Piron, « la qualité de la réflexion éthique dans une organisation est étroitement liée au style de gestion et de leadership » par lequel s'opère sa régulation : « la gestion [...] ne pourra stimuler une ré-

¹⁸⁷ Bouchard, Nancy : *Ethique et culture religieuse à l'école*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2006, p. 77 (souligné par nous).

¹⁸⁸ Blondiaux, Loïc : *Le nouvel esprit de la démocratie*, Paris, Seuil, 2008, p. 33

flexion éthique individuelle et collective de qualité que si le style de gestion est réellement modifié de manière à privilégier la confiance, le respect et l'autonomie par rapport à l'obéissance et à la loyauté envers le supérieur¹⁸⁹ ». Or, le point nodal de cette indispensable modification des structures est précisément l'attribution de pouvoirs effectifs de décision aux acteurs de terrain : « plus les gestionnaires auront confiance en la capacité de jugement de leurs employés et employées et accepteront de leur déléguer des responsabilités d'ordre décisionnel [...] plus la marge de manœuvre de chacun et de chacune augmentera et plus la réflexion éthique de chaque personne sera sollicitée et pourra être de grande qualité¹⁹⁰ ».

D'autre part, l'absence de terme décisionnel interroge la nature et la fonction l'éthique dans le complexe processus de régulation sociale. En effet, il est assez communément admis que l'éthique constitue une expérience où se nouent trois rapports – à soi-même, à autrui, et à la loi. Plus précisément, l'éthique exige une prise de position du sujet par rapport à sa propre action, en fonction d'une part de sa relation à autrui, d'autre part de sa relation aux règles instituées qui régissent son existence. En effet, si l'éthique renvoie à ce que Ricœur nomme « une liberté en première personne », encore faut-il préciser que cette liberté désigne non seulement une liberté de conscience ou de pensée, mais aussi et surtout une liberté d'agir effectivement, une liberté qui ne s'actualise qu'à travers à l'action menée : elle est « cette odyssée de la liberté à travers le monde des œuvres, ce voyage de la croyance aveugle (je peux) à l'histoire réelle (je fais)¹⁹¹ ». L'action se place ainsi au cœur de l'éthique, dont elle constitue à la fois l'objet et la destination : ainsi que le souligne Canto-Sperber, l'éthique a pour objet « la normativité présente dans l'agir humain », et comme finalité « la rectitude de l'action¹⁹² » humaine.

Or, à certains égards, le programme ECR semble en retrait par rapport à cette centralité principielle de l'action dans la démarche éthique. En effet, en mettant l'accent sur la pratique dialogique et en se donnant comme finalités « la reconnaissance de l'autre » et « la poursuite du bien commun », il place au cœur de l'éthique la relation à autrui – que cet autrui soit concrètement présent, sous la forme d'un interlocuteur effectif du dialogue, ou plus éloigné, rendu présent par l'usage de la raison, sous la forme de l'ensemble des acteurs concernés par une action. En revanche, la coupure instaurée entre la réflexion, l'expérience scolaire et la décision régulatrice semble contrevenir au principe de l'inscription de l'éthique dans l'action ou, peut-être plus exactement, tend à faire du dialogue et de la réflexion une forme d'action autosuffisante. Parce que l'objectif est cognitif plutôt que normatif, l'enjeu est de parvenir à entraîner les élèves au raisonnement, à travers l'analyse abstraite de situations hypothétiques, non d'exercer la régulation de l'expérience vécue ou de l'action menée au sein du cadre scolaire.

Il semble que cette démarche de formation, parce qu'elle ne se centre pas sur l'action effective des individus, pourrait participer moins de l'éthique proprement dite, en tant

¹⁸⁹ Piron, Florence : « La gestion, l'éthique et la modernisation dans la fonction publique québécoise », in *Recherches féministes*, vol. 20 n°1, 2007, p. 131

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 131-132

¹⁹¹ Ricœur, Paul : « Avant la loi morale, l'éthique », in *Encyclopédia universalis*, 1985, p. 42

¹⁹² Canto-Sperber, Monique : *L'inquiétude morale et la vie humaine*, op. cit., p. 113

que forme de régulation des conduites concrètes, que de la philosophie morale, en tant que type spécifique de réflexion – la rationalité argumentative – appliquée à une dimension de l’existence – l’action juste et/ou bonne. Cette proximité avec la philosophie, comme démarche intellectuelle, est particulièrement sensible vis-à-vis des perspectives et des dispositifs de la « philosophie pour enfants » – d’autant que celle-ci, surtout dans la lignée des travaux de Lipman, est dès les années 1980 perçue, reprise et travaillée comme une piste particulièrement prometteuse pour animer la réforme de la formation morale québécoise¹⁹³.

En effet, selon Lipman, la pratique de la philosophie avec les enfants a pour objectifs de « stimuler les enfants à penser, améliorer leurs techniques cognitives de façon à ce qu’ils raisonnent bien », de « les faire participer à des dialogues disciplinés afin qu’ils apprennent à raisonner ensemble », de « les inciter à penser à des concepts importants de la tradition philosophique », et de « leur [apprendre] à écouter attentivement les autres et à tenir compte des points de vue des autres », afin de diffuser « les instruments dont il faut munir les enfants si l’on veut qu’ils soient adéquatement préparés à la praxis morale¹⁹⁴ ». Il s’agit donc de faire de la classe une « collectivité de recherche » ou une « communauté de recherche », suivant une démarche à laquelle fait clairement écho la « communauté d’apprentissage » promue par le programme de formation de l’école québécoise comme cadre privilégié de la formation éthique – dans le choix d’une approche socioconstructiviste et dialogique de la formation, mais aussi dans la priorité donnée aux apprentissages cognitifs, et partant à la démarche de recherche et/ou de réflexion sur son éventuel terme décisionnel.

Référer explicitement l’enseignement éthique à la philosophie pour enfants aurait pour avantage de clarifier la perspective ouverte par le programme ECR, et en particulier de justifier voire de normaliser l’absence d’aboutissement décisionnel, alors que celle-ci contribue à bien des égards à institutionnaliser et à diffuser une image tronquée de l’expérience éthique, amputée de certains de ses aspects déterminants. Malgré tout, cette apparente proximité, ajoutée au fait que certains des défenseurs du programme ECR aient par le passé fait preuve d’un grand intérêt pour la démarche de « philosophie pour enfants », ne se traduit pas explicitement dans les textes officiels. Certes, la philosophie pour enfants est régulièrement évoquée par différents auteurs lorsqu’il s’agit de préciser certains aspects du nouveau programme, mais, le plus souvent, au titre d’une référence parmi d’autres, non comme un modèle global devant inspirer les pratiques enseignantes

¹⁹³ Cf. par exemple « Philosophie et éducation », in *Cahiers de l’ACFAS*, n°19, 1984 ; Caron, Anita (dir.) : *L’éducation morale en milieu scolaire*, Montréal, Fides, 1987, et *Philosophie et pensée chez l’enfant*, Montréal, ARC, 1990 ; Marcil-Lacoste, Louise (dir.) : *La philosophie pour enfants : l’expérience Lipman*, Ste-Foy, Le griffon d’argile, 1990 ; Sasseville, Michel (dir.) : *La pratique de la philosophie pour enfants*, Québec, Presses de l’université Laval, 1999 ; pour une brève synthèse de l’histoire et des perspectives de ce mouvement au Québec, cf. Lebuis, Pierre : « La philosophie pour enfants au Québec : de l’enseignement moral à l’éducation à la citoyenneté », in *Diotime*, n°25, 2005

¹⁹⁴ Lipman, Mathew : « Le raisonnement éthique et le métier de la pratique morale », in *L’éducation morale en milieu scolaire*, *op. cit.*, p. 127 ; cf également *A l’école de la pensée*, 2^e éd. Bruxelles, De Boeck, 2003. Pour une synthèse générale sur la philosophie pour enfants, cf. Tozzi, Michel : « Faire philosopher les enfants », in *Diogenes*, n°224, 2008.

vis-à-vis de la formation éthique ; quant aux textes officiels, ni le programme ni la bibliographie qui y est annexée ne contiennent la moindre référence à cette perspective pédagogique¹⁹⁵.

Ce décalage s'explique sans doute par le fait que dans le contexte québécois, la philosophie pour enfants est vue comme une méthode pédagogique, et non comme une discipline ou une matière d'enseignement à part entière : en conséquence, et compte tenu de la structure régulatrice du système scolaire québécois, son institutionnalisation n'est pas du ressort du pouvoir politique et/ou administratif central, elle dépend du bon vouloir des autorités locales, structurellement compétentes en matière pédagogique. En effet, le choix de la pédagogie revient en premier lieu à l'enseignant, auquel est reconnu un « droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié [et donc] de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés » (LIP, art. 19). Mais cette compétence enseignante s'exerce « dans le cadre du projet éducatif de l'école », si bien que l'établissement joue lui aussi un rôle essentiel, puisque le projet éducatif, qui « contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves [...] est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire » (LIP, art. 36 et 37).

Le devenir de l'éthique dans la formation scolaire, mais aussi, par là et au-delà, dans la régulation sociale québécoise, dépend donc largement de l'interprétation que les acteurs locaux feront des programmes ministériels et de leur traduction dans les pratiques enseignantes. Et ce, d'autant que la lettre même du programme ECR peut justifier différentes interprétations, dans la mesure où elle vise à faire « réfléchir sur des enjeux éthiques » mais aussi où elle tend à réduire la pratique éthique à la réflexion. Si les enseignants adoptent une perspective similaire à celle de la philosophie pour enfants, ils assument alors que la formation éthique ne s'effectue pas à travers la pratique de l'éthique, mais bien, plus modestement, à travers la pratique d'une réflexion sur l'éthique – même si celle-ci inclut une position normative, en l'occurrence une attitude d'ouverture à autrui et au monde. Si, au contraire, les enseignants laissent croire aux élèves qu'ils effectuent réellement une pratique éthique, soit ils perpétueront la logique antérieure de la formation morale en finalisant la réflexion en prise de position, soit ils contribueront à diffuser une conception tronquée de l'éthique, dans la mesure où il y a alors de fortes chances que les élèves la perçoivent comme une pure réflexion, qui plus est exercée sur des questions abstraites ou des situations hypothétiques, et donc incapable d'exercer un impact régulateur effectif sur la réalité sociale puisque dépourvue de terme décisionnel – deux éventualités qui contreviennent à la logique et aux objectifs du programme.

¹⁹⁵ Cf. par exemple Lebuis, Pierre : « Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école », *art. cit.* ; Daniel, Marie-France : « Dialogue critique et pensée dialogique critique dans le programme Éthique et culture religieuse », in Bouchard, Nancy et Daniel, Marie-France (dir.) : *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010 ; Nohra, Fouad : « Éducation morale, endoctrinement, émancipation », in Ouellet, Fernand (dir.) : *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?*, Québec, Presses de l'université Laval, 2006.

La régulation scolaire : une logique délégative plus que dialogique

La question éthique rejoint ainsi la question politique, dans la mesure où les incertitudes quant au sens et aux effets du programme de formation à l'éthique renvoient largement à la structure décentralisée du système scolaire québécois. Mais le lien entre éthique et politique est interactif : si le devenir de l'éthique dépend en partie d'enjeux politiques, réciproquement l'éthique se présente comme un levier pouvant influencer le devenir politique, dans la mesure où elle dessine une image renouvelée du processus de régulation. L'éthique, en effet, implique un certain rapport à l'institution et aux règles instituées, qui se traduit logiquement dans le rapport que le citoyen entretient avec la loi et avec le processus d'élaboration de la loi. Ce rapport peut se décrire à travers trois caractéristiques : il doit être décentralisé – la règle doit être élaborée en situation – réflexif – cette élaboration doit procéder d'une analyse normative – et participatif – l'analyse et la décision doivent impliquer les sujets auxquels s'applique la règle, dans une optique d'autorégulation.

Or force est de constater qu'au niveau de la classe comme de l'établissement, la décision liée au cadre et à la vie scolaires échappe très largement aux élèves, et reste structurellement inscrite dans une logique représentative plus que participative. La formation éthique, pas plus d'ailleurs que l'éducation à la citoyenneté, n'a introduit aucune modification significative de la régulation scolaire, ni de sa structure, ni de ses acteurs – ce qui remet en cause la capacité de la logique dialogique dont la formation éthique se veut porteuse à constituer une alternative effective par rapport à la logique délégative actuellement prédominante dans les structures publiques, scolaires comme politiques.

Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation publié en 2006, qui porte précisément sur la démocratie scolaire, se concentre d'ailleurs sur le contrôle exercé par les citoyens et les parents sur l'école, tandis que la participation des élèves n'est évoquée qu'à travers l'élection de délégués représentants au Conseil des élèves et/ou au Conseil d'établissement¹⁹⁶. Cette configuration semble être satisfaisante aux yeux du CSE, puisqu'il ne propose aucune réforme pour développer la participation active des élèves à la régulation du cadre scolaire. Dès lors, sa demande de « recentrer la démocratie sur les élèves », par exemple, ne signifie pas qu'il faille associer plus étroitement les élèves aux prises de décisions qui les concernent, mais que « les instances scolaires doivent servir l'intérêt de l'ensemble des élèves ». Ainsi que le rappelle significativement le CSE, « *en principe* l'élève et sa réussite sont au cœur du système scolaire, de ses instances et des processus qui les animent¹⁹⁷ » ; en principe, pas en fait, parce que les décisions prises ne s'y conforment pas toujours, mais aussi parce que les élèves occupent de fait une place marginale dans les instances qui prennent ces décisions. Il n'y a donc là qu'une réaffirmation somme toute classique du critère de « l'intérêt de l'enfant », qui peut justifier sa participation tout comme son exclusion des décisions, dès lors que, suivant une logique paternaliste, un autre acteur, le plus souvent adulte, est jugé plus compétent pour évaluer et garantir cet intérêt.

¹⁹⁶ CSE : *Agir pour renforcer la démocratie scolaire – Rapport annuel 2006*, Québec, Publications du Québec, 2006, p. 24-25

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 76-77

Dupui-Déri souligne justement que, structurellement, l'intégration des élèves à la régulation scolaire est et reste axée sur une forme centrale et minimale de participation : l'élection de délégués aux deux instances représentatives que sont le Conseil d'établissement (LIP, art. 42) et le Conseil des élèves (LIP, art.96.5 à 96.7). Cette exclusivité accordée de fait par la structure scolaire à l'acte électoral, en décalage avec les nombreuses thèses préconisant l'adoption de dispositifs participatifs pour réaliser les réformes de l'éducation à la citoyenneté et à l'éthique, l'amène à conclure à l'existence d'un véritable « endoctrinement » reposant sur « l'enfermement de l'imaginaire politique¹⁹⁸ » dans les cadres de la démocratie libérale ou représentative : le refus d'institutionnaliser des cadres participatifs révèle « une stratégie intentionnelle de fermer la pensée des citoyens quant aux modèles alternatifs d'organisation démocratique [...] il semble que décliner la démocratie autrement que sous sa forme électorale devient presque impensable pour des individus à qui l'État apprend dès l'école que “démocratie” rime avec “élections”¹⁹⁹ ».

Ce constat peut sembler sévère ; en le programme de formation insiste à de nombreuses reprises sur le fait que l'élève doit être actif, dans ses apprentissages comme dans l'organisation du cadre scolaire. Ainsi est-il recommandé, par exemple, que pour développer sa compétence (transversale) à « coopérer », l'élève « contribue à l'élaboration des règles de vie de la classe », tandis que le domaine de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » affirme son intention de « permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe²⁰⁰ ». Quant au programme ECR, il insiste sur le fait que le dialogue éthique doit être effectivement pratiqué, et que pour ce faire il est essentiel d'organiser la classe de telle façon que celle-ci constitue « un contexte pédagogique qui encourage la participation active et l'autonomie de chacun²⁰¹ ».

Reste que cette référence à l'autonomie est ambivalente, dans la mesure où l'autonomie, au sens propre, désigne le fait ou la situation où un sujet, qu'il soit individuel ou collectif d'élaborer, d'arrêter et de suivre ses propres règles. La réflexivité est y est de longue date attachée dans la tradition occidentale, en particulier moderne, dans la mesure où celle-ci permet au sujet de prendre ses distances vis-à-vis des normes qui guident spontanément sa conduite et ainsi de re-définir par lui-même, par la force de son propre intellect et de sa propre volonté, ce que sont les règles de conduite qu'il suivra effectivement dans son existence. Or, aux termes du programme, l'autonomie désigne moins une telle capacité effective de fixer ses propres normes que, de façon plus abstraite et plus limitée, la seule réflexion, source d'une liberté de penser, mais qui ne présage pas de la liberté effective de décider et d'agir. Ainsi, si la réflexion éthique peut être présentée comme « exprimant l'autonomie du sujet », il semble que cette autonomie exprimée ne parvient pas, pour autant, à être effectivement réalisée, c'est-à-dire à s'inscrire efficacement dans la réalité sociale.

¹⁹⁸ Dupui-Déri, Francis : « Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n°3, 2006, p. 700

¹⁹⁹ Ibid., p. 705.

²⁰⁰ MELS : *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire* (2001), p.35 et 50

²⁰¹ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 286

En outre, le fait est que structurellement, l'école québécoise n'intègre pas la participation des élèves à la régulation scolaire. Les diverses recommandations que comportent les programmes ne s'accompagnent d'aucune réforme des structures, elles ne constituent que des conseils que les établissements et les enseignants restent libres de suivre ou de refuser, en vertu de leur propre autonomie institutionnalisée juridiquement. Le cas des enseignants est emblématique à cet égard, dans le lien idéal existant entre régulation éthique et démocratie dialogique et participative, mais aussi dans les limites qui s'imposent à la réalisation effective de ce lien logique et/ou programmatique. En effet, le référentiel des compétences enseignantes publié en 2001 inclut lui aussi une référence à l'éthique, en l'occurrence la compétence 12, intitulée « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ». Or il est remarquable que les deux premières composantes de cette compétence éthique retrouvent les deux dimensions essentielles du projet de régulation sous-jacent à l'introduction du référentiel éthique dans le champ éducatif – la réflexion et l'autorégulation.

La première composante appelle à « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions », affirmant ainsi une exigence de réflexivité de l'acteur enseignant sur ses propres pratiques, tandis que la seconde suggère de « mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique », *i.e.* d'associer les élèves à la régulation scolaire. Soit, selon les termes officiels : « La classe est comme une microsociété dans laquelle se reproduisent les mêmes tensions qui sont présentes dans la société [...] le conseil de classe et l'approche coopérative *peuvent, par exemple*, être des outils à privilégier par l'enseignante ou l'enseignant pour amener les élèves à régler démocratiquement les conflits qui peuvent se présenter dans la classe²⁰² ». Le point le plus significatif de cette formulation réside dans le fait que, parmi les huit composantes de la compétence éthique, celle-ci est la seule qui n'exprime pas un impératif, mais une proposition, en se contentant de présenter un exemple, une possibilité qui s'ouvre au personnel enseignant. L'autorégulation individuelle et collective qu'appelle l'éthique apparaît ainsi subordonnée, dépendante d'une logique juridique marquée au coin de l'hétéronomie, et ce à deux niveaux qui se renforcent mutuellement.

D'abord, l'autorégulation par l'enseignant de sa propre activité est encadrée par les règles fixées au niveau de l'établissement et du ministère : dans la mesure où « l'enseignement est une activité régie par un cadre légal et réglementaire », l'éthique enseignante inclut une dimension non pas réflexive mais déontologique, une exigence d'obéir, de « se conformer », selon laquelle « il est attendu que l'enseignante ou l'enseignant accomplira ses tâches dans le respect du cadre réglementaire qui régit sa profession²⁰³ ». Mais, du point de vue de l'enseignant, cette hétéronomie inclut et fonde une autonomie effective, puisque la règle juridique dispose que « l'enseignant a le droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élève qui lui est confié » (LIP, art. 19).

En revanche, du point de vue des élèves, l'hétéronomie juridique se traduit en hétéronomie scolaire : précisément parce que l'enseignant se voit reconnaître « le droit de diriger

²⁰² MELS : *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, p. 132 (souligné par nous).

²⁰³ *Ibid.*, p. 133-134

la conduite », il est et reste le maître en classe – cumulant de fait et de droit les fonctions de *magister* et de *dominus*²⁰⁴. Juridiquement, il est certes responsable de ses élèves, mais en aucun cas devant ses élèves, pas plus qu'il n'est tenu de prendre en compte d'une quelconque façon les avis qu'ils peuvent exprimer sur la gestion de la vie scolaire ou de l'activité du groupe-classe. L'intégration des élèves à la régulation de l'école et/ou de la classe dépend de son bon vouloir, voire, de son arbitraire. Certes, il est censé devoir réfléchir et pouvoir justifier son choix, dans un sens comme dans l'autre – non devant les élèves, auxquels il ne doit aucun compte, mais devant ses pairs et, éventuellement, devant les instances représentatives dédiées à la régulation de l'établissement. S'il est imaginable que celles-ci lui imposent de modifier son choix, par exemple en prenant position sur ce point dans le projet éducatif de l'école auquel l'enseignant doit se conformer, il n'en reste pas moins que le choix d'instaurer ou non une participation active des enfants à la régulation scolaire reste une affaire locale, d'ordre au mieux réglementaire, et non juridique. Or, renvoyer ainsi au niveau local la définition du degré et des formes de l'implication des élèves dans la régulation scolaire présente au moins deux difficultés du point de vue du projet éthique, qui semblent limiter singulièrement sa portée réformatrice – dans son ampleur et dans sa généralité.

Il semble tout d'abord probable que l'instauration de tels dispositifs participatifs reste peu fréquente, surtout dans le cas où cette participation déboucherait sur un véritable pouvoir décisionnel, même limité à certains aspects de la vie scolaire. Plusieurs raisons liées à la sociologie des organisations peuvent venir appuyer cette hypothèse. La première est liée aux analyses stratégiques, qui soulignent que les acteurs cherchent habituellement à se ménager des marges de manœuvre aussi larges que possible au sein du tissu réglementaire qui encadre leur activité. Dans cette perspective, l'acteur « dispose d'une certaine marge d'autonomie, ou il s'en empare²⁰⁵ » ; il paraît en revanche peu probable que les enseignants renoncent d'eux-mêmes au pouvoir que leur confère le cadre juridique. Mais cette pente stratégique peut être contrebalancée par d'autres aspects, liés aux dimensions psychologiques de l'expérience organisationnelle. En effet, « toute structure organisationnelle est toujours liée à un imaginaire social²⁰⁶ » qui définit le sens de l'action individuelle *via* un corpus de références culturelles, nationales, religieuses ou professionnelles. Aussi est-il imaginable que la culture professionnelle des enseignants puisse les amener, par déférence envers leurs valeurs ou l'image qu'ils se font de leur métier, à renoncer à une partie de leur pouvoir en instaurant une régulation participative et dialogique. Cette éventualité semble toutefois peu vraisemblable dans le contexte québécois contemporain, à l'heure où s'opère une redéfinition du métier de l'enseignant qui met l'accent sur sa responsabilité propre, sur son autonomie personnelle, au nom des compétences particulières acquises grâce à sa formation pédagogique. Or un pouvoir régulateur ainsi indexé à une compétence spéciale, à une forme d'expertise, est par définition réservé aux acteurs eux aussi spéciaux qui la possèdent, aux experts, en l'occurrence aux enseignants. Des enseignants formés à penser leur métier sur le modèle de l'expertise sont donc plutôt inci-

²⁰⁴ Hameline, Daniel : *Le domestique et l'affranchi : essai sur la tutelle scolaire*, Paris, Ed. Ouvrières, 1977

²⁰⁵ Bernoux, Philippe : *La sociologie des organisations*, Paris, Seuil, 1985, p. 148

²⁰⁶ *Ibid.*, p.171

tés à affirmer leur pouvoir propre au nom de leurs compétences propres qu'à le partager avec des acteurs comme des élèves mineurs qui, par définition, sont incompétents.

Quelle que soit l'ampleur de la diffusion des dispositifs participatifs au sein des écoles québécoises, même dans l'hypothèse peu probable où tous les enseignants décideraient de les mettre en place, un second problème persisterait : celui de la diversité de ces dispositifs, de la pratique qu'ils peuvent encadrer, et partant de la formation qu'ils peuvent réaliser. En l'absence d'institutionnalisation juridique de telles procédures de régulation participative, rien en effet ne peut garantir que les élèves des différentes écoles vivront la même expérience, ni, par conséquent, qu'ils développeront un même rapport à la loi ou une même conception de ce qu'est une régulation démocratique.

Le flou persistant autour du débouché décisionnel de la réflexion pourrait ainsi induire une formation non seulement tronquée, mais aussi diversifiée, les spécificités de leurs expériences scolaires ayant amené les citoyens à adopter différentes conceptions de la régulation démocratique, qu'elle soit éthique ou politique. Là où, pour certains, la norme serait de participer directement à la décision, pour d'autres il ne s'agirait que de fournir un avis plus ou moins consultatif, voire de déléguer la décision à d'autres acteurs censés pouvoir mieux garantir leurs intérêts du fait de leurs compétences réelles ou supposées. Sans même parler des différentes procédures susceptibles de donner corps à chacune de ces logiques, les citoyens seraient alors animés d'idéaux largement distincts, allant de l'autorégulation proprement dite à la perpétuation de l'hétérorégulation inhérente à la classique forme représentative, en passant par diverses nuances d'interaction entre dirigeants et dirigés. Or une telle diversité, portant moins sur les décisions à prendre que sur la façon même dont une décision doit être prise, moins sur le contenu des politiques que sur la structure du politique, en bref une diversité au niveau des conceptions constitutionnelles de ce qu'est la démocratie, semble contradictoire avec l'objectif de « favoriser la construction d'une véritable culture publique commune²⁰⁷ » autour de laquelle unifier la société québécoise au-delà de ses différences culturelles ou confessionnelles.

A certains égards, bien qu'elle traverse l'ensemble de la réforme scolaire entreprise depuis la fin des années 1990, la logique d'autorégulation semble ici jouer contre elle-même. La décentralisation de la régulation en direction du niveau de l'établissement voire des enseignants, effectuée en 1998 au nom de l'efficacité pédagogique et de la conformité aux idéaux démocratiques, introduit en effet un obstacle significatif à la mise en œuvre d'une réforme qui vise, à travers l'école, un renouvellement global de la régulation démocratique. Certes, le fait que les programmes concernant le développement personnel soient désormais communs fournit un point d'ancrage identique pour tous les élèves ; mais, dans un domaine où la formation implicite par l'expérience vécue et l'exercice pratique des compétences compte autant sinon plus que la transmission explicite de règles ou de savoirs, ne pas avoir prise sur la pédagogie mise en œuvre constitue une difficulté majeure pour l'implémentation, la généralisation et l'efficacité de la réforme.

Cette difficulté renvoie *in fine* à la question de la place de l'éthique dans le processus de régulation sociale, et confirme son insuffisance, ou plus exactement son incapacité à être

²⁰⁷ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 280

autosuffisante. Son devenir effectif est et reste dépendant de son contexte, culturel, mais aussi juridique : non seulement l'éthique travaille toujours à partir d'un horizon de sens qui fournit sa matière et, ce faisant, oriente son exercice, mais en outre elle doit s'inscrire dans une société pourvue d'un système de règles et de régulation, qui détermine le cadre, les modalités et les fonctions de son exercice. Faire de l'éthique un dispositif crucial de l'organisation sociale suppose une action politique volontariste, traduite dans une réorganisation juridique de tout ou partie des structures de la régulation sociopolitique. L'éthique suppose le juridique comme sa condition de possibilité et comme son cadre d'effectivité, ce qui signifie qu'il existe une dialectique nécessaire et indépassable du juridique et de l'éthique, ou de l'hétérorégulation et de l'autorégulation, à travers laquelle se déploie l'autonomie individuelle et collective. L'éthique existe à travers une contradiction, selon laquelle un mode de régulation décentralisé, réflexif et centrée sur l'activité du sujet, ne peut s'établir au sein du système institutionnel qu'au prix d'une décision centralisée, impositive et modifiant la structure même de l'activité de régulation.

Les principales limites du programme ECR, comme les incertitudes quant à son devenir, tiennent ainsi pour une bonne part aux limites de l'action réformatrice elle-même, ou plus exactement aux modalités de l'action publique, qui renonce *de facto* à réformer les structures locales de régulation pour y inscrire effectivement la participation active des élèves à l'élaboration de la normativité individuelle ou collective. L'ironie veut que c'est précisément une forme de démocratisation du système scolaire, marquée par une décentralisation de la régulation vers les établissements à travers le renforcement des prérogatives de leurs instances représentatives, qui vient entraver la marche vers une autre forme de démocratisation, caractérisée par une participation plus active des sujets à la régulation de leurs cadres d'existence.

CHAPITRE 4. L'ÉTHIQUE ET L'ACTION PUBLIQUE : LA FONDATION DE LA RÉGULATION.

A travers l'éducation dispensée aux jeunes générations québécoises, la référence à l'éthique sous-tend l'affirmation d'une nouvelle configuration du processus de régulation sociale, sous la forme d'une autorégulation ordonnée aux trois principes directeurs de la réflexivité, du dialogue et de la décentralisation de la décision normative. Cet horizon de la régulation éthique semble ainsi s'intégrer de plain pied au vaste mouvement, sensible dans la plupart des démocraties occidentales contemporaines, qui remet en cause l'organisation classique de la régulation publique, et impulse une dynamique qui voit le modèle classique de la modernité sociopolitique, l'Etat tutélaire et bureaucratique, se reconfigurer pour faire place à un « Etat régulateur », voire à un « Etat post-moderne²⁰⁸ ».

Cette évolution est habituellement décrite comme le passage progressif d'une logique de gouvernement de la société par un Etat tutélaire, centralisé et distancié, autrement dit par un acteur public distinct de la société civile et des individus, chargé de la prise et de l'application unilatérales des décisions normatives, à une logique de gouvernance, où la régulation sociale s'effectue à travers la coordination de différents acteurs, groupes sociaux ou structures institutionnelles, sous l'égide d'un Etat qui dirige moins qu'il n'encadre, qui décide moins qu'il n'organise la prise de décision, qui agit moins qu'il ne balise le champ de l'action, et s'en remet largement à l'initiative, la créativité et la coordination des acteurs concernés. La régulation éthique semble constituer l'une des formes de ce type de coordination horizontale et décentralisée, dans la mesure où elle se distingue, comme l'a souligné Giroux, de la logique de « l'hétérorégulation » juridique, *i.e.* d'une régulation médiatisée par l'appel à une instance publique étatisée, mais aussi du modèle bureaucratique d'organisation, basée sur la stricte séparation de la décision et de l'application, celle-ci devant être aussi neutre et conforme que possible aux prescriptions hiérarchiques transmises sous forme réglementaire.

La régulation éthique, telle qu'elle se dessine à travers la réforme de la formation morale à l'école, semble ainsi s'inscrire dans un mouvement plus large de transformation de la régulation sociale et de l'action publique. Dans cette perspective, elle apparaît alors comme venant non seulement couronner le processus de déconfessionnalisation de l'école québécoise, mais aussi entériner, élargir et approfondir une tendance déjà sensible dans plusieurs réformes structurelles effectuées au tournant des années 1990 et 2000, à travers lesquelles les pouvoirs publics québécois ont opté pour la logique de l'Etat régulateur encadrant des processus décentralisés de prise de décision. Ainsi, plus précisément, de deux réformes touchant l'organisation du système scolaire : d'une part, la décentralisation opérée en 1997 par la loi 180 en direction des conseils d'établissement, qui acquièrent une autonomie accrue vis-à-vis des commissions scolaires et des instances ministérielles ; d'autre part, la redéfinition en 2001 de la fonction enseignante autour du modèle

²⁰⁸ Cf. Hassenteufel, Patrick : « L'Etat mis à nu par les politiques publiques », in Badie, Bertrand et Déloye, Yves (dir.) : *Le temps de l'Etat*, Paris, Fayard, 2007 ; Chevallier, Jacques : *L'Etat post-moderne*, Paris, LGDJ, 2008.

non plus du « fonctionnaire » (agent) mais du « professionnel » (acteur), qui, entre autres évolutions, se traduit justement par l'affirmation d'une « compétence éthique » dédiée à affirmer et à encadrer l'autonomie fonctionnelle de l'enseignant dans l'exercice de son activité²⁰⁹. Cette évolution, bien qu'en retrait par rapport au modèle idéal de la « profession » autorégulée, rejoint d'ailleurs à bien des égards la réforme plus générale de la fonction publique québécoise qui s'effectue à partir de 2000 : la « Nouvelle Gestion Publique » appelle alors à abandonner la logique bureaucratique de la conformité aux règlements pour adopter celle du « professionnalisme », de la responsabilité et de l'autonomie fonctionnelle – avec là encore comme corollaire un appel à « l'éthique » pour réguler ou plutôt exiger l'autorégulation du comportement des acteurs publics²¹⁰.

Reste que cette apparente harmonie entre la réforme de la formation morale à l'école et celles de l'action ou de la régulation publique est habitée d'une contradiction remarquable : l'objectif peut être une gouvernance sociale encadrée par un Etat réduit à un rôle de régulateur, mais la réforme elle-même procède d'un choix gouvernemental unilatéral plus proche de la logique classique de l'Etat tutélaire, seul titulaire du pouvoir de décider et de diriger le cours à venir de la société. Tout semble ici se passer comme si l'autorégulation éthique avait comme fondement un renforcement de l'hétérorégulation étatique, ou plutôt, en l'occurrence, de ce que Gellner nomme « l'exo-éducation » typique de l'architecture stato-nationale : l'Etat québécois semble ainsi achever la mue commencée dans les années 1960 vers la figure de ce que Charlot désigne comme « l'Etat éducateur²¹¹ ». Du fait de la spécificité du contexte québécois, cette évolution s'opère cependant à une date bien plus tardive que dans les autres pays occidentaux où a émergé cette figure de l'Etat tutélaire, et surtout elle pose des problèmes particuliers liés au contexte historique dans lequel elle doit s'effectuer – dans la mesure où elle est en contradiction d'une part avec une tradition historique ayant constitué un Etat faible d'orientation libérale, et d'autre part avec une évolution déjà en cours des pouvoirs publics qui les amène à adopter une posture moins directrice que régulatrice.

Le référentiel éthique paraît ainsi écartelé entre deux logiques contradictoires de l'action publique – tutrice ou régulatrice du social – voire, au-delà, entre deux conceptions antagonistes du politique – républicanisme ou libéralisme. Cette ambivalence vis-à-vis des catégories classiques de l'analyse politique peut certes être interprétée comme exprimant l'originalité de cette perspective de régulation sociale qui, au même titre d'ailleurs que celle de la démocratie délibérative, peut ainsi sembler irréductible aux logiques sociopolitiques prédominantes. Reste qu'à certains égards elle peut aussi constituer une limite

²⁰⁹ MELS : *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, p. 59 sq. ; sur les divers aspects de la notion de « profession » attachée à la réforme de la fonction enseignante, cf. Lang, Victor : *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 1999.

²¹⁰ Cf. *Déclaration de valeurs de l'administration publique québécoise*, 21 novembre 2002 ; *Règlement sur l'éthique et la discipline dans la fonction publique*, 6 novembre 2002 ; pour une présentation d'ensemble de la logique (officielle) de cette nouvelle configuration et de la place qu'elle réserve à « l'éthique », cf. *L'éthique dans la fonction publique québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec, 2003.

²¹¹ Charlot, Bernard : *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 1994, p. 27-48.

voire un risque pour sa réalisation. D'une part, cette politique se heurte à une virulente opposition de la part de familles qui refusent de reconnaître sa légitimité au nom du droit des parents à choisir l'éducation de leurs enfants ; d'où plusieurs procédures judiciaires qui, de façon très libérale, en appellent aux droits contre l'Etat, procès à l'issue encore incertaine et qui menacent la logique même de la réforme en cours. D'autre part, cette réforme globale est appelée à s'appliquer dans un contexte scolaire déjà fortement décentralisé aux deux niveaux de l'établissement et de l'enseignant, ce qui lui interdit *de facto* de réellement maîtriser ses conditions de réalisation, en particulier pédagogiques, et partant son effectivité et son efficacité – au-delà du moins des dispositifs incitatifs et mobilisateurs de type communicationnels, aux résultats par essence incertains.

Orienter l'avenir : entre projet politique et adaptation sociale

Si l'affirmation du référentiel éthique dans le champ scolaire entend impulser une réforme de la régulation sociale, la façon dont elle s'effectue semble également marquer une évolution significative de la régulation scolaire, en particulier quant à la place et au mode d'action de l'Etat. En effet, avant d'être un vecteur de redéfinition de la régulation publique, le référentiel éthique est d'abord un objet d'action publique, qui en tant que tel participe et reflète une conception de ce que sont la fonction et le fonctionnement légitimes des pouvoirs publics démocratiques. Or cette dimension, moins souvent mise en avant dans les débats médiatiques et intellectuels, n'en est pas moins déterminante pour la signification comme pour la réalisation de cette réforme. Le fait crucial réside ici moins dans le contenu que dans la structure du programme : en l'occurrence dans sa destination généraliste, dans le fait qu'il s'agit, pour la première fois dans l'histoire québécoise, d'un programme obligatoire et commun de formation morale, censé s'appliquer à l'ensemble d'une génération, indépendamment des origines sociales, familiales ou culturelles, indépendamment aussi du statut public ou privé de la scolarité. Lucier voit juste lorsqu'il souligne « la nouveauté – radicale, à n'en pas douter – instituée par le passage d'un enseignement confessionnel optionnel à un enseignement non-confessionnel commun²¹² ». Il s'agit bel et bien là d'une nouveauté radicale, au sens propre, qui touche à la racine même du programme ECR, à son fondement, dans la mesure où celui-ci voit l'émergence d'une forme de régulation où les instances publiques et politiques occupent une position prééminente, où la formation scolaire est non seulement ordonnée en priorité à la sphère publique, mais aussi impulsée et contrôlée par les instances étatiques.

L'Etat moderne, de même qu'il peut prendre différentes formes, peut également agir de différentes façons, en entretenant différents rapports avec les acteurs sociaux, en faisant usage de différents instruments et en intervenant dans différents domaines. D'une façon générale, la dynamique étatique moderne a été marquée par deux évolutions depuis le XIX^e siècle : la première concerne son champ d'intervention, la seconde son mode d'action. L'Etat régalien originel, avant tout préoccupé de maintien de l'ordre, est peu à peu devenu Etat-nation, cherchant à assurer l'intégration et la cohésion du territoire et de

²¹² Lucier, Pierre : *Ethique et culture religieuse à l'école québécoise : les défis de la nouveauté* », in Ouellet, Fernand (dir.) : *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?*, Québec, Presses de l'université Laval, 2006, p. 198.

la population, puis Etat-providence, prenant en charge le bien-être de la population dans un nombre a priori illimité de domaines. A partir des années 1960 se déclenche cependant une autre évolution, qui s'en prend à l'extension mais surtout aux modalités de l'action étatique, critiquées tour à tour pour leur manque d'efficacité et pour leur caractère trop peu démocratique. Cette évolution induit le développement, en lieu et place de l'Etat tutélaire et réglementaire hérité du modèle régalien, un Etat régulateur, incitateur ou mobilisateur, dessinant un modèle nouveau basé sur la décentralisation de l'action, un Etat « qui intervient plus indirectement que directement, qui fait faire plus qu'il ne fait lui-même, qui agit plus en interaction avec des acteurs non étatiques qu'il n'agit par lui-même²¹³ ».

Cette évolution des référentiels globaux de l'Etat moderne eu des répercussions sur les référentiels sectoriels présidant aux politiques scolaires. L'Etat régalien originel ne présente en général qu'un intérêt distancié et indirect pour la question éducative, le plus souvent laissée à l'initiative des acteurs sociaux – familles, communautés, corporations, et surtout églises. Le pouvoir politique leur délègue la compétence éducative, souvent *de facto*, parfois *de jure*, et n'intervient qu'exceptionnellement en la matière, lorsque celle-ci lui paraît constituer un enjeu pour le maintien de sa souveraineté. Dès le XVIIIe siècle cette attitude laisse place à un engagement plus constant mais protéiforme, suivant une évolution que Charlot a proposé de décrire comme la succession des trois paradigmes de l'Etat « éducateur » devenu « développeur » puis « régulateur²¹⁴ ».

L'Etat « éducateur », issu de la logique stato-nationale, induit une nouvelle attitude où les pouvoirs publics s'engagent systématiquement vis-à-vis de l'enjeu éducatif, érigé en enjeu déterminant de l'avenir sociopolitique. L'Etat cherche alors à prendre en charge, à organiser et à contrôler plus directement l'éducation scolaire publique ou privée afin de construire la cohésion sociale à travers l'intégration des individus au sein d'une sphère publique homogène aux niveaux culturel et/ou politique. Emerge ensuite, en parallèle de l'Etat-providence, un Etat « développeur », qui se donne pour tâche de prendre en charge et d'assurer le développement du bien-être individuel et collectif dans toutes ses dimensions, ce qui se traduit par une préoccupation croissante pour l'insertion socioéconomique de l'individu. Enfin, l'Etat « régulateur » marque l'adoption d'une nouvelle posture, où l'engagement toujours systémique des pouvoirs publics prend une forme moins proactive que réactive, dans la mesure où le politique renonce alors à produire le social pour se contenter d'encadrer sa dynamique immanente et de répondre aux besoins et/ou aux demandes de la société civile. Dès lors la régulation scolaire entame un processus protéiforme de décentralisation, par exemple en matière d'orientation ou de pédagogie, afin que les décisions s'adaptent aux spécificités des différentes situations éducatives.

²¹³ Hassenteufel, Patrick : *Sociologie politique : l'action publique*, Paris, A. Colin, 2008, p. 15-16.

²¹⁴ Charlot, Bernard : « La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale », in *L'École et le Territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 1994, p. 27-48.

Evolution historique des rapports en l'Etat et l'école
(période moderne)

Référentiel global	Référentiel sectoriel	Enjeu	Engagement	Attitude	Régulation
Etat régalien	Etat distancié	Maintenir la souveraineté	Exceptionnel	Réactive	Déléguée
Etat- Nation	Etat éducateur	Créer la cohésion sociale par l'unité culturelle / politique	Systémique	Projective	Centralisée
Etat - Providence	Etat développeur	Créer les conditions du développement socioéconomique	Systémique	Projective	Centralisée
Etat régulateur	Etat régulateur	Accompagner les dynamiques de la société civile	Systémique	Réactive	Décentralisée

Ce schéma général des évolutions historiques de l'action publique est évidemment susceptible de se dérouler selon différentes temporalités et de donner lieu à différentes structures institutionnelles en fonction des spécificités de chaque contexte social-historique. Dans le cas du Québec, en particulier, il semble devoir être largement amendé, ne serait-ce que parce que cette évolution a débuté plus tardivement que dans la plupart des Etats occidentaux et que les trois figures se sont télescopées dans une même temporalité. En effet l'affirmation d'un Etat éducateur y a été initiée dans les années 1960, c'est-à-dire à une période marquant à la fois l'apogée de l'Etat développeur et le début de son évolution vers un Etat régulateur respectueux des dynamiques immanentes à la société civile. L'action publique en matière éducative y a d'emblée acquis une extension globalisante, s'intéressant aux différents aspects de la formation de la personnalité, mais en même temps l'emprise des pouvoirs publics sur la formation y a été moins intense que dans les systèmes scolaires héritiers d'une configuration étatique tutélaire – en particulier dans le domaine de la formation morale et/ou religieuse, longtemps restée du ressort des églises et dépendante de l'origine communautaire des individus.

Cette intrication de différents référentiels se retrouve d'ailleurs dans l'actuelle réforme de la formation morale, et semble à l'origine d'une certaine ambivalence de son orientation directrice. Dans la mesure où cette réforme prolonge voire couronne le long processus de déconfectionnalisation de l'école québécoise, elle incarne la réalisation d'une forme plus aboutie d'Etat éducateur, qui affirme son pouvoir propre en matière de formation de la personnalité même des citoyens, et qui oriente celle-ci en fonction de ses propres objectifs, en l'occurrence le maintien de la cohésion sociale par l'intégration de tous les indivi-



dus au sein d'une même « culture publique commune ». Mais, de façon apparemment paradoxale, cette prééminence affirmée de l'instance étatique est ordonnée à l'instauration d'un référentiel éthique dessinant une structure renouvelée de la régulation sociale, dont les caractéristiques semblent incompatibles avec le maintien d'une posture étatique de type tutélaire, fondatrice ou directrice.

Il est de prime abord indubitable que la réforme de l'éducation morale semble marquer une rupture avec les modalités antérieures de l'action publique et plus largement de la régulation sociale au sein de la société québécoise. Traditionnellement, celle-ci accorde une place déterminante aux acteurs de la société civile pour opérer la régulation sociale – qu'il s'agisse d'individus, de familles, de communautés ou d'églises. Sur ce point, les deux héritages historiques du catholicisme moderne – promouvant la doctrine de la subsidiarité – et du libéralisme britannique – privilégiant la *Common Law* sur la souveraineté, et plus généralement le *Rule of Law* sur la décision politique – se rejoignent pour accorder la prépondérance aux acteurs privés dans la régulation sociale. Malgré l'affirmation dans les années 1960 d'un Etat québécois s'appropriant les compétences auparavant confiées à l'Eglise, le champ scolaire est longtemps resté structuré selon une logique privatiste, dans la mesure où jusqu'au début des années 2000 la confessionnalité prime sur la citoyenneté pour définir l'établissement fréquenté et la formation reçue dans le domaine de l'éducation morale.

L'instauration du programme ECR marque à cet égard un changement profond dans la logique régulatrice, venant couronner la constitution progressive d'un véritable Etat éducateur, qui prend désormais en charge la définition et l'organisation de l'ensemble de l'éducation scolaire dispensée aux jeunes générations, y compris dans les dimensions les plus intimes du « développement personnel », et qui le fait en fonction de ses propres critères et de ses propres objectifs, *i.e.* en traitant les élèves non pas comme originaires de telle ou telle communauté particulière mais comme de futurs citoyens membres d'une sphère publique commune et égalitaire. En comparaison de la logique régulatrice antérieure de la formation morale, communautaire, privatiste et libérale, il s'agit là d'une rupture majeure. En termes de théorie politique, il semble qu'à cette occasion la perspective libérale antérieure prend une orientation plutôt républicaine, affirmant la centralité voire la primauté de la *res publica* dans le processus de (re)constitution du social-historique.

Le cœur du républicanisme, en-deçà de ses différentes variantes, réside en effet dans une réévaluation de la place et de la fonction de la loi positive, de la décision politique et de la règle juridique, dessinant un schéma de régulation sociale où la première place revient aux instances publiques appelées à jouer comme médiation non seulement régulatrice, mais fondatrice. La sphère publique est ici conçue moins comme un moyen d'assurer la coexistence de tous en encadrant la liberté de chacun, que comme la source de la liberté effective des sujets individuels et collectifs : « dans la tradition républicaine, des lois adéquatement formées sont si loin d'être hostiles à la liberté des citoyens qu'on peut même dire qu'elles en sont les éléments constitutifs²¹⁵ ». Or l'introduction de la référence

²¹⁵ Spitz, Jean-Fabien : « La philosophie politique républicaine aujourd'hui », in *Politique et sociétés*, vol.20 n°1, 2001, p. 10.

éthique comme objectif de formation au sein de l'école québécoise procède d'une action publique animée d'une logique similaire de la liberté par (et non contre) la sphère publique, dans ses modalités comme dans ses finalités : la formation morale, l'institution de la personnalité même du sujet, est encadrée par les décisions d'une instance publique, appliquée à l'ensemble des individus appelés à constituer la société publique, et ordonnée à une finalité foncièrement publique – la « constitution d'une véritable culture publique » fondée sur les deux valeurs de la « reconnaissance de l'autre » et de la « poursuite du bien commun ».

A l'occasion de l'instauration du programme ECR, l'école se voit ainsi érigée à la fois en instance publique, devant respecter les principes fondamentaux du droit public, et en vecteur d'un enjeu fondamental d'ordre public, la constitution et la perpétuation de la collectivité à travers la formation des subjectivités individuelles. En tant que telle, elle doit être ordonnée à une décision publique, politique, plutôt qu'aux choix d'instances privées s'accordant entre elles – en l'occurrence les familles et les églises. Ainsi, c'est au nom de sa « responsabilité » que désormais « le Ministère entend déterminer le type de formation que l'école doit donner à l'ensemble des élèves sur les questions d'ordre éthique et religieux²¹⁶ ».

Il semble bien que se joue là une redéfinition de la place et de la fonction de l'école, mais aussi, par là, de celles des instances civiques vis-à-vis de la société civile. D'une école prestataire de services auprès du public qui la fréquente (les individus et/ou les familles), on tend à passer à une école au service de la sphère publique qu'elle participe à reconstituer par-delà les différences individuelles ou générationnelles. L'action publique en matière de formation scolaire, y compris dans les champs de la personnalité et de la moralité, devient précisément légitime dans la mesure où elle repose sur cette interprétation de l'école comme instance publique, dans son organisation et dans sa fonction. Au-delà du fait qu'il s'agisse d'un programme commun, le « changement radical » réside dans le fait qu'il s'agit d'un programme qui trouve son origine et son débouché dans la sphère publique, et même, plus précisément, étatique. Comme le souligne Lucier, « l'Etat indique clairement que les champs éthiques et religieux constituent un domaine de formation nécessaire à tous et déterminant pour la poursuite du bien commun », et partant que ces domaines « appartiennent désormais à son champ propre de responsabilité et de décision », si bien que « l'Etat poursuivra dorénavant des objectifs de formation qu'il aura lui-même définis²¹⁷ » – ce qui n'est pas sans faire écho à la classique formule de Ferry posant que « en morale comme en politique, l'Etat est chez lui ; c'est son domaine, et par conséquent sa responsabilité²¹⁸ ».

²¹⁶ MELS : *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2005, p.4.

²¹⁷ Lucier, Pierre : « Le programme Ethique et culture religieuse : éléments d'analyse praxéologique », in Béland, Jean-Pierre et Lebuis, Pierre (dir.) : *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Presses de l'université Laval, 2008, p. 23-24.

²¹⁸ Ferry, Jules : « Discours au Sénat, 5 mars 1880 », in *Discours et opinions*, Paris, A. Colin, 1895, t.3, p. 272.

L'école doit tout d'abord se conformer aux principes généraux du droit public, et en particulier l'égalité de droit et de traitement entre les citoyens, qui appelle à ce que tous les élèves reçoivent la même formation : la structure communautaire à base confessionnelle antérieure est alors condamnée comme « un régime de caractère exceptionnel et dérogatoire au regard des droits fondamentaux reconnus par les Chartes²¹⁹ ». Mais surtout, la fonction attribuée à la formation morale à l'école dépasse le stade du « développement personnel » pour atteindre une portée *de facto* sociale voire politique. L'enjeu est d'opérer une réforme profonde de la formation morale et de la place sociale de la religion, afin de parvenir à fonder une société et des mentalités adaptées au pluralisme, *i.e.* à la coexistence pacifiée des différences au sein d'un espace commun : « pour favoriser la cohésion sociale, les apprentissages faits dans le programme proposé visent expressément le partage de valeurs communes, l'acquisition d'un sens civique dans l'expression de ses convictions et de ses valeurs et la prise de conscience que les choix individuels ont des effets sur la collectivité²²⁰ ».

L'affirmation de cette portée sociopolitique de la formation personnelle semble en fait constituer l'élément novateur le plus déterminant, dans la mesure où elle induit l'adoption de la part des pouvoirs publics d'une posture projective, voire constructiviste, vis-à-vis de la société civile. Il est en effet significatif que les deux dernières réformes scolaires en date touchant la confessionnalité, en 2000 et en 2005, n'ont déployé ni le même argumentaire justificatif, ni la même logique de l'action publique – passant d'une posture de conformation adaptatrice des structures publiques aux règles du droit et aux volontés sociales, à une logique de projection créatrice par les instances publiques et la décision politique.

La réforme de 2000, qui signe la fin du statut confessionnel des écoles et la redéfinition des réseaux scolaires sur une base linguistique, est présentée comme « une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses ». Il est ici avant tout question de respect des droits, ou plus exactement de l'égalité des droits et des dignités, mise à mal par la dépendance institutionnelle du cadre scolaire vis-à-vis d'une confession particulière : « l'école publique, dans une société pluraliste, se définit mal en fonction d'une référence religieuse [car] elle a le devoir de traiter sur un pied d'égalité tous les parents et tous les enfants [et] doit tenir compte du pluralisme en ses murs²²¹ ». En revanche, le respect de cette égalité juridique ne modifie pas la dépendance de l'école vis-à-vis des familles, autrement dit la subordination des instances publiques aux choix et aux décisions des acteurs privés. D'une part, plutôt que le statut institutionnel, l'élément central d'une école devient alors son projet éducatif, censé répondre aux volontés parentales et aux besoins sociaux ou communautaires du milieu immédiat : le ministère souligne ainsi que « les parents eux-mêmes sont appelés à collaborer à ce projet pour qu'il corresponde vraiment aux attentes et aux couleurs du milieu²²² ». D'autre part, le domaine spécifique de la formation morale

²¹⁹ MELS : *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, op. cit., 2005, p. 4.

²²⁰ *Ibid.*, p. 6.

²²¹ MELS : *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000, p. 6.

²²² *Ibid.*, p. 6-7.

reste ouvertement dépendant du choix et/ou des orientations parentales : ainsi, l'école « continuera d'offrir aux parents des élèves le libre choix entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux confessionnel » - le ministère précise en outre que, selon lui, « il ne serait ni raisonnable ni opportun de rejeter une demande populaire qui atteint des proportions considérables²²³ » en faveur d'un tel libre choix.

La réforme de 2005, qui marque le remplacement de la formation morale et/ou religieuse par l'enseignement d'éthique et culture religieuse, se présente à l'inverse comme « une orientation d'avenir », c'est-à-dire une véritable réforme projective, orientant le devenir de l'école, mais aussi, au-delà, de la société, à travers la décision politique et l'action publique. L'enjeu n'est plus le respect des droits, mais « l'acquisition d'un sens civique [...] et la prise de conscience que les choix individuels ont des effets sur la collectivité », autrement dit la constitution d'un certain type de subjectivité qui n'émerge pas spontanément dans la société civile, mais doit être construit de façon volontariste par le sujet incarnant la volonté et l'action collectives – l'Etat, siège du pouvoir politique. L'initiative revient donc clairement à la sphère publique, et est d'ailleurs assumée comme telle : « le gouvernement [...] considère le temps venu d'effectuer un changement [...] le temps est donc venu de rallier les parents, le personnel scolaire et les élèves autour de ce projet commun de formation²²⁴ ». La décision politique est bien ici première – puisqu'elle définit l'action à mener avant d'entreprendre d'y « rallier » l'opinion et les différents acteurs concernés, autrement dit avant de la porter et de la justifier sur la place publique. Ce processus de prise de décision est d'ailleurs en rupture avec la logique privilégiée jusque-là, en particulier en matière éducative, puisqu'une action par le haut remplace une démarche habituellement plutôt axée sur la consultation et la concertation publique, visant un (quasi-)consensus en amont du moment de la décision proprement politique.

Il est en effet remarquable que depuis les années 1960, les décisions les plus importantes (ou les plus polémiques, donc les plus risquées politiquement) étaient habituellement précédées par un long travail de réflexion et de délibération collectives, qui plus est souvent confié à des instances indépendantes, chargées d'organiser la consultation et le débat le plus large possible avant de catalyser les divers avis recueillis et d'arrêter des positions sur lesquelles s'appuyaient ensuite les décisions proprement politiques. Tel fut par exemple le cas avec la Commission royale d'enquête sur l'enseignement entre 1961 et 1963, dont les recommandations encadrèrent la première vague d'actions éducatives publiques, mais aussi, plus récemment, avec la Commission des états généraux sur l'éducation en 1995-1996, sur lesquels se fonde la réforme « Prendre le virage du succès » entreprise en 1997, ou avec le Groupe de travail sur la place des religions à l'école, dont les travaux menés entre 1997 et 1999 servent de support à la réforme de 2000 sur la déconfessionnalisation des structures scolaires québécoises²²⁵.

²²³ *Ibid.*, p. 8-9.

²²⁴ MELS : *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, op. cit., 2005, p. 9-10.

²²⁵ Cf. respectivement : Parent, Alphonse-Marie (dir.) : *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, 5 vol., Québec, 1963-1966 ; Bisallion, Robert (dir.) : *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux*.

A l'inverse, en 2005, ce sont les instances étatiques qui établissent l'action à mener, en menant leurs propres consultations à travers les différentes instances consultatives attachées au ministère, avant de rendre publique non pas une simple déclaration d'intention posant une volonté d'agir, mais un véritable programme d'action dont les principales lignes directrices, la signification et la direction sont fixées par avance. Dans tous les cas, le pouvoir politique conserve certes le pouvoir de fixer le contenu de l'agenda public, autrement dit de déterminer à quels enjeux doit s'appliquer la délibération et l'action publiques ; en revanche, la façon de travailler cet agenda diffère profondément, puisqu'au schéma classique où le débat public précède et oriente la décision politique, se trouve ici substitué un schéma nouveau, où la décision politique procède d'une délibération étatique, et précède le débat public – dont la vivacité tient sans doute en partie au choix de ce mode d'action inhabituel.

Cette innovation procédurale induit en effet un certain nombre de difficultés – à commencer, bien évidemment, par le simple fait d'être une innovation, qui a pu apparaître à certains comme une sorte de passage en force rompant avec les conventions tacites régissant la gouvernance et l'action publique québécoises. Au-delà, le pouvoir politique ne peut alors plus adosser sa décision aux recommandations d'experts relativement indépendants, ce qui pouvait minimiser les polémiques entourant son choix, soit en renforçant sa légitimité démocratique par l'autorité inhérente à l'expertise, soit de déplacer la polémique en amont de la décision, au moment et en direction de la délibération menée par les experts. Plus généralement, la rupture du schéma d'une discussion publique précédant et guidant la décision politique interdit à celle-ci de bénéficier d'une légitimation procédurale de type délibérative, liée à la possibilité pour les citoyens de participer à une délibération ouverte susceptible d'exercer une influence sur la décision finale.

Si le processus de prise de décision utilisé pour opérer la réforme de l'éducation morale se place en rupture avec les schémas habituels de la régulation scolaire québécoise, il semble également contradictoire avec l'horizon idéal auquel il s'ordonne – instaurer une nouvelle structure de régulation sociale décentralisée et dialogique. Il est certes possible de voir dans cette tension une nouvelle illustration du mécanisme dialectique semble-t-il inhérent à l'éthique publique, à l'éthique érigée en dispositif de régulation collective : ainsi que le soulignent les analyses de Giroux ou de Rondeau, l'autorégulation éthique constitue un horizon qui ne peut acquérir d'effectivité au sein des structures publiques qu'à travers l'exercice d'une hétérorégulation politique ou juridique qui lui donne forme et force institutionnelle²²⁶. De fait, l'Etat éducateur, centralisateur et directif, peut apparaître comme la condition de possibilité de l'Etat régulateur, décentralisateur et favorable à l'autorégulation : dans la mesure où une régulation décentralisée suppose une certaine homogénéité des dispositions et des compétences individuelles, et où dans des sociétés

raux sur l'éducation, Québec, 1996 ; Proulx, Jean-Pierre (dir.) : *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise. Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école*, Québec, 1999.

²²⁶. Giroux, Guy : « La demande sociale d'éthique : autorégulation ou hétérorégulation ? », in Giroux, Guy (dir.) : *La pratique sociale de l'éthique*, Montréal, Bellarmin, 1997 ; Rondeau, Dany : « L'éthique publique : "auto" ou "hétéro" régulation ? », in Yves Boisvert (dir.) : *Qu'est-ce que l'éthique publique ?*, Montréal, Liber, 2005.

diversifiées on ne peut pas postuler que celle-ci existe spontanément, il peut sembler nécessaire que les pouvoirs publics interviennent pour créer par exo-socialisation l'unité nécessaire à l'autorégulation.

Cette articulation logique appellerait cependant une stricte distinction des champs et des modes de régulation : dans une configuration similaire à la théorie de Walzer sur les sphères de justice, il s'agirait d'établir des sphères de régulation régies par des principes différents voire divergents – l'éducation devant en l'occurrence s'inscrire dans une structure d'hétérorégulation centrée sur la suprématie des pouvoirs publics, des décisions politiques et des règles juridiques. Reste que la configuration que dessine l'actuelle réforme de l'éducation morale semble plus complexe et plus ambivalente : autorégulation et hétéro-régulation y sont moins articulées comme deux moments successifs d'un processus dialectique qu'imbriquées comme deux tendances appelées à coexister au sein d'une même situation. La logique n'est pas tant celle d'un Etat éducateur fondant un Etat régulateur, que celle d'un Etat éducateur sommé d'être en même temps un Etat régulateur, tutélaire et partenaire, directeur et coordinateur – écartelant l'action publique entre des orientations, des légitimités et des modalités d'intervention contradictoires.

Cette ambivalence inhérente à la régulation publique se traduit en premier lieu par une tension sensible entre la forme (républicaine) et la justification (libérale) de la décision et de l'action entamée en 2005, qui place l'éthique dans une posture hésitant entre projection créatrice et adaptation conformatrice, entre primautés du pouvoir politique et de la société civile. Le programme ECR n'est en effet pas seulement présenté comme issu d'une volonté politique réformatrice ou d'un désir de conformité à ses propres principes juridiques – deux justifications qui resteraient dans une logique accordant à la sphère publique une place déterminante. Il est aussi, voire surtout, présenté comme une réponse à des évolutions sociales immanentes dictant leur loi aux instances politiques. Selon le Ministère, « l'école *doit* composer avec la diversité croissante des valeurs, des croyances et des convictions » tout comme « les élèves *doivent* se préparer à vivre dans cette société de plus en plus diversifiée et ouverte sur ce monde qui défile tous les jours sous leurs yeux à la télévision » ; d'où la justification du programme comme « répondant mieux aux *besoins actuels* des jeunes et de la société²²⁷ ». Tout semble ici se passer comme si l'avenir collectif était pure affaire d'immanence, dictant un devoir-être ou plutôt un devoir-devenir que le pouvoir politique se contenterait d'entériner – le seul sujet ici identifiable comme acteur impulsant cette évolution étant... la télévision. Ce type de justification est foncièrement libéral, dans la mesure où la société civile est présentée comme le siège privilégié de la dynamique collective, alors que le pouvoir politique semble plutôt adopter une posture de relais de ses exigences et/ou de réponse à ses besoins.

Cette ambivalence de l'action publique écartelée entre logiques républicaine et libérale, postures fondatrices et adaptatrices, référentiels tutélaire et régulateur, fait sans doute écho à celle de sa problématique d'origine – le pluralisme. Le pluralisme, en effet, renvoyant à la fois à un fait et à un projet, peut induire deux attitudes politiques : s'il consti-

²²⁷ MELS : *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, op. cit., p. 5 (souligné par nous).

tue un fait social à respecter, le pluralisme tend vers une action régulatrice, évitant autant que possible d'imposer des décisions publiques toujours susceptibles de se révéler défavorables à certaines parts de la population ; en revanche, s'il constitue un projet à instituer, le pluralisme appelle une action fondatrice volontariste, une décision publique imposant une nouvelle structure de régulation à une société peut-être déjà plurielle, mais pas encore pluraliste. En justifiant son action par la nécessité du fait, ou plutôt en l'occurrence de la dynamique sociale, le pouvoir politique peut profiter de l'évident avantage de neutraliser la portée polémique de sa décision, en la présentant comme une sorte d'adaptation technique aux exigences du moment – suivant en cela l'immémoriale sagesse de l'adage selon lequel à l'impossible (de faire autrement) nul n'est tenu (d'agir autrement). Mais ce qui pourrait n'être qu'une stratégie rhétorique s'avère en réalité éminemment problématique pour l'efficacité de l'action publique : en effet, en sous-entendant que la société civile prime et détermine l'action de la société civique, tout en adoptant une posture contraire où le pouvoir politique décide et entreprend d'agir de façon unilatérale sur la société civile, cette action publique s'expose à être contestée par cette même société civile dont il a lui-même affirmé la primauté dans la dynamique sociale.

Là réside sans doute l'un des principaux dangers auxquels doit faire face le programme ECR, et à travers celui-ci le référentiel éthique lui-même : dans les demandes individuelles ou collectives d'exemption, émanant soit d'établissements scolaires, soit de familles, au nom des droits des acteurs de la société civile jouant contre l'emprise du pouvoir politique. Ce risque est d'autant plus important que la réforme entreprise doit prendre place dans un contexte historique et politique largement étranger à la logique de l'action publique institutrice du social – du fait de l'histoire propre du Québec, mais aussi de son inscription dans le contexte fédéral du Canada où prédomine une conception libérale du politique. Le poids de ce contexte était sans doute présent à l'esprit des décideurs politiques québécois ; la fenêtre d'opportunité de la décision d'instaurer un nouveau programme de formation morale repose d'ailleurs sur la remise en cause de l'ordre juridique antérieur, en l'occurrence l'arrivée à échéance de clauses dérogatoires à la Charte canadienne des droits et libertés autorisant le maintien de régimes optionnels dans l'école québécoise. Mais peut-être ce poids a-t-il été sous-estimé ; de fait, le programme de formation à l'éthique doit à l'heure actuelle faire face à deux procédures judiciaires visant à l'obtention de droits d'exemption pour les établissements et par les familles – droits que, cohérent avec sa démarche antérieure, le Ministère de l'éducation avait refusé d'accorder. La première émane de familles de Drummondville, soutenues par divers organismes religieux (comme le Regroupement chrétien pour le droit parental en éducation) ou libéraux (dont la Coalition pour la liberté en éducation), plaidant pour le droit des parents à choisir l'éducation reçue par leurs enfants, est actuellement examinée par la Cour Suprême du Canada. La seconde émane d'une école catholique privée, la Loyola High School, cherchant à obtenir le droit d'enseigner une version modifiée du programme ECR laissant une large place à la confession catholique ; cette demande a en juin 2010 obtenu gain de cause en première instance au niveau de la Cour supérieure du Québec, celle-ci ayant

jugé que l'imposition par les pouvoirs publics d'une formation morale commune « revêt un caractère totalitaire²²⁸ ».

Ces procédures judiciaires encore en cours constituent une hypothèque majeure pour le devenir du programme ECR, mais aussi, au-delà, pour celui de l'éthique comme procédure de régulation sociale. Il est probable que ce danger soit plus important que celui que pourrait induire les critiques de type laïciste, nationaliste ou substantialiste : celles-ci, en effet, portent avant tout sur le contenu d'un programme qu'elles estiment trop religieux, trop étranger à l'identité québécoise ou trop abstrait pour produire une véritable intégration sociale. Mais ces attaques épargnent largement la structure de l'action publique qui sous-tend le programme ECR, *i.e.* le principe d'une régulation scolaire et sociale médiatisée par la décision politique et encadrée par une culture publique commune. Tout autre est le cas des demandes d'exemption : le clivage est ici plus profond, parce qu'il a pour enjeu la structure même de la régulation collective, non tant la définition de la politique à mener que plus fondamentalement l'organisation du politique. Ce clivage oppose en effet les partisans d'une logique foncièrement libérale de régulation, où les instances publics ne doivent que garantir l'équité des échanges contractuels entre les acteurs de la société civile, et ceux promouvant une logique où l'espace public démocratique occupe une place centrale dans la régulation mais aussi dans l'orientation, voire dans la fondation du devenir de la société civile.

En effet les demandes d'exemption, si elles obtiennent *in fine* gain de cause, ruineront du même coup la perspective ouverte par l'action publique en matière d'éthique scolaire, qui cherche à opérer une réforme par et pour la prédominance de l'espace public – le fait que celui-ci s'ordonne à la forme étatique ou à la structure décentralisée voire individualisée que dessine l'éthique est à cet égard secondaire. La perspective d'une formation globale décidée par les pouvoirs publics et ayant pour finalité la construction d'une culture publique commune grâce à laquelle la régulation sociale s'effectuerait dans un espace public décentralisé, retomberait alors dans la logique antérieure des formations communautaires, où l'éthique et la morale se déclinent au pluriel des éthiques et/ou des morales dictées par les différents milieux socioculturels dont les individus sont originaires.

Plus encore, ce retour en arrière au niveau de la formation scolaire risque d'exercer des effets importants sur les modalités et les structures de la régulation sociale québécoise, puisqu'elle aurait pour corollaire la délégitimation du principe même d'une régulation médiatisée par une culture publique et un espace public démocratique – peu importe à cet égard que celui-ci prenne la forme d'instances étatiques centralisées ou de situations décentralisées telles que les dessine la logique de l'éthique. Il est même envisageable que le choc en retour affecte la laborieuse définition du projet québécois d'intégration sociale

²²⁸ Cf. Cour supérieure du Québec, *Loyola High School c. Courchesne*, 18 juin 2010 (disponible en ligne : <http://www.jugements.qc.ca>). La plupart des pièces de ces affaires sont rassemblées sur le blog « Pour une école libre », lié à la Coordination pour la liberté en éducation (cf. <http://pouruneecolelibre.blogspot.com/>). Le caractère politiquement composite de ce type d'opposition ne doit pas surprendre : il s'agit en fait là d'une illustration conjoncturelle d'une proximité structurelle et principielle entre les conceptions catholiques et libérales contemporaines de l'éducation et de l'école ; sur cette proximité, cf. Vitiello, Audric : *Institution et liberté : l'école et la question du politique*, Paris, L'Harmattan, 2010, chapitre 4, p. 219 sq.

qu'incarne la notion de « l'interculturalisme » – dans la mesure où la différence majeure entre interculturalisme québécois et multiculturalisme canadien réside précisément dans la structure de régulation appelée à régir les rapports entre communautés socioculturelles, privilégiant respectivement le dialogue et/ou la délibération démocratique visant le consensus en situation et l'appel et la plaidoirie devant un pouvoir judiciaire extérieur, supposé neutre car étranger aux causes à juger, et chargé de déterminer les frontières du bon droit de chacun et d'établir le juste partage des torts et des raisons entre les parties prenantes d'un conflit. Quelles que soient la forme qu'elle doit adopter, les instances et les procédures chargées de l'incarner, ce qui est ici en cause, c'est bien le principe même d'une régulation sociale opérant à travers l'exercice d'un pouvoir démocratique basé sur la délibération au sein de l'espace public.

Réforme globale, application locale : entre réglementation et communication

La réforme de l'éducation morale apparaît partagée entre deux perspectives sociopolitiques tendanciuellement contradictoires : d'une part, elle marque l'affirmation du pouvoir des instances étatiques en matière éducative, mais, d'autre part, elle s'ordonne à une configuration décentralisée et dialogique des situations et des problèmes de la société civile. Cette dualité intrinsèque, si elle n'est pas en elle-même problématique, peut le devenir dans la mesure où la façon dont ces deux aspects sont censés s'articuler pour rétablir une cohérence alternative à celle prévalant auparavant, grevant du même coup sa lisibilité théorique ou symbolique comme son efficacité réformatrice.

Si cette tension est déjà sensible et potentiellement problématique au niveau du principe même de son implantation, elle semble encore plus marquée et plus lourde d'effets au niveau des modalités d'implémentation de la réforme de l'éducation morale au sein du système scolaire québécois. L'enjeu est ici le décalage entre la logique fondamentale de cette décision de réforme, tendant à l'affirmation d'un Etat éducateur voire tuteur du social, et la nécessité pour celle-ci de se réaliser dans le cadre d'une évolution déjà en cours vers un référentiel d'Etat régulateur, garant ou au plus incitateur d'une action et d'une régulation décentralisées.

Depuis la fin des années 1990, en effet, deux réformes sont venues modifier la structure de l'école dans le sens d'une autorégulation accrue de l'action éducative par les acteurs de terrain, en direction d'une part des établissements, d'autre part des enseignants. L'école québécoise est désormais explicitement régie par une pluralité d'acteurs, à travers la confrontation de plusieurs autorités – l'autorité démocratique des pouvoirs publics, l'autorité d'expertise liée à la profession enseignante, et l'autorité parentale. D'un certain point de vue, ces réformes de la structure institutionnelle et des finalités sociales de l'école québécoise semblent ainsi converger : la réforme de l'éducation morale peut alors apparaître comme venant couronner, entériner et généraliser un mouvement déjà à l'œuvre dans l'action publique, voire plus largement dans la régulation sociale, pour établir dans les faits et dans les esprits la priorité d'une logique d'autorégulation décentralisée. Reste que cette convergence de principe risque dans les faits de s'avérer problématique, voire contre-productive, dans la mesure où la réforme globale de la régulation col-

lective – par celle de l'éducation morale – ne peut maîtriser son cours, son processus d'implémentation au sein de l'architecture scolaire, du fait de réformes de la régulation scolaire déjà mises en œuvre – qui affirment une forte autonomie des niveaux locaux de décision, l'établissement et la classe, dans le contrôle de l'action éducative.

La tension réside alors dans le fait que la réforme de l'éducation morale qui, à travers la référence à l'éthique, vise à généraliser le principe de l'autorégulation des situations sociales, doit composer avec une redéfinition déjà en cours de l'action publique à la fois effectivement conforme à ses principes idéaux mais éventuellement contraire à ses conditions d'efficacité. En effet cette situation, où la décentralisation appelle différentes autorités éducatives à se confronter pour définir le cours de l'éducation, installe une logique de « contre-pouvoirs » au sein même du cadre scolaire ; or comme Weinstock l'a justement souligné, celle-ci constitue une garantie pour la liberté du sujet en formation contre toute tentative d'endoctrinement unilatéral²²⁹. En l'occurrence, il est par exemple possible que cette confrontation induise une quête d'équilibre entre les corpus normatifs des différents acteurs, susceptible d'empêcher que l'un d'eux s'impose *de facto* sur le mode de l'évidence consensuelle dans le curriculum ouvert ou caché de l'école, ce qui peut faciliter le passage de l'éducation morale à une démarche éthique axée sur la problématisation et la réflexion normatives. Mais du même coup, le contrôle des pouvoirs publics sur l'école semble affaibli par cette nécessité de composer avec plusieurs autres acteurs ; il semble tout au moins clair que l'instrument classique de l'action étatique, la voie législative ou réglementaire, perd à la fois sa centralité et une partie de son efficacité – ce qui pose la question de la réalisation effective de cette réforme et des moyens, des instruments mis en place pour opérer et contrôler l'action publique.

En 1997, d'abord, la loi 180 vient modifier la Loi sur l'instruction publique en instituant les conseils d'établissements, chargés de la régulation locale des écoles *via* l'élaboration et l'application du projet d'établissement (LIP, Section II). Bien que ces décisions soient encadrées par des règles impératives de droit public (Loi sur l'instruction publique, Règlement pédagogique, programmes scolaires), elles ouvrent cependant une grande marge de manœuvre et d'autonomie aux acteurs locaux, en particulier pour tout ce qui a trait à l'organisation du cadre et de la vie scolaires. Certes, la situation antérieure était déjà marquée par une forme de décentralisation, puisque entre le Ministère et les établissements s'intercalaient les Commissions scolaires, élues sur une base locale et précisément chargées d'appliquer les décisions du pouvoir central en les adaptant au contexte local. Mais la réforme de 1997 modifie nettement cette configuration, en affirmant des légitimités éducatives alternatives à celle du pouvoir politique démocratique – en particulier celle des enseignants, et surtout celle des familles, dont les représentants doivent être aussi nombreux que ceux du personnel scolaire, et qui, mesure affirmant symboliquement leur primauté, occupent la présidence du Conseil d'établissement (LIP, art. 42, 43 et 56). Cette décentralisation induit donc la coexistence au sein même de l'école de diverses autorités, chacune potentiellement porteuse de diverses valeurs ou priorités ; or Derouet a souligné que cette double multiplicité menace la cohérence d'ensemble d'un système

²²⁹ Weinstock, Daniel : « Une philosophie politique de l'école », in *Education et francophonie*, vol. 36 n°2, automne 2008, p. 31-46.

éducatif et sa poursuite d'objectifs communs, dans la mesure où la régulation scolaire prend alors la forme des multiples « compromis locaux » passés entre différents « ordres de justice²³⁰ » en fonction des rapports de force situationnels – ce qui, en l'occurrence, peut se traduire par des différences significatives dans l'organisation de la pédagogie propre du cadre scolaire .

L'organisation du cadre scolaire et partant l'expérience de la socialité scolaire, bien qu'elle exerce une influence déterminante sur la formation des habitus constitutifs de la personnalité et soit susceptible de modifier sensiblement le sens de l'éducation scolaire en matière morale, échappe donc largement au contrôle des pouvoirs publics. La décentralisation des responsabilités régulatrices au niveau des établissements tend ainsi à priver le pouvoir politique d'un des principaux vecteurs de l'éducation scolaire, d'un moyen d'action inhérent à la formalisation scolaire de l'éducation moderne – l'influence propre du cadre et des structures scolaires sur les expériences et partant sur les mentalités individuelles. Il est d'ailleurs remarquable que la réforme de l'éducation morale, tout comme celle de l'éducation à la citoyenneté, bref l'ensemble des domaines directement liés à la formation de la personnalité, ne s'accompagnent d'aucune réforme spécifique du cadre scolaire ou de la régulation de l'expérience sociale qui y prend place. Dans la mesure où, au niveau de la classe, une grande importance est accordée au « climat », à l'action de l'enseignant et à l'expérience que vivent les élèves au cours de ces séquences éducatives, cet apparent désintérêt pour la réorganisation de la régulation des établissements semble devoir être interprété non comme un dédain envers l'enjeu pédagogique, mais bien plutôt comme la marque de l'impossibilité politique voire paradigmatique de contrôler plus avant l'organisation des établissements et la pédagogie inhérente à l'expérience de la vie scolaire malgré son importance cruciale pour la formation de la personnalité.

A cette relative perte de contrôle liée à la décentralisation de la régulation scolaire au niveau des établissements s'ajoute celle due à la redéfinition à partir de 2001 du métier enseignant sur le modèle de la « profession ». Cette évolution reste inachevée par rapport à l'idéal-type du modèle professionnel, ne serait-ce que parce qu'elle n'a pas donné lieu à la création d'un véritable ordre professionnel pourvu d'une capacité d'autorégulation collective : de fait, c'est l'Etat, en l'occurrence le Ministère de l'éducation, qui définit ce qu'est un enseignant, les règles juridiques ou déontologiques qui encadrent l'exercice de ce métier, mais aussi les dispositions et les orientations qui doivent animer et diriger l'activité éducative. Reste que, depuis 2001, la définition officielle du métier enseignant s'écarte du modèle bureaucratique du fonctionnaire et du modèle magistral constitutif de la forme scolaire moderne, dont l'action est légitime pour autant qu'elle est impersonnelle et se conforme au rôle défini par la réglementation de l'organisation administrative ou scolaire²³¹. Le modèle de référence est désormais plus proche de celui de la profession (libérale), où l'acteur dispose d'une large marge de manœuvre pour réaliser sa tâche en faisant un usage autonome de ses compétences personnelles, si bien que, comme Dubet

²³⁰ Derouet, Jean-Louis : *Ecole et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié, 1992.

²³¹ Cf. Weber, Max : *Economie et société*, Paris, Pocket, 1995, vol. 1, p. 285 sq. ; Vincent, Guy : *L'école primaire française : étude sociologique*, Lyon, PUL / MSH, 1980, chapitre 2.

l'a souligné, le « métier » éducatif repose désormais moins sur le « rôle » institutionnel prescrit par les règles constitutives du cadre scolaire que sur la « personnalité » propre de l'acteur professionnel compétent – aux deux sens de la capacité d'agir par lui-même de façon efficace et de la reconnaissance sociale ou juridique de cette capacité d'action, qui se traduit par l'attribution d'une autonomie et d'une responsabilité propres à l'acteur²³².

A travers la réforme de 2001, le métier enseignant est redéfini en termes de « compétences » personnelles, parmi lesquelles une « compétence éthique » qui vient couronner l'édifice professionnel en le dotant d'un mode de régulation cohérent avec son orientation générale. En effet, « la compétence n'est pas de l'ordre de l'application mais de celui de la construction » et suppose une « décision d'action » autonome de la part de l'acteur : « l'enseignant peut alors être vu comme un *interprète* au sens où il lit la situation d'une certaine manière, lui donne une signification et, au besoin, s'adapte, invente ou improvise pour y faire face ». Or, cette affirmation de l'autonomie du l'acteur enseignant induit logiquement celle de l'éthique comme structure régulatrice, ou plus exactement comme autorégulation, régulation de sa propre action par l'acteur autonome : « quand l'autonomie professionnelle s'accroît, la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant est plus fortement engagée. L'autonomie professionnelle renvoie donc à l'éthique de responsabilité de la personne²³³ ».

Cette organisation du travail enseignant redéfini en termes de compétences et d'éthique apparaît d'ailleurs comme une sorte de modèle réduit préfigurant l'organisation sociale globale à venir qu'elle a pour fonction de produire. La société québécoise future, telle que la dessinent les objectifs du *Programme de formation*, devra en effet être une société composée d'individus pourvus de compétences, puisque quel que soit son futur champ d'activité « le futur professionnel ne doit pas simplement être adapté à un répertoire bien délimité de situations relativement stables, mais adaptable à un vaste répertoire de situations diversifiées²³⁴ », mais aussi d'individu dotés, grâce à leur « compétence éthique », d'une capacité d'autorégulation réflexive et décentralisée de leurs propres actions, nécessaire pour pouvoir s'adapter aux diverses situations de l'existence sociale. L'éthique apparaît alors comme le rapport au monde et aux normes, à l'altérité et à l'autorité, nécessaire pour que la logique des compétences puisse acquérir une effectivité sociale, et comme la clé de voûte d'un référentiel d'action et de régulation typique d'une logique d'Etat régulateur laissant une large marge de manœuvre aux acteurs locaux.

La transversalité des notions complémentaires d'éthique et de compétence, censées régir aussi bien les modalités que les finalités de l'acte éducatif, semble retrouver le rapport analogique entre l'école et la société typique de la pédagogie et de la forme scolaire moderne. Il faut toutefois préciser cette analogie opère entre le travail éducatif et les autres champs du travail social, entre l'enseignant et les autres acteurs professionnels ; en re-

²³² Dubet, François : *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2003.

²³³ MELS : *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, p. 131.

²³⁴ Legendre, Marie-France : « Le programme des programmes », in Gauthier, Clermont et Saint-Jacques, Diane (dir.) : *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec, Presses de l'université Laval, 2002, p. 36.

vanche, rien ne garantit qu'elle soit également valable pour l'expérience scolaire des élèves – précisément parce que dans le cadre de la classe cette expérience est alors moins structurée par des règlements généraux et identiques pour tous que par l'exercice d'une éthique enseignante appelée à s'adapter et à se modifier en fonction des circonstances. Au même titre que la décentralisation de la régulation des établissements, l'affirmation de l'éthique enseignante comme mode privilégié de la régulation de la situation de classe marque un retrait de la logique réglementaire inhérente à la forme scolaire classique et, du même coup, semble priver les pouvoirs publics du contrôle de l'acte éducatif et du l'exercice du pouvoir pédagogique.

Ce constat doit cependant être nuancé. D'une part, la dimension réglementaire ne disparaît pas totalement : si elle ne prescrit plus le détail de la bonne conduite éducative, elle continue à encadrer la situation éducative, à définir les droits et les devoirs des élèves comme des enseignants, et à fixer les limites que leurs actions doivent respecter. D'autre part, et surtout, il semble que d'autres instruments viennent prendre le relais du règlement pour assurer le contrôle étatique sur l'acte éducatif – bien que selon des modalités plus indirectes, et avec une efficacité peut-être plus incertaine.

L'Etat régulateur, en effet, n'est pas nécessairement un Etat qui agit moins, il est surtout un Etat qui agit différemment, qui s'attache à encadrer et à orienter l'activité des sujets sociaux plutôt qu'à la diriger ou à y substituer sa propre activité. Au-delà des classiques instruments de la loi ou du règlement et de la fiscalité, tous à portée obligatoire, l'Etat régulateur développe donc tout un ensemble de moyens alternatifs pour atteindre ses objectifs. Lascoumes et Le Galès proposent de synthétiser ces différentes innovations en distinguant trois grands modes d'action : « conventionnel et incitatif », sous la forme par exemple de contrats publics ou de délégations de service public ; « informatif et communicationnel », sous la forme d'argumentaires visant à convaincre les acteurs sociaux qu'il est justifié d'entreprendre telle ou telle action ; enfin la définition de « normes et standards », en particulier à travers le *bench marking*, visant à distinguer les bonnes pratiques sociales, à favoriser par l'instance étatique, en fonction de leur efficacité relative dans l'atteinte des objectifs fixés par le pouvoir politique²³⁵.

Les procédures mises en œuvre pour assurer l'implantation de la réforme de l'éducation morale au sein de l'école québécoise fournissent une bonne illustration de la complexité et des ambiguïtés de l'action publique lorsque celle-ci s'ordonne à une perspective régulatrice plus que directrice. Le premier point remarquable est l'usage relativement important de l'instrument réglementaire : la pratique enseignante en matière de formation morale semble en effet être l'objet d'un encadrement plus poussé que dans les autres matières, réévaluant l'importance du rôle sur la personne de l'enseignant. Il est en effet remarquable que, de tous les enseignements du *Programme de formation*, le programme ECR est le seul à inclure une section spécialement consacrée au « contexte pédagogique » de cette formation, et plus encore de longs paragraphes visant à préciser le « rôle

²³⁵ Lascoumes, Pierre et Le Galès, Patrick : « De l'innovation instrumentale à la recomposition de l'Etat », in *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences-Po, 2005, p. 361.

des élèves » et le « rôle de l'enseignant²³⁶ ». Ce simple constat souligne l'importance accordée à cette formation : tout semble se passer comme si, dans un domaine pédagogiquement et politiquement sensible, l'évolution vers la professionnalisation – et donc la personnalisation – de l'acte éducatif devait être contrebalancée par la logique plus classique de la prééminence du « rôle » institutionnel sur la personne afin d'assurer une maîtrise plus directe de cette éducation par les pouvoirs publics.

La définition du rôle du formateur à l'éthique reprend certaines prescriptions valables pour l'ensemble de la profession enseignante : ainsi, par exemple, des préconisations relatives à la formation professionnelle continue – « parfaire sa culture générale et pédagogique » – à la posture magistrale – « accompagner et guider ses élèves », « élaborer des situations d'apprentissage » – ou à l'évaluation érigée en moyen de guider l'action enseignante plutôt qu'en sanction finale du travail de l'élève – « deux fonctions : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences ». D'autres éléments viennent préciser des orientations générales en fonction des besoins spécifiques de la formation : ainsi, à la perspective typique d'une pédagogie active, selon laquelle « une approche pédagogique appropriée suppose que l'enseignant exploite des contextes signifiants et suscite un questionnement chez les élèves », s'ajoutent deux critères orientant l'action éducative vers la pédagogie des « situations-problèmes » en affirmant l'importance que ces situations « prennent racine dans la réalité immédiate des jeunes » et « présentent un problème à résoudre ou un sujet de réflexion²³⁷ ».

Les préconisations les plus significatives dépassent cependant le cadre général de l'éthique professionnelle des enseignants québécois, et plus encore contrarie sa tendance à la personnalisation de l'acte éducatif : elles engagent en effet la personnalité même des enseignants, qu'elles appellent à se conformer à un rôle neutre d'agent institutionnel vis-à-vis des valeurs en jeu dans la formation à l'éthique. Là réside d'ailleurs « le changement essentiel de posture professionnelle » qui accompagne la substitution de l'éthique à la morale dans la formation de la personnalité enfantine : désormais, dans cette matière, les enseignants « ne doivent plus témoigner de leurs convictions personnelles, qui étaient jusque là au cœur de leur enseignement dans les cours de religion²³⁸ ». L'enseignant est en effet sommé de « faire preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité » vis-à-vis des valeurs et des réflexions avancées par leurs élèves, ce qui se traduit par une articulation complexe entre abstention personnelle et engagement institutionnel. En effet, la règle générale est celle de la non-intervention de l'enseignant au sein du dialogue ou de l'argumentation éthique, à travers l'interdiction de principe qui lui est faite de présenter ou de faire valoir sa position personnelle : « pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien ». L'enseignant n'est pas censé rester inactif pour autant, puisqu'il doit à la fois organiser et entretenir le dialogue, favoriser et approfondir la réflexion des élèves, et empêcher que

²³⁶ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 286-293 (repris à l'identique in *Éthique et culture religieuse, Enseignement secondaire*, 2008, p. 506-513).

²³⁷ *Ibid.*, p. 290, 291 et 294.

²³⁸ Estivalézès, Mireille : « Former à la culture religieuse : de quelques défis et difficultés », in Cherblanc, Jacques et Rondeau, Dany (dir.) : *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'université Laval, 2010, p. 166.

celle-ci aboutisse à des arguments ou à des conclusions contraires aux principes idéaux de la démocratie pluraliste : « lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux finalités du programme²³⁹ ».

Dans cette configuration, la frontière entre l'action légitime et illégitime est selon Bégin du même type que celle qui distingue le joueur de « l'arbitre » ou du « gardien » des règles du jeu : « en tant que gardien des conditions favorables à l'exercice du dialogue, il n'occupe pas vis-à-vis du dialogue la même position que les élèves : eux doivent le pratiquer en tant que participants, l'enseignant doit plutôt s'assurer, en tant que guide, que le climat de la classe et les autres conditions en favorisent un exercice adéquat », ce qui, entre autres éléments, suppose « qu'il ne se transforme pas lui-même en participant à ce dialogue afin d'éviter la confusion des rôles²⁴⁰ ». La situation éducative apparaît ainsi comme une sorte de jeu de rôles, où la personnalité propre du professionnel est subsumée sous sa fonction institutionnelle – alors même que, par ailleurs, l'orientation générale de l'école érige la personnalisation de l'acte éducatif en condition nécessaire à son efficacité. La formation à l'éthique semble donc aller à contre-courant en réhabilitant la place du rôle institutionnel dans la posture enseignante, jusqu'à tendre à une forme d'enrôlement, dans la mesure où l'individu est appelé à adhérer et à s'engager personnellement, à développer un « parti pris fondamental²⁴¹ » en faveur des valeurs auxquelles s'ordonne cette formation – la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun.

Il ne faut pourtant pas surestimer cette tendance à réintroduire dans la définition du métier enseignant une dimension de rôle institutionnel où l'action est structurée et circonscrite par des règles impersonnelles préétablies. L'insistance des pouvoirs publics et des concepteurs du programme sur la neutralité axiologique personnelle des enseignants tient sans doute pour une bonne part à la charge symbolique attachée au discours réglementaire et/ou juridique. Une telle règle, en effet, marque et exprime la rupture entre deux régimes de régulation, l'un axé sur la prise de position personnelle en fonction de corpus normatifs particuliers, l'autre, désormais privilégié, visant à travers une réflexion suspensive à une forme d'impartialité. Il n'empêche que dans les faits l'éducation, en particulier morale, est et reste irréductible à la logique impersonnelle du rôle institutionnel. L'éducation, en effet, est essentiellement une *praxis*, ou plus exactement un acte « pratico-poiétique²⁴² » : une interaction entre des êtres capables d'actions et de réactions, qui malgré toutes les tentatives de maîtrise ne peut que rester foncièrement imprévisible et incertaine, ce qui rend impossible de prévoir et de pré-réglementer toutes les situations susceptibles d'émerger au cours du processus éducatif.

Dans le cas du programme ECR, cette rémanence de la personnalité, et donc du risque d'arbitraire normatif, se retrouve à au moins deux niveaux de l'éducation morale : même

²³⁹ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 290.

²⁴⁰ Bégin, Luc : « La posture professionnelle dans l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse », Communication présentée au colloque « Éthique et culture religieuse », UQAR, 27 octobre 2009 (en ligne : <http://www.education0312.qc.ca/idsideJ/php/FormationGenJeunes/documents/LucBegin.pdf>), p. 7.

²⁴¹ *Ibid.*, p. 8.

²⁴² Imbert, Francis : *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1992, p. 111.

si l'enseignant renonce à faire valoir son point de vue, il ne peut manquer d'exercer une influence personnelle à travers d'une part le choix des objets de réflexion, d'autre part l'interprétation des discours susceptibles de justifier une intervention correctrice, pour cause d'incompatibilité avec les finalités du programme, ou directrice, pour entretenir et développer la réflexion des élèves. D'abord, conformément à la logique inhérente à une formation par compétences, les programmes laissent en effet une grande marge de manœuvre aux enseignants des objets et des situations d'apprentissage. Si les grands thèmes de réflexion sont prédéfinis par les pouvoirs publics, tel n'est pas le cas du détail des problèmes et des problématiques abordés, qui « ne sont pas prescrits²⁴³ » et restent donc à la complète discrétion des enseignants. Or ce choix est susceptible d'exercer une forte influence sur les élèves : par exemple, accorder une place quantitativement plus importante aux questions liées à la diversité religieuse ou à celles liées à l'organisation socioéconomique, par exemple, pourrait exercer un effet de cadrage déterminant sur les réflexions et les représentations des élèves – ceux-ci développant une image particulière de la société dans laquelle ils vivent et de l'importance relative des problèmes auxquels elle est confrontée.

Au cours même d'une séquence d'apprentissage, l'intervention enseignante est également dépendante d'une interprétation de la situation où la personnalité du maître ne peut manquer d'exercer une influence déterminante. Selon le programme, cette intervention est légitime « lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun » ; mais définir quand une opinion ou une action est incompatible avec les valeurs publiques n'a rien d'évident, cela suppose une interprétation personnelle de la part de l'enseignant, ainsi appelé à construire et à émettre une opinion personnelle quant à la signification concrète de telle ou telle valeur publique. Certains cas peuvent être suffisamment consensuels pour ne pas être vraiment problématiques, mais de nombreux autres sont incertains et polémiques – c'est même précisément parce qu'ils sont incertains qu'ils sont l'objet de débats éthiques ou politiques et qu'il est important de développer chez les élèves une capacité de réflexion à leur sujet.

Soit, par exemple, le cas de la diversité religieuse ou de la politique des accommodements raisonnables, qui compte tenu de l'actualité québécoise et de l'orientation du programme ECR émergeront probablement régulièrement dans les situations éducatives. L'enseignant peut certes refuser d'aborder cette problématique, au nom du risque qu'elle peut faire courir pour la dignité et l'estime de soi de ses élèves membres de communautés minoritaires ; mais ce faisant, il ampute la formation de l'un de ses terrains privilégiés, celui-là même qui est mis en avant pour justifier la réforme – le pluralisme socioculturel. S'il l'aborde, cependant, il devra définir par lui-même le champ des opinions ou des actions acceptables sur le sujet, du moins au-delà d'un minimum consensuel assez évident, par exemple le rejet de toute proposition d'extermination ou de déportation d'un groupe

²⁴³ MELS : *Éthique et culture religieuse, Enseignement primaire* (2008), p. 319. Cette imprécision des programmes se retrouve dans les trois compétences du programme ECR : ainsi, concernant la culture religieuse, « les exemples relatifs aux éléments de contenus ne sont pas prescrits », de même que concernant le dialogue « les exemples et les pistes suggérés sont présentées à titre indicatif » (*Ibid.*, p. 325 et 332).

social entier. Reste que de nombreux cas et plus encore le principe même de l'accommodement raisonnable étant encore débattu dans la société québécoise, toute autre intervention de l'enseignant ne pourra prétendre à la neutralité et reflètera une prise de position personnelle. S'il interdit la critique de cette politique menée ou des décisions prises en ce sens, au motif qu'elle serait contraire aux valeurs publiques, il transmet *de facto* la position officielle sur la question, niant la légitimité d'une opposition politiquement minoritaire mais existante et acceptée par les pouvoirs publics. Si au contraire il autorise ce type de critiques, il renonce du même coup à prendre le droit comme guide régulateur et ne peut que s'engager dans un processus arbitraire, au sens où son jugement personnel sur la signification des discours tenus par les élèves et des valeurs proclamées par les pouvoirs publics est alors le seul arbitre disponible pour faire la part du légitime et de l'illégitime.

L'encadrement réglementaire de l'éducation éthique, s'il est plus développé que celui des autres domaines de la formation scolaire, ne peut donc être qu'insuffisant pour que l'action de l'enseignant puisse se contenter de suivre les règles de son rôle institutionnel en laissant sa personnalité à l'écart de la situation éducative. La formation à l'éthique se trouve ainsi confrontée au classique problème des systèmes modernes d'éducation publique : non pas la résorption mais le contrôle, l'encadrement, l'orientation de l'influence qu'exerce *nolens volens* la personnalité des enseignants sur leur pratique pédagogique et partant sur la formation qu'ils dispensent à leurs élèves. L'instrument juridique et réglementaire, insuffisant, doit être complété par d'autres modes d'action – au premier rang desquels la formation des formateurs, l'éducation des éducateurs, qui constitue selon Leroux « le défi concret le plus considérable²⁴⁴ » pour l'implémentation de la réforme.

Cette perspective ne constitue pas, en elle-même, une nouveauté ; elle est présente dès le XVIII^e siècle, présidant par exemple à la création des « écoles normales » françaises qui ont justement pour fonction de normaliser la personnalité des futurs maîtres, *i.e.* de faire en sorte que ceux-ci s'approprient des valeurs et des *habitus* suffisamment conformes aux idéaux directeurs de l'éducation publique pour qu'ils puissent ensuite être laissés libres d'agir par eux-mêmes sans que cette relative autonomie professionnelle ne contrevienne aux objectifs du système scolaire²⁴⁵. Mais le contrôle de la formation des maîtres peut prendre plusieurs formes, révélateurs de la posture qu'adoptent les pouvoirs publics vis-à-vis de la réalité sociale. La logique classique des écoles normales renvoie à une figure d'Etat tutélaire, tutelle en l'occurrence éducative, prenant directement en charge l'éducation de la population, celle des élèves comme celle des maîtres, par la réglementa-

²⁴⁴ Leroux, Pierre : « Les enjeux de la transition », in Béland, Jean-Pierre et Leblais, Pierre (dir.) : *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Presses de l'université Laval, 2008, p. 178.

²⁴⁵ Cf. Nique, Christian : *L'impossible gouvernement des esprits : histoire politique des écoles normales*, Paris, Hachette, 1991. La situation des maîtres de l'école religieuse, en particulier catholique, est différente : dans ce cas, en effet, l'essentiel réside dans la foi religieuse des individus, qui constitue un préalable nécessaire et quasi-suffisant pour exercer des fonctions éducatives. Un bon maître est alors d'abord un bon croyant, souvent ecclésiastique voire membre d'un ordre monastique ; la conformité de la personnalité du maître à l'idéal directeur de l'éducation est postulée, elle n'a pas à être construite par une formation spécifique, pas plus que sa compétence pédagogique, dont l'absence est suppléée par le cadre réglementaire extrêmement précis et détaillé des écoles religieuses.

tion des activités et des institutions. Or les pouvoirs publics québécois s'orientent plutôt vers une logique d'Etat régulateur : ils ne procèdent pas eux-mêmes à la formation des maîtres, mais confient cette tâche à d'autres instances dont ils se contentent d'encadrer l'action. Non seulement les écoles normales ne s'y sont historiquement pas imposées aussi largement que dans d'autres pays, largement à cause du poids de l'Eglise catholique dans l'enseignement, mais en outre dès 1967 la formation initiale des enseignants est confiée aux universités, *i.e.* à des instances disposant d'une large autonomie et dont l'objectif, à l'inverse des écoles normales, n'a jamais été de former en profondeur la personnalité des étudiants.

Dès les années 1960 se dessine une pente confirmée par les réformes de 1992 et 2001 : les pouvoirs publics adoptent donc vis-à-vis de la formation des enseignants une attitude régulatrice plus que directrice, exerçant un contrôle indirect sur cette pratique par la certification des programmes de formation initiale – les universités devant respecter le cadre fixé par une instance ministérielle, le Comité d'agrément des programmes de formation des enseignants, afin que la formation qu'elles dispensent soit reconnue et financée par les pouvoirs publics et mène à l'obtention du Brevet d'enseignement nécessaire à exercer le métier d'enseignant. La formation continue est structurée sur le même modèle : son organisation est de la responsabilité d'acteurs locaux, en particulier les Commissions scolaires travaillant en partenariat avec les établissements et les universités pour proposer des programmes de formation aux enseignants, tandis que le Ministère se contente d'un rôle de supervision et de facilitation, définissant les « orientations » générales et « assurant la disponibilité des ressources » nécessaires. Enfin, le Ministère dispose de moyens de communication, par exemple des périodiques tels que *Vie pédagogique* ou *Virage*, grâce auxquels il peut chercher à orienter la pratique enseignante en expliquant ou en justifiant les orientations éducatives adoptées et en proposant des pistes pédagogiques pour les réaliser – sans pourtant que cette communication ne possède la moindre garantie d'efficacité, puisque les enseignants ne sont pas obligés d'en tenir compte²⁴⁶.

L'ensemble de ces dispositifs s'inscrit bien dans une logique d'Etat régulateur, où l'action publique se fait non pas impérative mais incitative – et même, plus précisément, d'une incitation de type communicationnel, reposant *in fine* sur la capacité des instances étatiques à convaincre les acteurs du champ éducatif d'agir conformément aux orientations définies par les pouvoirs publics. Leur formation initiale ou continue doit amener les enseignants à adhérer personnellement aux orientations du programme afin que leur autonomie professionnelle se place au service de leur réalisation ; mais cette formation étant extérieure et autonome vis-à-vis des pouvoirs publics, ceux-ci ne peuvent la contrôler qu'indirectement, en s'attachant en amont à informer et à convaincre personnellement les formateurs du sens, de la portée et de la validité de la réforme, afin qu'eux-mêmes cherchent à exercer sur les enseignants une influence conforme aux souhaits ministériels, bref qu'ils se transforment par eux-mêmes en agents des pouvoirs publics.

²⁴⁶ Les revues *Vie pédagogique* et *Virage*, elles sont publiées par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire du Ministère, et placées sous la responsabilité du Sous-ministre adjoint en charge de ce secteur (cf. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/158/index.asp> et <http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/index.asp?page=virage>).

Le choix d'un mode d'action publique axé sur la régulation plutôt que sur la réglementation engage donc un mouvement régressif de formation, basé sur l'instrument communicationnel utilisé afin d'obtenir la conviction et l'adhésion personnelle des différents professionnels intervenant dans la chaîne éducative. Ce mode d'action est cohérent vis-à-vis de l'horizon social que dessine la redéfinition de l'éducation morale en formation à l'éthique, qui vise à établir une régulation dialogique et décentralisée ; mais il illustre également la complexité croissante du processus régulateur et à travers celle-ci les difficultés auxquelles l'action publique est confrontée, en particulier lorsqu'elle entreprend de changer la société. Ce mode d'action est en effet foncièrement incertain, la communication humaine constituant une *praxis* aux résultats par essence imprévisibles ; sans doute s'agit-il même de l'instrument le plus incertain parmi l'arsenal d'instruments dont dispose l'Etat régulateur – soit, selon la typologie de Lascoumes et Le Galès, la « convention », la « communication » et les « standards ».

La fixation de normes et de standards, lorsqu'elle ne se réduit pas à une forme de réglementation des pratiques, en fixant par exemple des normes de qualité de produits ou de services, trouve son archétype dans les méthodes de *benchmarking* ; largement utilisées dans le pilotage des systèmes scolaires européens, celles-ci semblent en comparaison assez peu développées au Québec, surtout en matière de formation morale où il est vrai le chiffrage et la quantification est particulièrement problématique. Cette perspective cherche à appuyer les évolutions souhaitées sur un argument auquel la rationalisation instrumentale moderne accorde une grande importance, et qui a l'avantage d'une apparente neutralité axiologique et politique : l'efficacité. Les bonnes pratiques sont en effet ici celles qui ont fait leurs preuves, *i.e.* qui ont démontré qu'elles permettaient d'atteindre les objectifs fixés, donc auxquelles même en l'absence d'obligation réglementaire il serait irresponsable et illégitime de ne pas recourir, si bien que ces instruments « peuvent se révéler de puissants instruments de contrainte contrôlés par l'État²⁴⁷ ». La pression réformatrice prend alors la forme d'une conviction de l'efficacité de telle ou telle pratique grâce à l'objectivité apparente de leur effets quantifiés, mais surtout d'une forme de culpabilisation morale des acteurs réticents, suspects d'égoïsme ou de corporatisme, bref de privilégier leurs intérêts personnels sur l'intérêt commun incarné ici par la convergence de la volonté démocratique – dans la définition des objectifs – et de la nécessité objective – dans l'évaluation des moyens²⁴⁸.

La logique conventionnelle permet aux instances étatiques d'exercer d'autres formes de pressions à la conformité, sous la forme archétypique du « gouvernement par contrat ». En effet dans ce mécanisme, l'égalité formelle des partenaires masque la prééminence réelle de l'instance étatique, détentrice d'un moyen de pression redoutable : le financement des activités sociales. Sans interdire ni obliger explicitement, les pouvoirs publics peuvent *de facto* favoriser fortement certaines pratiques ou orientations à travers leurs choix ou leurs critères de financement. Ce mode d'action semble, à certains égards, pouvoir se retrouver au Québec dans le rapport que les instances ministérielles entretiennent

²⁴⁷ Lascoumes, Pierre et Le Galès, Patrick : « De l'innovation instrumentale à la recomposition de l'Etat », in *Gouverner par les instruments*, *op. cit.*, p. 369.

²⁴⁸ Cf. Jones, Ken (dir.) : *L'école en Europe*, Paris, La Dispute, 2011.

avec les agences de formations des enseignants, au premier rang desquelles les universités, mais aussi les programmes de formation continue, qui sont élaborés en priorité par les acteurs locaux, au premier rang desquels les Commissions scolaires, en partenariat avec les établissements et les universités installées à proximité²⁴⁹. En effet les universités, tout en étant autonomes vis-à-vis du pouvoir politique, ont tout intérêt à obtenir l'accréditation de leurs programmes de formation, ce qui suppose de se conformer dans une certaine mesure aux volontés des pouvoirs publics : si le Ministère ne définit pas le détail des programmes universitaires, il peut en revanche refuser de les financer, tout comme les programmes de formation continue ; surtout, concernant la formation initiale des enseignants, il peut refuser l'agrément d'un programme qui, dès lors, ne donnerait plus accès au Brevet d'enseignement nécessaire à l'exercice de ces fonctions.

Cependant, l'efficacité de ce type de dispositif est sujette à caution, et paraît plus souvent affirmée que réellement confirmée par une évaluation rigoureuse de ses effets²⁵⁰. S'agissant, en l'occurrence, d'une réforme des programmes éducatifs impliquant un changement des pratiques enseignantes, l'incitation conventionnelle est sans doute insuffisante dans la mesure où elle conforte une double limite liée à l'autonomie pédagogique reconnue aux acteurs enseignants scolaires comme universitaires. Changer la pédagogie scolaire par la formation professionnelle des enseignants réintroduit déjà nécessairement la marge d'incertitude inhérente à l'agir éducatif ; mais cette incertitude est redoublée par le choix de confier cette formation à des acteurs eux-mêmes largement autonomes vis-à-vis des pouvoirs publics. En effet, au-delà de l'exigence d'une conformité apparente entre la lettre des programmes de formation des maîtres et les attentes ministérielles, la réalité de cette formation est alors *de facto* intimement dépendante de l'interprétation que les formateurs auront du nouveau programme de formation morale, de la présentation qu'ils en feront à leurs étudiants et des pratiques pédagogiques qu'ils privilégieront pour atteindre ses objectifs.

L'efficacité des instruments conventionnels est ainsi subordonnée à celle d'instruments communicationnels, qui doivent donc se déployer en direction à la fois des enseignants et des formateurs d'enseignants, en particulier dans le cadre de la formation initiale. Dans cette configuration il s'agit donc, souligne Estivalézès, de « privilégier une logique d'appropriation du programme²⁵¹ », c'est-à-dire de faire en sorte de convaincre les enseignants chargés de l'éducation morale d'adhérer personnellement, en conscience et en connaissance de cause, aux orientations définies par les pouvoirs publics. Or les acteurs qui ont entrepris d'exercer cette influence communicationnelle soulignent tous sa diffi-

²⁴⁹ MELS : *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999 ; concernant la réforme de la formation morale, deux programmes de formation continue sont actuellement soutenus par le Ministère : « Parcours de formation à distance pour les enseignants en éthique et culture religieuse » et « Formation à la pratique du dialogue en éthique et en culture religieuse » (cf. <http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps.html>).

²⁵⁰ Gaudin, Jean-Paul : *Gouverner par contrat : l'action publique en question*, Paris, Presses de Sciences-Po, 2004

²⁵¹ Estivalézès, Mireille : « Former à la culture religieuse : de quelques défis et difficultés », in Cherblanc, Jacques et Rondeau, Dany (dir.) : *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*, op. cit., p. 151.

culté et l'imprévisibilité de ses résultats, certains, comme Rousseau et Gendron, allant jusqu'à la qualifier de « mission quasi-impossible²⁵² » – ce qui, au niveau macro-social, signifierait que la réforme de la formation morale serait une action toujours incertaine car quasi-immaîtrisable par les seuls instruments communicationnels.

Les difficultés sont en effet nombreuses. Une première strate, la plus évidente mais aussi la moins problématique, tient au fait que les enseignants doivent désormais posséder une culture générale bien plus développée qu'auparavant, ce qui exige un important travail d'auto-formation de leur part qui, même avec la meilleure volonté, ne peut que s'inscrire sur une temporalité relativement longue, alors que l'implémentation de la réforme s'effectue sur une temporalité restreinte. Le principal problème est cependant ailleurs : il réside dans la définition même du métier enseignant comme reposant sur une compétence professionnelle grâce à laquelle l'acteur conserve une large autonomie dans l'exercice de sa fonction éducative. D'abord, cette conception du métier enseignant interdit de fournir (ou d'imposer) un modèle « clé en main » du « bon » rôle pédagogique ; ce faisant, elle retrouve la difficulté majeure de la plupart des courants d'Education nouvelle et/ou active, dont l'appel à une réforme basée sur l'initiative et la créativité des éducateurs contre la normalisation par les pouvoirs publics s'est souvent révélée inefficace voire contre-productive, déclenchant par peur personnelle de l'erreur ou du changement des réactions contraires menant à l'immobilisme²⁵³.

Surtout, et ce dernier point est déterminant, l'effectivité de la réforme peut se heurter à la résistance ouverte ou latente d'enseignants peu ou pas convaincus du bien-fondé de cette réforme, qui remettent en cause sa légitimité ou qui entendent minimiser sa portée – une résistance qui, du fait de l'autonomie qui leur est reconnue, pourrait s'avérer redoutablement efficace pour bloquer, ralentir, infléchir voire désorienter le processus de réforme. Ce type de résistance, en particulier dans le cadre de la formation continue, semble relativement fréquent et puiser à plusieurs sources : au désintérêt et à l'inertie, phénomènes classiques auxquels toute réforme institutionnelle est confrontée, viennent en effet ici s'ajouter le refus des orientations générales de la réforme scolaire entreprise dans les années 1990, et peut-être plus problématique encore le refus des perspectives spécifiques de la réforme de l'éducation morale, accusée par certains enseignants d'être « “tyrannique” » dans la mesure où « on leur demande d'œuvrer à la mise en place d'un programme opposé à leurs valeurs, à leurs croyances et à celles de leurs milieux²⁵⁴ ».

Cette situation permet de saisir toute la portée de la distinction proposée par Estivalézès entre deux fonctions de la formation des enseignants : « l'appropriation » et « l'approfondissement ». Dans une telle configuration régulatrice, l'instrument communi-

²⁵² Rousseau, Suzanne et Gendron, Claude : « Le grand programme d'une petite matière : réflexions sur programme ECR et bilan de la formation dans les régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec », in Cherblanc, Jacques et Rondeau, Dany (dir.) : *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*, op. cit., p. 193.

²⁵³ Avanzini, Guy : *Immobilisme et novation dans l'institution scolaire*, Toulouse, Privat, 1975.

²⁵⁴ Cherblanc, Jacques : « Praxéologie d'un enseignant universitaire en ECR : assister le changement de posture professionnelle », in Cherblanc, Jacques et Rondeau, Dany (dir.) : *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*, op. cit., p. 85.

cationnel ne peut pas être utilisé uniquement à des fins techniques, pour réfléchir ou définir une pédagogie appropriée aux objectifs à atteindre, il doit en amont remplir une fonction politique de justification, visant à convaincre les enseignants de la validité des principes et des objectifs de la réforme, afin qu'ils y adhèrent et qu'ils s'engagent personnellement dans sa réalisation.

Au total, le recours privilégié à l'instrument communicationnel pour encadrer le cours de la réforme de la formation morale et, au-delà, de la régulation sociale, semble bien marquer l'entrée des pouvoirs publics québécois dans une « démocratie du public²⁵⁵ », où la régulation démocratique par l'argumentation et la conviction des interlocuteurs est appelée à se déployer à tous les niveaux de l'existence sociale. Mais ce mode d'action présente un inconvénient majeur : celui d'introduire l'incertitude inhérente à la *praxis* démocratique non seulement au niveau de l'élaboration de la décision publique, mais aussi à celui de son application, ou plus exactement de brouiller la frontière entre les moments de la décision et de l'action, et partant de réduire significativement la maîtrise que le pouvoir politique démocratique exerce sur l'action des agences publiques.

Dans le cas d'acteurs comme les enseignants, qui disposent d'une large autonomie pour définir leur action, et dont le mode d'action est susceptible d'exercer une forte influence sur les résultats obtenus, il existe même un risque réel que se développe ce que Rouban désigne comme une forme de « privatisation du pouvoir²⁵⁶ », une situation où des agents utilisent le pouvoir qui leur est confié pour poursuivre leurs propres fins. En l'occurrence, il est possible que certains enseignants jouent de leur autonomie professionnelle pour orienter la formation vers ce qu'eux-mêmes, l'établissement ou les parents d'élèves considèrent comme une bonne éducation morale. Il est certes peu probable que cette action contrarie ouvertement les objectifs officiels : un enseignant qui en classe dénigrerait explicitement certains corpus normatifs, ou qui chercherait à inscrire le développement moral de ses élèves au sein d'un corpus normatif spécifique, s'exposerait en effet à des sanctions disciplinaires – à condition toutefois d'être dénoncé. Il semble en revanche tout à fait imaginable que localement ces objectifs soient l'objet d'interprétations différentes voire divergentes, et que du même coup la logique réformatrice initiée par les pouvoirs publics se voie à des degrés divers détournée, amendée ou redéfinie – contrariant du même coup l'objectif de faire émerger une véritable « culture publique commune ».

Ce risque a peut-être été à l'origine du mouvement déjà évoqué, paradoxal vis-à-vis de la tendance générale de la société québécoise vers une régulation décentralisée : la redéfinition plus stricte d'un rôle institutionnel s'imposant aux enseignants et structurant règlementairement leur pratique d'éducation morale. Il n'empêche que principal garde-fou contre ce type de dérive est et reste la communication ou plus précisément la conviction des enseignants, de telle sorte que leurs finalités personnelles et institutionnelles convergent et qu'ils s'engagent d'eux-mêmes dans la poursuite et la réalisation de ces objectifs. Reste que, ce type d'instrument étant essentiellement incertain, il semble que l'avenir de l'actuelle réforme de la formation morale soit encore largement incertain, dépendant de la

²⁵⁵ Lascoumes, Pierre et Le Galès, Patrick : « De l'innovation instrumentale à la recomposition de l'Etat », in *Gouverner par les instruments*, op. cit., p. 361 et 363.

²⁵⁶ Rouban, Luc : « Les paradoxes de l'Etat postmoderne », in *Cités* n°18, 2004, p. 19 sq.

bonne volonté, de l'engagement, et en amont de la conviction personnelle des enseignants.



BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

Abélès, Marc : « Pour une exploration des sémantiques institutionnelles », in *Ethnologie française*, n°4, 1999.

Arendt, Hannah : « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989.

Arendt, Hannah : *Qu'est-ce que la politique ?*, Paris, Seuil, 1995.

Audet, Louis-Philippe : *Histoire de l'enseignement au Québec* (2 vol.), Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971.

Avanzini, Guy : *Immobilisme et novation dans l'institution scolaire*, Toulouse, Privat, 1975.

Badie, Bertrand et Birnbaum, Pierre : *Sociologie de l'Etat*, Paris, Grasset, 1983.

Barthes, Yannick, Callon, Michel et Lascoumes, Pierre : *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001.

Bégin, Luc : « Ethique et culture religieuse : une asymétrie complémentaire », in Béland, Jean-Pierre et Lebuis, Pierre (dir.) : *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Presses de l'université Laval, 2008.

Bégin, Luc : « Ethique et culture religieuse : une réponse appropriée au défi du pluralisme », in *Ethique publique*, vol.10 n°1, 2008.

Bégin, Luc : « La posture professionnelle dans l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse », Communication présentée au colloque « Ethique et culture religieuse », UQAR, 27 octobre 2009 (en ligne : <http://www.education0312.qc.ca/idsideJ/php/FormationGenJeunes/documents/LucBegin.pdf>), p. 7.

Bégin, Luc : « Nommer l'éthique », in Yves Boisvert (dir.) : *Qu'est-ce que l'éthique publique ?*, Montréal, Liber, 2005.

Bégin, Luc et Legault, Georges : *Le Québec face à la formation morale : Cahiers de philosophie de l'université de Sherbrooke n°1*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1983.

Béland, Jean-Pierre et Lebuis, Pierre (dir.) : *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Presses de l'université Laval, 2008.

Belzile, Claude, Gonthier, Clermont et Tardif Maurice : « Evolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours », in *Cahiers du LABRAPS*, v.13, 1993.

- Bernoux, Philippe : *La sociologie des organisations*, Paris, Seuil, 1985.
- Bisallion, Robert (dir.) : *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, 1996.
- Blondiaux, Loïc : *Le nouvel esprit de la démocratie*, Paris, Seuil, 2008.
- Boisvert, Yves (dir.) : *Qu'est-ce que l'éthique publique ?*, Montréal, Liber, 2005.
- Boisvert, Yves : « L'éthique comme suppléance politique », in Giroux, Guy : *La pratique sociale de l'éthique*, Montréal, Bellarmin, 1997.
- Boisvert, Yves : *L'analyse postmoderniste*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Boivert, Yves (et alii) : *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*, Montréal, Liber, 2003.
- Boltanski, Luc et Chiapello, Eve : *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1998.
- Bouchard, Gérard et Taylor, Charles (dir.) : *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008.
- Bouchard, Nancy : *Ethique et culture religieuse à l'école*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2006.
- Bouchard, Nancy et Daniel, Marie-France (dir.) : *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010.
- Bourdieu, Pierre : « Esprits d'Etat : genèse et structure du champ bureaucratique », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°96-97, mars 1993.
- Bourdieu, Pierre : *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972.
- Bourgeault, Guy : *Ethiques : dit et non-dit, contredit, interdit*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2004.
- Bourgeault, Guy : *Une éthique apprêtée à toutes les sauces, ou une éthique partout et nulle part ?*, Sherbrooke, GGC Editions, 2005.
- Cadrin-Pelletier, Christine : « L'éducation à la diversité religieuse dans le système scolaire québécois », in Lefebvre, Solange (dir.) : *La religion dans la sphère publique*, Montréal, Presses universitaires de Montréal, 2005.
- Canto-Sperber, Monique : *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, PUF, 2001.
- Canto-Sperber, Monique et Ogien, Ruwen : *La philosophie morale*, Paris, PUF, 2004.

- Caron, Anita (dir.) : *L'éducation morale en milieu scolaire*, Montréal, Fides, 1987.
- Caron, Anita (dir.) : *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Montréal, ARC, 1990.
- Castoriadis, Cornélius : « La démocratie comme procédure et comme régime », in *La montée de l'insignifiance*, Paris, Seuil, 1996.
- Castoriadis, Cornélius : « Quelle démocratie ? », in *Figures du pensable*, Paris, Seuil, 1999.
- Charland, Jean-Pierre : *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*, Saint-Laurent, Éd. du Renouveau pédagogique, 2005.
- Charlot, Bernard (dir.) : *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 1994.
- Cherblanc, Jacques et Rondeau, Dany (dir.) : *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'université Laval, 2010.
- Cherblanc, Jacques : « Praxéologie d'un enseignant universitaire en ECR : assister le changement de posture professionnelle », in Cherblanc, Jacques et Rondeau, Dany (dir.) : *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'université Laval, 2010.
- Chevallier, Jacques : *L'Etat post-moderne*, Paris, LGDJ, 2008.
- Chomsky, Noam : *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil, 1971.
- Conseil supérieur de l'éducation : « L'éducation au Québec : pluralisme et cohérence » in *Rapport 1977-1978 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Publications du Québec, 1978.
- Conseil supérieur de l'éducation : *Les défis éducatifs de la pluralité*, Québec, Publications du Québec, 1987.
- Conseil supérieur de l'éducation : *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec, Publications du Québec, 1990.
- Conseil supérieur de l'éducation : *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, Publications du Québec, 1991.
- Conseil supérieur de l'éducation : *Eduquer à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec, 1998.
- Conseil supérieur de l'éducation : *Agir pour renforcer la démocratie scolaire*, Québec, Publications du Québec, 2006.



Dahl, Robert : *Qui gouverne ?*, Paris, A. Colin, 1971.

Daniel, Marie-France : « Dialogue critique et pensée dialogique critique dans le programme Ethique et culture religieuse », in Bouchard, Nancy et Daniel, Marie-France (dir.) : *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010.

Derouet, Jean-Louis : *Ecole et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métaillié, 1992.

Desaulniers, Marie-Paule : « L'éthique appliquée en éducation », in *Revista portuguesa de educação*, vol. 13 n°1, 2000.

Desaulniers, Marie-Paule, Jutras, France, Lebus, Pierre, Legault, Georges-A. : *Les défis éthiques en éducation*, Saine-Foy, Presses de l'université du Québec, 1997.

Dewey, John : « La démocratie créatrice », in *Horizons philosophiques*, 1995.

Dewey, John : « Mon credo pédagogique » (1897), in *John Dewey*, Paris, PUF, 1995.

Dewey, John : *Démocratie et éducation*, Paris, A. Colin, 1990.

Dolz, Joaquim et Ollagnier, Edmée (dir.) : *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

Dubet, François : *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2003.

Dupuis-Déri, Francis : « Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n°3, 2006.

Durand, Guy : « Éthique et culture religieuse à l'école », in *Ethique publique*, vol. 10 n°1, 2008.

Durand, Jocelyne (dir.) : *La déconfessionnalisation de l'école québécoise : le cas de Notre-Dame des Neiges*, Montréal, Libre expression, 1980.

Duval, Jean-Pierre, Gauthier, Clermont et Tardif, Maurice : « Evolution des programmes d'enseignement religieux de 1861 à nos jours », in *Cahiers du LABRAPS*, v.17, 1994.

Elias, Norbert : *La dynamique de l'Occident* (1932), Paris, Calmann-Lévy, 1975.

Enriquez, Eugène : « Les enjeux éthiques dans les organisations modernes », in *Sociologie et société*, vol. 25 n°1, 1993.

Estivalézès, Mireille : « Former à la culture religieuse : de quelques défis et difficultés », in Cherblanc, Jacques et Rondeau, Dany (dir.) : *La formation à l'éthique et à la culture*



religieuse : un modèle d'implantation de programme, Québec, Presses de l'université Laval, 2010.

Ewald, François : *Histoire de l'Etat-providence*, Paris, LGF, 1996.

Fortin, Pierre : *La morale, l'éthique, l'éthicologie : une triple façon d'aborder les questions d'ordre moral*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 1995.

Foulquié, Paul : *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF, 1991.

Freitag, Michel : *Dialectique et société*, Lausanne/Montréal, L'Âge d'homme/Saint-Martin, 1986.

Gagnon France, McAndrew, Marie et Pagé, Michel (dir.) : *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 1996.

Gallie, Walter B. : « Essentially contested concepts », in *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 56, 1955.

Gaudin, Jean-Paul : *Gouverner par contrat : l'action publique en question*, Paris, Presses de Sciences-Po, 2004.

Gauthier, Clermont et Saint-Jacques, Diane (dir.) : *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec, Presses de l'université Laval, 2002.

Gellner, Ernst : *Nations et nationalisme*, Paris, Payot, 1989.

Giddens, Anthony : *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1994.

Giroux, Aline : « Expérience morale et caractère », in Bordeleau, Léo-Paul (dir.) : *Repenser l'éducation : repères et perspectives philosophiques*, Ottawa, Presses de l'université d'Ottawa, 1998.

Giroux, Aline : « Le modèle éthique : soi-même devenant autre », in Desaulniers, Marie-Paule, Jutras, France, Lebus, Pierre, Legault, Georges-A. : *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 1997.

Giroux, Guy : « La demande sociale d'éthique : autorégulation ou hétérorégulation ? », in Giroux, Guy (dir.) : *La pratique sociale de l'éthique*, Montréal, Bellarmin, 1997.

Giroux, Guy : « La fonction de cohésion sociale de l'éthique », in Legault Georges A et Patenaude, Johane (dir.) : *Enjeux de l'éthique professionnelle*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 1996.

Giroux, Guy : « L'éthique : la négation de la politique ou son révélateur au sein de la société civile ? », in Beaudry, Lucille (dir.) : *La politique par le détour de l'art, de l'éthique et de la philosophie*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 2001.



Graveline, Pierre : *Une histoire de l'éducation au Québec*, Saint-Laurent, Bibliothèque québécoise, 2007.

Hameline, Daniel : *Le domestique et l'affranchi : essai sur la tutelle scolaire*, Paris, Ed. Ouvrières, 1977.

Hartog, François : *Régimes d'historicité : présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003.

Hassenteufel, Patrick : « L'Etat mis à nu par les politiques publiques », in Badie, Bertrand et Déloye, Yves (dir.) : *Le temps de l'Etat*, Paris, Fayard, 2007.

Hassenteufel, Patrick : *Sociologie politique : l'action publique*, Paris, A. Colin, 2008.

Imbert, Francis : *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1992.

Imbert, Francis : *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987.

Jacob, Steve, Imbeau, Louis et Bélanger, Jean-François : « La nouvelle gestion publique et l'accroissement des marges de manœuvre : un terreau propice au développement de l'éthique ? », in *Administration publique du Canada*, vol. 54 n°2, juin 2011.

Jones, Ken (dir.) : *L'école en Europe*, Paris, La Dispute, 2011.

Juteau, Dominique : « Du dualisme canadien au pluralisme québécois », in Mc Andrew, Marie et Gagnon, Alain-G. (dir.) : *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Karmis, Dimitrios : « Pluralisme et identité(s) nationale(s) dans le Québec contemporain », in Gagnon, Alain-G. (dir.) : *Québec : Etat et société*, vol. 2, Montréal, Québec-Amérique, 2003.

Kingdon, John : *Agendas, alternatives and public policies*, Boston, Little Brown & Co, 1984.

Labelle, Gilles : « Sens et destin de la colère antithéologique au Québec après la Révolution tranquille », Palard, Jacques, Gagnon, Alain-G. et Gagnon Bernard (dir.) : *Diversité et identités au Québec et dans les régions d'Europe*, Québec / Bruxelles, Presses de l'Université Laval / Peter Lang, 2006.

Laclau, Ernesto et Mouffe, Chantal : *Hégémonie et stratégie socialiste : pour une politique démocratique radicale*, Besançon, LSI, 2009.

Ladrière, Paul : « De l'expérience éthique à une éthique de la discussion », in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXXXVIII, 1990.

Lang, Victor : *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 1999.

Lascoumes, Pierre et Le Galès, Patrick (dir.) : *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences-Po, 2005.

Lebuis, Pierre : « La philosophie pour enfants au Québec : de l'enseignement moral à l'éducation à la citoyenneté », in *Diotime* n°25, 2005.

Lebuis, Pierre : « Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école », in *Ethique publique*, vol. 8 n°1, 2006.

Lebuis, Pierre : « La difficile insertion de la formation éthique à l'école », in *L'éthique appliquée, par-delà la philosophie, le droit, l'éducation*, Sherbrooke, Éditions Revue de droit de l'Université de Sherbrooke, 2008.

Leca, Jean : « Le repérage du politique », in *Projet*, vol. 71, n°1, janvier 1973.

Lefebvre, Solange et Barré, Caroline : « le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse au Québec : contexte, défis et tensions », in McAndrew, Marie, Milot, Micheline et Triki-Yamani, Amina (dir.) : *L'école et la diversité : perspectives comparées : politiques, programmes, pratiques*, Québec, Presses de l'université Laval, 2010.

Lefort, Claude : *Essais sur le politique XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1986.

Legault Georges A et Patenaude, Johane (dir.) : *Enjeux de l'éthique professionnelle*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 1996.

Legault Georges A. (dir.) : *Éthique de société : l'éthique dans les sociétés démocratiques avancées*, Sherbrooke, GGC Éditions, 1999.

Legault, Georges-A : « L'école et la formation morale », in *Cahiers de l'ACFAS*, n°19, 1984.

Lenoir, Yves, Xypas, Constantin et Jamet, Christian (dir.) : *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*, Paris, A. Colin, 2006.

Leroux, Georges : *Ethique, culture religieuse, dialogue : arguments pour un programme*, Montréal, Fides, 2007.

Leroux, Pierre : « Les enjeux de la transition », in Béland, Jean-Pierre et Lebuis, Pierre (dir.) : *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Presses de l'université Laval, 2008.

Létourneau, Alain : « Le "vivre ensemble", une finalité à recréer », in Perraton, Charles et Bonenfant, Marda (dir.) : *Vivre ensemble dans l'espace public*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2009.

LeVasseur, Louis : « Individu, société et éducation, 1960-2000 », in Mellouki, M'Hammed (dir.) : *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'université Laval, 2010.

LeVasseur, Louis : « Pressions sociales et transformations de la culture scolaire au Québec », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28 n°1, 2002.

LeVasseur, Louis : « La métamorphose du politique et ses incidences sur l'éducation au Québec », in *Cahiers de recherche sociologique*, n°32, 1999.

Linteau, Paul-André : « Un débat historiographique : l'entrée du Québec dans la modernité et la signification de la Révolution tranquille », in Bélanger, Yves, Comeau, Robert et Métivier, Céline (dir.) : *La Révolution tranquille 40 ans plus tard*, Montréal, VLB, 2000.

Lipman, Mathew : « Le raisonnement éthique et le métier de la pratique morale », in Caron, Anita (dir.) : *L'éducation morale en milieu scolaire*, Montréal, Fides, 1987.

Lipman, Mathew : *A l'école de la pensée*, 2e éd. Bruxelles, De Boeck, 2003.

Lucier, Pierre : « Ethique et culture religieuse à l'école québécoise : les défis de la nouveauté », in Ouellet, Fernand (dir.) : *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?*, Québec, Presses de l'université Laval, 2006.

Lucier, Pierre : « Le programme Ethique et culture religieuse : éléments d'analyse praxéologique », in Béland, Jean-Pierre et Lebus, Pierre (dir.) : *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Presses de l'université Laval, 2008.

Lucier, Pierre : « Ethique et culture religieuse à l'école québécoise : les défis de la nouveauté », in Ouellet, Fernand (dir.) : *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?*, Québec, Presses de l'université Laval, 2006.

Maclure, Jocelyn et Taylor, Charles : *Laïcité et liberté de conscience*, Montréal, Boréal, 2010.

Marcil-Lacoste, Louise (dir.) : *La philosophie pour enfants : l'expérience Lipman*, Ste-Foy, Le griffon d'argile, 1990.

Marcil-Lacoste, Louise : « Les paradoxes du pluralisme », in Ouellet, Fernand (dir.) : *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Presses de l'université Laval, 1991.

Marzano, Michela : *L'éthique appliquée*, Paris, PUF, 2008.

Mc Andrew, Marie : « Immigration, pluralisme et éducation », in Gagnon, Alain-G. (dir.) : *Québec : Etat et société*, vol.2, Montréal, Québec-Amérique, 2003.



McAndrew, Marie, Milot, Micheline et Triki-Yamani, Amina (dir.) : *L'école et la diversité : perspectives comparées : politiques, programmes, pratiques*, Québec, Presses de l'université Laval, 2010.

Meirieu, Philippe : « Entre l'impossible citoyenneté scolaire et la nécessaire éducation à la citoyenneté », in Xyas, Constantin (dir.) : *Les citoyennetés scolaires, de la maternelle au lycée*, Paris, PUF, 2003.

Meirieu, Philippe : « Eduquer, un métier impossible, ou éthique et pédagogie », in *Pédagogie collégiale*, vol. 6 n°1, 1992.

Mellouki, M'Hammed (dir.) : *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'université Laval, 2010.

Merrien, François-Xavier : *L'Etat-Providence*, Paris, PUF, 2007.

Meunier, E.-Martin et Warren, Jean-Philippe : *Sortir de la Grande Noirceur : l'horizon personnaliste de la Révolution tranquille*, Sillery, Septentrion, 2002.

Michael Gauvreau : *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2008.

Milot, Micheline : *Laïcité dans le nouveau monde : le cas du Québec*, Turnhout, Brepolis, 2002.

Ministère de l'éducation : *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action (Livre Orange)*, Québec, Ministère de l'éducation, 1979.

Ministère de l'éducation : *L'enseignement primaire et secondaire au Québec (Livre Vert)*, Québec, Ministère de l'éducation, 1977.

Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport : *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.

Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport : *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992.

Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport : *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999.

Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport : *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.

Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport : *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.



Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport : *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.

Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport : *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2005.

Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport : *Ethique et culture religieuse, Enseignement primaire* Québec, Gouvernement du Québec, 2008.

Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport : *Ethique et culture religieuse, Enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008.

Mouffe, Chantal : « Pour un pluralisme agonistique », in *Revue du MAUSS* n°2, 2e semestre 1993.

Muller, Pierre : « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », in *Revue française de science politique*, vol. 50 n°2, avril 2000.

Muller, Pierre : « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », in Faure, Alain, Pollet, Gilles et Warin, Philippe (dir.) : *La construction du sens dans les politiques publiques : débats autour de la notion de référentiel*, Paris, L'Harmattan, 1995.

Munck (de), Jean et Verhoeven, Marie (dir.) : *Les mutations du rapport à la norme : un changement dans la modernité ?*, Bruxelles, De Boeck, 1997.

Nique, Christian : *L'impossible gouvernement des esprits : histoire politique des écoles normales*, Paris, Hachette, 1991.

Nohra, Fouad : « Education morale, endoctrinement, émancipation », in Ouellet, Fernand (dir.) : *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?*, Québec, Presses de l'université Laval, 2006.

Ouellet, Fernand (dir.) : *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?*, Québec, Presses de l'université Laval, 2006.

Ouellet, Fernand : « L'éducation interculturelle au Québec : l'émergence d'une approche distincte », in *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec, IQRC, 1995.

Palard, Jacques, Gagnon, Alain-G. et Gagnon Bernard (dir.) : *Diversité et identités au Québec et dans les régions d'Europe*, Québec / Bruxelles Presses de l'université Laval / Peter Lang, 2006.



Parent, Alphonse-Marie (dir.) : *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, 5 vol., Québec, 1963-1966.

Périer, Pierre : « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs », in *Éducation et Sociétés*, n°23, 2009.

Piron, Florence : « La gestion, l'éthique et la modernisation dans la fonction publique québécoise », in *Recherches féministes*, vol. 20 n°1, 2007.

Piron, Florence : « Les défis d'ordre éthique de la modernisation de l'administration publique », in *Ethique publique*, vol. 4 n°1, 2002.

Proulx, Jean-Pierre (dir.) : *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise. Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école*, Québec, 1999.

Rawls, John : *Libéralisme politique*, Paris, PUF, 1993.

Reboul, Olivier : *L'endoctrinement*, Paris, PUF, 1977.

Reboul, Olivier : *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 2001

Rémond, René : « La laïcité et ses contraires », in *Pouvoirs*, n°75, 1995.

Revault d'Allonnes, Myriam : « L'autorité du futur », in *Le futur de l'autorité*, Lausanne, L'Âge d'homme, 2006.

Revault D'Allonnes, Myriam : *Le pouvoir des commencements*, Paris, Seuil, 2006.

Ricœur, Paul : « Avant la loi morale, l'éthique », in *Encyclopédia universalis*, 1985.

Ricœur, Paul : « De la morale à l'éthique et aux éthiques », in *Le juste*, 2, Paris, Esprit, 2001.

Ricœur, Paul : *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

Rocher, Guy : « Droit, pouvoir et domination », in *Sociologie et sociétés*, vol. 18 n°1, 1986.

Rocher, Guy : *Etudes de sociologie du droit et de l'éthique*, Montréal, Témis, 1996.

Rocher, Guy : « Le défi éthique dans un contexte social et culturel en mutation », in *Philosopher*, no 16, 1994.

Rondeau, Dany : « L'éthique publique : "auto" ou "hétéro" régulation ? », in Boisvert, Yves (dir.) : *Qu'est-ce que l'éthique publique ?*, Montréal, Liber, 2005.

Ropé, Françoise et Tanguy, Lucie (dir.) : *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'entreprise et dans l'école*, Paris, L'Harmattan, 1994.



- Rosanvallon, Pierre : *La crise de l'Etat-providence*, Paris, Seuil, 1981.
- Rouban, Luc : « Les paradoxes de l'Etat postmoderne », in *Cités* n°18, 2004.
- Rousseau, Suzanne et Gendron, Claude : « Le grand programme d'une petite matière : réflexions sur programme ECR et bilan de la formation dans les régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec », in Cherblanc, Jacques et Rondeau, Dany (dir.) : *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'université Laval, 2010.
- Russ, Jacqueline et Leguil, Clotilde : *La pensée éthique contemporaine*, Paris, PUF, 1994.
- Sasseville, Michel (dir.) : *La pratique de la philosophie pour enfants*, Québec, Presses de l'université Laval, 1999.
- Schnapper, Dominique : *La communauté des citoyens : essai sur l'idée moderne de nation*, Paris, Gallimard, 1994.
- Simmel, Georg : *Le conflit*, Paris, Circé, 1989.
- Soussan, Michel : « Vie scolaire : approche socio-historique », in *Revue française de pédagogie*, n°83, avril – juin 1988.
- Spitz, Jean-Fabien : « La philosophie politique républicaine aujourd'hui », in *Politique et sociétés*, vol.20 n°1, 2001.
- Touraine, Alain : *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992.
- Tozzi, Michel : « Faire philosopher les enfants », in *Diogène*, n°224, 2008.
- Tremblay, Stéphanie : *Ecole et religions : genèse du nouveau pari québécois*, Montréal, Fides, 2010.
- Tremblay, Stéphanie : Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques », in *Diversité urbaine*, vol. 9 n°1, 2009.
- Van Praagh, Shauna : « La diversité des enfants : un défi pour l'Etat pluraliste », in *Lekton*, vol. 4 n°1, printemps 1994.
- Vincent, Guy : *L'école primaire française : étude sociologique*, Lyon, PUL / MSH, 1980.
- Vitiello, Audric : « L'éducation à la citoyenneté : renouveau et renouvellement de l'intégration scolaire », in *Raisons politiques* n°29, février 2008.
- Vitiello, Audric : *Institution et liberté : l'école et la question du politique*, Paris, L'Harmattan, 2010.



Weber, Max : *Economie et société* (1922), Paris, Calmann-Lévy, 1995.

Weber, Max : *Le savant et le politique* (1919), Paris, Plon, 1960.

Weinstock, Daniel : « Le défi du pluralisme », in *Lekton*, vol.3 n°2, automne 1993.

Weinstock, Daniel : « Un cours d'éthique et de culture religieuse : prochain épisode d'un malentendu ? », in Ouellet, Fernand (dir.) : *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?*, Québec, Presses de l'université Laval, 2006.

Weinstock, Daniel : « Une philosophie politique de l'école », in *Education et francophonie*, vol. 36 n°2, automne 2008.

