

# L'ÉDUCATION ÉTHIQUE AU SEIN DU PROGRAMME QUÉBÉCOIS DE FORMATION : UNE ÉDUCATION TRANSVERSALE ?

NANCY BOUCHARD *Université du Québec à Montréal*

**RÉSUMÉ.** Nombre de documents officiels sur l'éducation et d'auteurs en éducation, au Québec comme ailleurs, conviennent de l'inexorable responsabilité de l'école en matière d'éducation éthique. Mais qu'en est-il du nouveau programme québécois de formation à ce propos, en particulier au regard des compétences génériques de ce programme, les compétences « transversales » ?

**ETHICS EDUCATION WITHIN THE QUÉBEC EDUCATION PROGRAM:  
A CROSS-CURRICULAR EDUCATION?**

**ABSTRACT.** A lot of official documents about education and authors in education, in Québec or elsewhere, admit that ethics education is a school's responsibility. But, is that still the case with the new *Québec Education Program*, and more specifically with the cross-curricular competencies?

## 1. *L'éducation éthique, une éducation reconnue comme essentielle*

L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

*Déclaration universelle des droits de l'homme, Article 26*

De l'inexorable responsabilité de l'école en matière d'éducation éthique, les grandes instances internationales en conviennent. Pensons aux rapports Delors (1999) et Amadio et al. (2004) et à la Déclaration sur la diversité culturelle de l'UNESCO (2002), à la Déclaration de Bamako (2000) de l'OIF ainsi qu'au rapport Eurydice (2005) pour la Commission Européenne et aux publications du Conseil de l'Europe dont celle de J. Carpentier et al. (2001), qui affirment tous que l'éducation scolaire doit s'acquitter de cette incontournable responsabilité.

De fait, le rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle précise que pour répondre à « l'ensemble de ses missions, l'éducation doit s'organiser autour de quatre apprentissages fondamentaux, quatre piliers de la connaissance » soit, apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être; et que pour répondre aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle, l'éducation devait viser « l'accomplissement de la personne qui, tout entière, "apprend à être" » (Delors, 1999, p. 84). Quant au rapport Amadio (Amadio, Truong, Ressler & Gross, 2004), il souligne que les systèmes éducatifs doivent prendre en considération le développement de la pensée critique, la capacité à résoudre des problèmes, l'éducation à la démocratie et à l'égalité ainsi qu'en matière de droits humains.<sup>1</sup> Plus récemment, avec sa Déclaration universelle sur la diversité culturelle (en vigueur depuis mars 2007), l'UNESCO aspire « à une plus grande solidarité fondée sur la reconnaissance de la diversité culturelle » (UNESCO, 2002, p. 4), en outre, par une éducation scolaire suscitant « une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle » (UNESCO, 2002, p. 8). Cette Déclaration de l'UNESCO s'appuie sur la Déclaration universelle des droits de l'Homme qui « insiste sur le fait que chaque individu doit reconnaître non seulement l'altérité sous toutes ses formes, mais aussi la pluralité de son identité, au sein des sociétés elles-mêmes plurielles » (UNESCO, 2002, p. 4).

Pour leur part, avec la Déclaration de Bamako, les États membres de la Francophonie se sont engagés « pour la promotion d'une culture démocratique intériorisée et le plein respect des droits de l'Homme », notamment par l'éducation et la formation.<sup>2</sup> Enfin, le rapport de l'Unité européenne d'Eurydice (2005) signale pour sa part qu'il est nécessaire de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables et actifs, de contribuer à leur bien-être et celui de la société, en participant au développement d'une culture politique chez l'élève, d'attitudes et valeurs nécessaires pour devenir un citoyen responsable et de compétences nécessaires pour participer d'une manière responsable et critique à la vie publique<sup>3</sup> (Eurydice, 2005, p. 3).

Dans le même ordre d'idées, nombre d'auteurs contemporains en sciences de l'éducation insistent sur l'importance de veiller à ce que l'éducation éthique soit reconnue comme « une tâche éducative essentielle ». Pensons entre autres à Reboul qui fait remarquer depuis près de trente ans qu'aux trois sens d'apprendre (*apprendre que*, qui est de l'ordre du renseignement, *apprendre à*, qui est de l'ordre du savoir-faire et *apprendre*, qui est de l'ordre de la compréhension), une quatrième forme fondamentale d'apprendre doit s'ajouter, soit celle d'*apprendre à être* : « Apprendre à être est une exigence humaine fondamentale. Si elle n'est pas remplie, tout ce qu'on peut apprendre n'est qu'extérieur et futile. [...] Apprendre à être est la formule même de la sagesse, dont le but n'est pas de nous rendre plus savant, mais heureux et libre. Apprendre à être, enfin nous révèle le véritable substantif du verbe

apprendre, l'éducation » (Reboul, 1983, p. 11). Pensons également à Meirieu (1999) lequel, dans son ouvrage intitulé *Le choix d'éduquer*, traite de la place irréductible de l'interrogation éthique dans les pratiques et la réflexion éducative, de « l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes ».

Pareillement au Québec, nombreux sont ceux qui se sont exprimés, chacun à leur manière, dans ce même sens. À titre d'exemples, mentionnons l'éducation aux valeurs (Naud & Morin, 1978), l'éducation morale (Blais, 1984), l'éducation éthique (Daniel, 1997), la compétence éthique (Desaulniers et coll., 1998), l'éducation à la citoyenneté (Ouellet, 2004), l'éducation du sujet éthique (Bouchard, 2004; Bouchard & Pierre, 2006), la formation à l'éthique (Gohier & Jeffrey, 2005). Bien que ces appellations puissent référer à des orientations et des visées différentes, il demeure que ces dernières constituent toutes un plaidoyer en faveur de l'éducation éthique à l'école.

De même, le Conseil supérieur de l'éducation a rappelé à diverses occasions l'importance de cette éducation. De fait, dans son rapport de 1990, le Conseil affirmait qu'en éducation tous sont conviés à la réflexion éthique, au questionnement « Que faut-il faire, que faut-il choisir, que voulons-nous devenir, dans le contexte de la présente mutation sociale », à une recherche éthique ouvrant « sur des choix fondés sur des valeurs et sur des actions délibérées qui visent finalement l'accomplissement de la personne et de la collectivité » (1990, p. 9); idée que le Conseil réitérait sept ans plus tard dans son rapport sur l'éducation à la citoyenneté et dans lequel on peut lire que :

la citoyenneté à laquelle le système éducatif est invité à préparer promeut la participation active et éclairée de chaque individu au sein d'une démocratie qui reconnaît au peuple les droits et les libertés grâce auxquels il peut exercer ses responsabilités et son pouvoir de délibération et de représentation; elle comporte aussi une exigence d'ouverture sur le monde qui fasse obstacle au repli sur soi engendré par la crainte de l'inconnu ou de la différence (1997, p. 12). Cette citoyenneté doit être perçue comme la capacité de « vivre ensemble » dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde, mais davantage encore, comme la capacité de « construire ensemble » une société juste et équitable (p. 93).

Les visées poursuivies par le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, auquel nous nous intéressons dans le présent article, vont tout autant dans ce même sens. Ainsi peut-on remarquer à travers les trois visées de formation que ce programme a pour buts : de soutenir la construction d'une vision du monde par la distance critique, structurer l'identité personnelle, sociale et culturelle et développer l'autonomie; de faire en sorte que l'élève reconnaisse son appartenance à une collectivité, affirme ses valeurs dans le respect des différences et exprime ses perceptions, sentiments et idées en prenant conscience de l'influence du regard des autres; de permettre l'acquisition d'un « [s]avoir agir tant pour faire face à la complexité des enjeux actuels que

pour répondre aux grandes questions éthiques et existentielles » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/MÉLS,<sup>4</sup> 2006, p. 6).<sup>5</sup>

Mais, cette expression d'une volonté de contribuer au devenir éthique du sujet/élève par l'éducation scolaire se traduit-elle au niveau des compétences que l'on retrouve dans les programmes scolaires récemment réformés dans des pays de la Francophonie (OIF) et qui empruntent la voie d'une approche par compétences? Telle est la question faisant l'objet des travaux que nous avons amorcés au sein de l'Observatoire des réformes en éducation (ORÉ). Dans le présent article, nous nous intéressons à un aspect bien particulier de ces travaux, soit : les compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise*. La reconnaissance de la nécessité de l'éducation éthique – exprimée à travers les grandes Déclarations dans lesquelles le Québec est engagé et traduite dans les visées de ce programme d'études – se confirme-t-elle à l'examen des compétences transversales, « génériques », qui « se déploient à travers les divers domaines d'apprentissages » (MÉLS, 2006, p. 15)? Telle est précisément la question à laquelle nous avons choisi de nous attarder. Puisque les compétences transversales traduisent les visées poursuivies par le programme, sont considérées en tant qu'« expression de buts communs à l'ensemble du curriculum » (MÉLS, 2006, p. 33) et qu'elles transcendent les disciplines et les domaines généraux de formation « dans la mesure où elles résultent de la convergence, de l'intégration et de la synthèse de l'ensemble des acquis » (Ministère de l'éducation, 2001, p. 7), elles devraient, en cohérence avec lesdites visées, s'inscrire dans la perspective d'une éducation éthique.

Soulignons au passage que notre analyse ne vise pas à discréditer tout programme empruntant une approche par compétences. Elle vise plutôt à évaluer des compétences, telles qu'on les retrouve dans des programmes scolaires, à partir d'un même cadre d'analyse, soit : les usages de la raison pratique que ces compétences sont ou non susceptibles d'exercer chez le sujet/élève.

C'est en nous appuyant sur les trois formes d'usage de la raison pratique, telles que présentées par le philosophe allemand Jürgen Habermas (1992), que nous cherchons à déterminer si une compétence fait appel à l'usage éthique et/ou l'usage moral de la raison pratique – et, en cela, si elle peut être considérée en tant que contribuant au développement éthique du sujet/élève –, ou si elle se limite à l'usage pragmatique de la raison pratique. Tel que nous le verrons, dans le cas où une compétence se situerait au niveau pragmatique de la raison pratique, elle ne mènerait pas à l'autocompréhension existentielle du sujet (niveau éthique) ni à une compréhension décentrée du monde (niveau moral) et, en conséquence, elle ne pourrait pas être considérée en tant que contribution en matière d'éducation éthique.

De fait, tel que nous le verrons dans un premier temps, l'usage éthique et l'usage moral de la raison pratique ont respectivement pour objets de réflexions

le rapport au monde subjectif et le rapport au monde social, alors que l'usage pragmatique de la raison pratique a pour objets de réflexions le rapport au monde objectif (à l'ensemble des états de faits existants). Les usages éthique et moral de la raison pratique exigent, pour un programme d'études inscrit exclusivement dans une approche par compétences, que la compétence ne se limite pas au rapport au monde objectif et, en conséquence, à la résolution de problèmes d'ordre pragmatique. C'est sur la base de ces distinctions que nous présenterons, dans un second temps, notre lecture des compétences transversales prescrites par le programme québécois de formation.

Pourquoi avoir choisi l'appellation « éducation éthique » si celle-ci désigne ces deux types de réflexions? Une précision s'impose. Étymologiquement, les termes « morale » et « éthique » sont équivalents, font tous deux référence aux mœurs, aux comportements. Par ailleurs, ces termes sont généralement associés à deux types de rapports au monde, soit : le rapport au monde subjectif pour ce qui est de l'éthique (les formes de vie / dimension téléologique de l'agir humain) et le rapport au monde social pour ce qui est de la morale (l'ensemble des rapports interpersonnels légitimement réglés / dimension déontologique de l'agir humain). Ceci dit, comme « la distinction entre les deux termes reste souvent indécise et provisoire » (Canto-Sperber, 2001, p. 26) et que l'appellation « éducation morale » peut être perçue en termes d'éducation à une morale (portant alors à confusion avec le cadre d'analyse que nous utilisons), nous avons choisi de désigner sous l'appellation « éducation éthique » la réflexion à propos de ces deux types de rapports au monde. Selon la perspective prise en matière d'éducation éthique, l'accent pourra être mis soit sur l'un ou l'autre rapport au monde, soit sur les deux. Des différents documents et auteurs cités en introduction, on peut par exemple remarquer que, dans certains cas on s'intéresse au rapport au monde subjectif,<sup>6</sup> dans d'autres cas au rapport au monde social<sup>7</sup> et, dans d'autres cas encore, à ces deux types de rapports au monde.<sup>8</sup>

## *2. Cadre d'analyse : les usages pragmatique, éthique et moral de la raison pratique*

Dans la vie des personnes et des sociétés, les situations soulevant la question « Que dois-je/devons-nous faire? » peuvent être d'ordre pragmatique (pratico-technique), d'ordre éthico-existential ou encore d'ordre moral. De ces problèmes, seuls ceux se rapportant à des questions éthico-existentialles et des questions morales sont susceptibles de mettre en œuvre une « éducation éthique ». Ainsi, on peut prétendre qu'une compétence contribue au devenir éthique du sujet/élève que dans la mesure où celle-ci ne se limite pas au traitement de questions d'ordre pragmatique ; le traitement de questions d'ordre éthico-existential et/ou moral s'avère essentiel quelque soit le type d'éducation éthique que l'on souhaite mettre en œuvre.

Tel que l'expose Habermas dans sa théorie discursive de la morale, les problèmes pragmatiques (pratico-techniques) exigent la recherche de techniques, de stratégies appropriées afin d'être en mesure d'y répondre rationnellement. Il s'agit de répondre au problème à partir de « raisons permettant une décision rationnelle entre différentes possibilités d'action, en fonction d'une tâche que nous *devons* résoudre, si nous *voulons* atteindre un certain but » (Habermas, 1992, p. 96). Ici, résoudre le problème requiert des observations, la recherche d'informations empiriques, des enquêtes, des comparaisons, et mène à des recommandations. Il s'agit ici soit « d'un choix rationnel des moyens en fonction de buts donnés », soit « de l'évaluation rationnelle des buts en fonction de préférences existantes » (p. 97). Dans un cas comme dans l'autre, « ce que l'on doit faire de manière rationnelle est partiellement déterminé par ce que l'on veut faire » (p. 97). Pour résoudre ce type de problèmes, la réflexion et la discussion pratique doivent reposer sur des informations empiriques qui requièrent la réalisation de tâches pragmatiques. La fin poursuivie est « de trouver des techniques, stratégies ou programmes adéquats » (p. 97). Notons enfin que la validité du jugement de fait dépendra dans ce cas de son degré d'exactitude.

Ce n'est qu'à partir du moment où les valeurs et les buts sont eux-mêmes mis en question, deviennent problématiques, qu'est mis en cause le rapport au monde subjectif, la recherche de la vie bonne. Dans ce cas, la question « Que dois-je faire? » ne pose pas le problème de la recherche de la stratégie la plus adéquate, mais de « savoir quelle vie on aimerait mener, et cela veut dire : quelle personne on est, et en même temps aimerait être » (p. 98). La recherche de vie bonne dépasse donc « l'horizon de la rationalité en fonction d'une fin ». Les problèmes éthiques (ou éthico-existentiels) nécessitent pour le sujet, une autocompréhension existentielle pour répondre à la question « Que dois-je faire? ». Dans ce cas, le sujet doit être critique par rapport à lui-même, à son identité propre; il doit procéder à l'évaluation de ce qu'il est, en fonction de ce qu'il souhaite devenir, pour choisir selon ce qu'il estime être bon pour lui-même à long terme et répondre à la question. Ce type de réflexion exige que la notion de compétence permette au sujet/élève d'interpréter, évaluer, pour tendre vers une compréhension critique de son orientation axiologique (monde subjectif) et à la résolution de problèmes éthico-existentiels. La validité du jugement éthique dépendra dans ce cas du degré d'authenticité du sujet.

Toutefois, les problèmes éthiques ne requièrent pas une rupture complète avec la perspective dite « égocentrique » car ils se rapportent « au *telos* d'une vie à chaque fois mienne ». Les autres personnes, leur histoire, leur situation bref, les autres formes de vie, n'auront de signification que si elles sont « apparentées » ou « entremêlées » à mon identité. Ce sont plutôt les problèmes moraux (mettant en cause le rapport au monde social) qui nécessitent que le sujet se décentre par rapport à ses convictions pour que la raison pratique se

mette à l'œuvre avec impartialité. À la différence des problèmes éthiques, les problèmes moraux concernent les intérêts de tous les concernés. Il ne s'agit pas ici de la recherche de ce qui est bon mais de la recherche de réponse à des questions de justice et du devoir-faire pour tous. De fait, « lorsqu'elle juge sous l'égide du point de vue moral, la raison pratique s'écarte de questions du type "Qu'est-ce qui est bon pour moi/pour nous?", et se concentre sur des questions de justice du type "Que doit-on faire?" » (p. 78). Les problèmes moraux se posent donc lorsque « mes actions heurtent les intérêts d'autrui et conduisent à des conflits qui doivent être réglés de façon impartiale, donc sous l'égide du point de vue moral » (p. 99). Afin de résoudre ce type de problème, un décentrement de soi est ainsi nécessaire pour que les sujets soient en mesure de déterminer ce que « [c]hacun doit pouvoir vouloir que la maxime de notre action soit universelle. Seule maxime apte à une universalisation opérée à partir de la perspective de tous les concernés vaut comme norme qui peut trouver un assentiment universel et mérite, dans cette mesure, reconnaissance, ce qui veut dire qu'elle est moralement obligatoire » (p. 101). Ce type de réflexion exige que la notion de compétence inclut la possibilité d'initier le sujet/élève à l'analyse de problèmes moraux et à argumenter de manière à se placer progressivement dans la perspective de tous les autres pour tendre vers une compréhension décentrée du monde, pour être de plus en plus en mesure d'assumer sa responsabilité au sein du monde social. Enfin, dans ce cas, la validité du jugement moral dépendra dans ce cas de son degré de justesse normative.

### *3. Regard sur les compétences transversales prescrites par le programme québécois de formation*

Mentionnons d'entrée de jeu que le *Programme de formation de l'école québécoise* ne présente qu'une définition très limitée de la notion de compétence. Elle se résume à un « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MÉLS, 2006, p. 7). Bien que cette définition de la notion de compétence à la base du programme offre peu d'indices sur les niveaux de questionnement qu'elle est susceptible d'inclure, l'hypothèse qu'elle pourrait limiter les compétences qui traversent l'ensemble du curriculum, les compétences transversales, à l'usage pragmatique de la raison pratique méritait d'être soumise puisque le but poursuivi se résume en termes de recherche d'efficacité plutôt qu'en termes de recherche d'authenticité et/ou de justesse. Nous avons donc procédé à l'examen des compétences transversales. Voici ce qui en a résulté.

Neuf compétences transversales sont prescrites par le programme. Elles se lisent ainsi : exploiter l'information, résoudre des problèmes, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, communiquer de façon appropriée, exercer son jugement critique, coopérer et actualiser son

potentiel.<sup>9</sup> À l'exception de la compétence à actualiser son potentiel, notre hypothèse s'est confirmée tel que nous le faisons remarquer ci-après.

La compétence à « exploiter l'information » consiste en l'utilisation adéquate de ressources documentaires, au développement de « stratégies d'organisation de l'information » pour le réinvestissement ultérieur » et en la gestion de l'information « à l'aide de stratégies de recherche plus économiques et plus efficaces ».

La compétence à « résoudre des problèmes » se résume pour sa part en la sélection de la stratégie la plus appropriée, « la recherche d'une solution efficace ». Parmi les composantes de cette compétence transversale, il n'est en aucun cas question de problèmes quant au but à poursuivre ou des valeurs en jeu et une solution est évaluée suivant son niveau d'efficacité après avoir été mise à l'essai.

En ce qui a trait à la compétence à « mettre en œuvre sa pensée créatrice », elle consiste à parvenir à utiliser et combiner différentes ressources externes et internes, à explorer de nouvelles stratégies et techniques, à laisser émerger ses intuitions dans les limites des contraintes propres à une situation donnée.

Quant à la compétence à « se donner des méthodes de travail efficaces », elle parle d'elle-même : méthode et efficacité sont d'ordre technique. Il en est de même pour la compétence à « exploiter les technologies de l'information et de la communication » qui se résume à choisir l'outil et la stratégie les mieux adaptés à la situation, c'est-à-dire, ceux qui sont les plus efficaces.

Pour ce qui est de la compétence à « communiquer de façon appropriée », elle a pour appui le « respect des codes, c'est-à-dire des usages, des règles et des conventions » (MÉLS, 2006, p. 53). L'élève doit apprendre à choisir les langages et modalités de communication appropriés (en l'occurrence, les stratégies efficaces) à la situation. Les composantes de la compétence ne prennent donc en compte que la question du choix approprié de langages au contexte et à l'intention de communication. Bien qu'un apprentissage de base des usages, règles et conventions soit nécessaire (pensons par exemple à la politesse, la plus petite des vertus mais la première dans l'éducation des enfants [Comte-Sponville, 1995]) celui-ci ne peut pas tenir lieu d'éducation éthique. Pour que le développement de cette compétence participe au devenir éthique du sujet/élève, de la compétence langagière, à symboliser, il doit passer à la compétence à discourir, à thématiser.

Seul le discours possède une aptitude réflexive à thématiser. [...] En thématisant, le discours ne fait pas que *construire* un monde relations; il ne fait pas que fixer dans la grammaire une structure ontologique *du* monde vécu; également, il *problématise* ses constructions sous leur aspect substantiel en s'expliquant avec les significations qui contextualisent la compréhension et stabilisent les orientations de l'action au sein *des* mondes culturels » (Ferry, 1991, p. 91 et 92).

La « compétence à communiquer » décrite dans le programme ne s'inscrit donc pas dans la perspective d'une éthique communicationnelle. Il aurait pu en être autrement si celle-ci engageait par exemple les sujets/élèves dans une éthique de la discussion (Habermas, 1992) ou encore dans une éthique reconstructive (Ferry, 1996).

En ce qui concerne la compétence à « exercer son jugement critique », à première vue, formulée ainsi, nous pourrions en déduire qu'une attention particulière est portée aux problèmes éthiques et moraux. Or, cette compétence consiste plutôt en la construction, l'expression et la relativisation de son opinion à propos de faits : « Quel que soit l'objet de réflexion, il faut pouvoir apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser sa position » (MÉLS, 2006, p. 40). Quant aux composantes de cette compétence transversale, elles se lisent comme suit : construire son opinion (en remontant aux faits), exprimer son opinion, et relativiser son opinion (en outre en la comparant à celle des autres et en évaluant la part de la raison et de l'affectivité).

En matière d'éducation éthique, cette façon de concevoir l'exercice du jugement critique pose un double problème. D'une part, en se limitant à la question des faits, elle relève davantage du domaine de l'explication scientifique que de celui de l'éthique. D'autre part, l'opinion est un fait subjectif que la réflexion et la discussion doivent permettre de dépasser pour être en mesure de porter un jugement moral à propos de ce que l'on doit faire. « Les explications scientifiques, en effet, se réfèrent à la factualité de ce qui est, tandis que les justifications éthiques se réfèrent à l'idéalité de ce qui doit être. [...] cette différence est acquise entre l'ordre des faits et des lois scientifiques, et d'autre part, celui des valeurs et des normes éthiques » (Ferry, 2002, p. 44). On comprend dès lors que cette compétence, telle que formulée, ne peut pas se traduire dans une démarche de formation éthique puisque considérer les faits n'est pas du même ordre que considérer les valeurs et les devoirs.

Dans la typologie des formes énonciatives du discours (Ferry, 2002), considérer les « faits » appelle à des énoncés descriptifs/constatatifs dont la validité est de l'ordre de l'exactitude; considérer les valeurs appelle à des énoncés expressifs/évaluatifs dont la validité est de l'ordre de l'authenticité (il s'agit ici non pas de rechercher l'exactitude des faits mais de donner sens aux faits, d'expliquer et de comprendre le monde); considérer les devoirs appelle à des énoncés prescriptifs/normatifs dont la validité est de l'ordre de la justesse (il s'agit ici d'interroger les prétentions à la validité). Enfin, au niveau des composantes à exercer son jugement critique, elles s'inscrivent dans une perspective égocentrique d'un JE s'adressant à lui-même, la relation dialogique entre un JE et un TU renvoyant à un IL est totalement absente. Cette compétence transversale ne permet donc pas aux sujets/élèves de « fonder en raison leur position » et de supposer « une communauté de sens, un "Nous" »

qui englobe aussi bien “je”, “tu” et “il” et qui rendrait acceptable pour tous provisoirement le consensus obtenu » (Maeschalck, 1994, p. 198).

Quant à la compétence à « coopérer », elle consiste à accomplir des tâches « dont l'ampleur ou la complexité requièrent la mise en commun des ressources de chacun » (MÉLS, 2006, p. 51). En faisant appel aux pairs, l'élève apprend à « tirer parti des différences pour atteindre un objectif commun » (p. 51). Or, si suivant un but donné (*a priori*) les autres sont considérés en tant que « ressources externes » facilitant l'atteinte de ce dernier, ils ne représentent alors que des outils parmi d'autres. Dans ce cas, je coopère pour mieux atteindre mes propres fins et non pas parce que je suis concerné par l'existence d'autrui. De fait, le questionnement du sujet sur la finalité de ses actes « place d'emblée devant la question de l'Autre... car l'existence de l'Autre, chaque fois que j'agis et au sens propre des mots, « fait question » : est-ce que je le reconnais comme tel, dans sa radicale altérité, ou est-ce que j'en fais l'objet de mes manipulations pour servir à ma satisfaction? » (Meirieu, 1999, p. 12).

Apprendre à coopérer est certes un apprentissage nécessaire au devenir éthique du sujet/élève. Mais, pour que cet apprentissage puisse s'inscrire dans une perspective d'intersubjectivité, la décentration par rapport à ses propres intérêts est essentielle. Tel que le développe Habermas (1992), guidée par des intérêts, la coopération demeure dans la perspective sociale égocentrique (et la représentation de la justice au niveau préconventionnel) et s'inscrit donc dans un rapport de « symétrie des compensations ». Pour qu'il y ait véritablement intersubjectivité, la coopération doit donc être guidée par la recherche de justice universelle ou, tel que le propose Ricoeur (1990), être guidée par la visée de « la vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes ».

L'intersubjectivité peut revêtir deux aspects : « l'un “instrumental” (je ne peux me réaliser sans les autres); l'autre “communicationnel” (ma dignité d'homme relève de l'entente des hommes entre eux sur la dignité d'homme) » (Leleux, 1997, p. 82). La visée de cette compétence transversale – en l'occurrence « l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect des différences, la présence sensible à l'autre et l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence » (MÉLS, 2006, p. 50) – aurait pu être un pas en ce sens. Développer une telle compétence sociale pourrait en effet permettre de dépasser le niveau pratico-technique, instrumental, puisque « [s]ocialiser et éduquer à la démocratie, c'est permettre d'accéder à l'universel par l'apprentissage à la décentration et par le recours à des procédures de vie commune » (Leleux, 1997, p. 87). La compétence à coopérer, telle que déployée dans ses composantes, n'actualise toutefois pas celle-ci; elle ne couvre que l'aspect instrumental, en l'occurrence, la capacité de recourir

de manière appropriée à des moyens diversifiés dont des ressources externes comme « ses pairs ».

Enfin, en ce qui concerne la compétence à « actualiser son potentiel », bien que cette formulation soit plus ou moins appropriée, il se trouve qu'elle est la seule à se rapprocher de ce qu'on pourrait attendre d'un usage éthique de la raison pratique, de la dimension téléologique de l'éducation éthique. Elle comprend en fait non pas un mais trois éléments se rapportant au développement de l'identité personnelle : outre l'actualisation de son potentiel, elle inclut également la connaissance de soi et la prise de conscience des bases personnelles, sociales et culturelles de sa vision du monde. Le dernier de ces trois éléments est particulièrement intéressant puisque, d'une certaine manière, il peut amener le sujet/élève à se poser les questions éthico-existentielles « Qui suis-je? », « Quelle personne voudrais-je devenir? », « Que m'est-il permis d'espérer? ». Cet élément de la compétence transversale serait donc susceptible de permettre au sujet/élève de dépasser la compétence à traiter de questions techniques, à mobiliser et utiliser de manière efficace un ensemble de ressources. Malheureusement, les composantes de cette compétence ne creusent pas cette idée. Le risque est donc que cette compétence se limite elle aussi au « choix rationnel des moyens en fonction de buts donnés, ou de l'évaluation rationnelle des buts en fonction de préférences existantes » (Habermas, 1992, p. 97), au niveau pragmatique. Prenons l'exemple du choix d'une profession, lequel semble central dans cette compétence. Celui qui se demande quel métier il veut faire pour atteindre un but donné fait du choix d'une profession un problème pratico-technique. Par contre, celui qui se demande « qui il est et qui il aimerait être », fait du choix d'une profession un problème éthico-existentiel. En effet, tel que souligné par Habermas, dans cette situation

[...] le choix d'une profession, respectivement des études, est relié à la question des « dispositions », ou à celle de savoir à quoi l'on s'intéresse, quel genre d'activités seraient satisfaisantes, etc. Plus cette question se pose radicalement, plus elle se focalise sur le problème de savoir quelle vie on aimerait mener et cela veut dire : quelle personne on est, et en même temps aimerait être. Celui qui, dans des décisions vitales, ne sait pas ce qu'il veut, finira par demander *qui il est et qui il aimerait être* (1992, p. 97-98).

Enfin, le développement de l'identité personnelle, bien qu'il soit sans conteste essentiel et premier, demeure insuffisant en matière d'éducation éthique. Outre les problèmes pratico-techniques faisant appel aux prédispositions morales des élèves et à l'exercice de valeurs et convictions communes et les problèmes éthico-existentiels se rapportant à la vision de la vie bonne, doivent nécessairement être portés à l'attention de ces derniers des problèmes d'ordre moral. La notion de compétence doit viser non seulement à ce que le sujet/élève aigüise son autocompréhension existentielle par « l'appropriation de sa propre histoire de vie, ainsi que des traditions et des

contextes de vie qui ont déterminé le processus de formation propre [...], à l'autocompréhension herméneutique de soi » (Habermas, 1992, p. 98). Mais ce concept doit également faire appel à l'aptitude à la discussion morale pour que le sujet/élève devienne peu à peu en mesure de prendre une distance « par rapport aux contextes de vie dans lesquels l'identité propre est indissolublement intriquée » et où il se retrouve devant l'obligation de « l'élargissement idéal de notre communauté de communication, mais à partir d'une perspective interne [où] seules peuvent trouver un assentiment fondé les propositions de normes qui expriment l'intérêt commun de tous les concernés. » (p. 106-107).

Soulignons en terminant que le Conseil supérieur de l'éducation, dans un avis paru en mars 2007, recommande au ministre de l'Éducation de retirer cette compétence des compétences transversales. Selon le Conseil, cette compétence « relèverait plutôt des finalités de l'éducation » (Conseil supérieur de l'éducation, 2007, p. 38). Si, comme l'indiquent les visées de formation du programme québécois, l'éducation éthique est inscrite en termes de finalités pour l'ensemble du curriculum mais que ces finalités ne se traduisent pas dans les compétences qui traversent ledit curriculum tel qu'il en est ici des compétences transversales, ne risquons-nous pas, du coup, de les passer outre ?

### 3. *L'éducation éthique, une éducation transversale à oser!*

Les compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise* permettent de traiter de problèmes pragmatiques, de problèmes faisant appel aux préférences existantes, aux valeurs et à des buts donnés *a priori*. Le choix réside alors soit en la recherche des moyens permettant d'atteindre les buts donnés, soit dans l'évaluation des buts eux-mêmes selon les préférences existantes. Ces problèmes ne nécessitent donc pas pour le sujet une décentration par rapport à ses préférences axiologiques pour répondre à la question « Que dois-je faire? » puisque « les tâches pragmatiques se posent en effet dans la perspective d'un acteur qui part de ses buts et préférences » (Habermas, 1992, p. 99). Pour participer au devenir éthique du sujet/élève, il nous faut lui donner l'occasion de dépasser ce niveau de problèmes, l'habiliter, selon ses capacités, à distinguer et formuler un devoir relatif, un devoir de force de conviction et un devoir de l'ordre de l'obligation morale; à l'habiliter à reconnaître les valeurs, les siennes comme celles des autres, relevant de préférences axiologiques, de l'authenticité et l'autonomie et enfin, celles relevant de la solidarité et de la recherche de justice universelle. Ainsi, les propos de De Munck (2000) à l'effet que même si la notion de compétence s'est élargie à tous les aspects de l'intelligence et de la personne il demeure qu'elle ne permet toujours pas, dans sa forme actuelle, de faire advenir un sujet libre, s'appliquent aux compétences transversales du programme québécois.

En conséquence, il est non seulement à souhaiter que la ministre de l'Éducation ne donne pas suite à la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation quant à l'abolition de la compétence à actualiser son potentiel, mais il est également à souhaiter que, dans le cadre du suivi de la réforme, des ajustements pourront être apportés de manière à ce que la notion de compétence à la base du programme de formation et les compétences transversales qui la déploient puissent être ennoblies. De cette façon, les visées éthiques du programme de formation ne risqueraient pas de rester vaines; elles traverseraient l'ensemble du curriculum.

Soulignons en terminant que le nouveau programme d'éthique et culture religieuse,<sup>10</sup> dont la version approuvée vient d'être rendue publique (MÉLS, 2007), laisse à penser que de tels ajustements sont non seulement souhaitables mais possibles, si l'on en juge par la présentation contextualisée des trois compétences poursuivies par ce programme et à laquelle nous laissons ici le dernier mot, sans pour cela conclure...

Comme plusieurs sociétés démocratiques, le Québec se caractérise par un pluralisme grandissant. Ce pluralisme se manifeste notamment dans la diversité des valeurs et des croyances que préconisent des personnes et des groupes et qui contribuent à façonner la culture québécoise. Facteur important d'enrichissement, la diversité peut parfois devenir une source de tension ou de conflit. Pour vivre ensemble dans cette société, il est nécessaire d'apprendre collectivement à tirer profit de cette diversité. Il importe dès lors de s'y sensibiliser et d'entreprendre une réflexion et des actions favorisant le bien commun. Le programme d'éthique et culture religieuse entend contribuer à cet apprentissage. En réunissant dans un même programme l'éthique et la culture religieuse, deux dimensions essentiellement distinctes de la réalité sociale, mais renvoyant l'une et l'autre à des zones d'expression particulièrement sensibles de la diversité, on compte aider les élèves à **mener une réflexion critique sur des questions éthiques et à comprendre le fait religieux en pratiquant, dans un esprit d'ouverture, un dialogue orienté vers la recherche du vivre-ensemble.**<sup>11</sup> (MÉLS, 2007, p. 8)

#### NOTES

1. Ce que davantage de pays développés et en développement feraient. Quant aux buts et objectifs des programmes d'enseignement en matière de droit humain (tel que formulé dans l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant), le rapport mentionne qu'ils auraient accusé un certain déclin entre le milieu des années 1980 et le début des années 2000 dans les pays développés.
2. Déclaration de Bamako, 2000, 4-D.
3. Outre les cours portant l'appellation « éducation à la citoyenneté », sont considérés comme participant à cette éducation les cours dits d'éducation, de culture ou d'instruction civique, les cours d'éducation morale, sociale, politique ou juridique, les cours d'éthique, ainsi que les cours d'éducation religieuse.
4. Par souci de concision, nous utiliserons l'acronyme MÉLS dans la suite du texte.

5. Mentionnons qu'il existe trois versions du même *Programme de formation de l'école québécoise* soit, celle pour le préscolaire primaire, celle pour le premier cycle du secondaire et celle pour le deuxième cycle du secondaire. Quelle que soit la version du programme, les visées, la définition de la notion de compétence et les compétences transversales demeurent les mêmes.
6. Par exemple, l'interrogation du sujet sur la finalité de ses actes (Meirieu).
7. Par exemple, devenir des citoyens responsables et actifs (Eurydice).
8. Par exemple, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être (Delors), ainsi que les visées de formation du programme québécois.
9. Notons que ces compétences sont regroupées en quatre ordres : 1/ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice) ; 2/ ordre méthodologique (se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication) ; 3/ ordre personnel et social (actualiser son potentiel et coopérer) ; 4/ ordre de la communication (communiquer de façon appropriée).
10. En juin 2000, l'Assemblée nationale adoptait la loi 118, *loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*, laquelle venait en outre remplacer l'option entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral par un cours unique d'éthique et culture religieuse obligatoire au deuxième cycle du secondaire. Cinq ans après, la loi 95, *loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation*, venait achever la laïcisation du système scolaire par la reconduction, pour trois années seulement, des clauses nonobstant autorisant les enseignements religieux confessionnels. Ainsi, à partir de l'automne 2008, le régime d'option sera aboli et un cours d'éthique et culture religieuse deviendra obligatoire pour tous les élèves, des écoles privées comme des écoles publiques, sur tout le cursus scolaire.
11. Nous soulignons.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amadio, M., Truong, N., Ressler, D., & Gross, S. (2004). *Quality Education for All? World trends in educational aims and goals between the 1980s and the 2000s*. Geneva : UNESCO EFA Global Monitoring Report.
- Blais, M. (1984). *Une morale de la responsabilité*. Montréal : Fides, 1984.
- Bouchard, N. et Pierre, J. (coll.) (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (dir.) (2004). *Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Carpentier, J., Hinke, H., Minerath, R., Schmale, W., & Zaryn, J. (2001). *L'émergence des droits de l'homme en Europe – Anthologie de texte*. Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2007). Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation. *Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Mars 2007. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1990). Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle. *Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Les Publications du Québec.

## *L'éducation éthique au sein du programme Québécois*

- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants*. Bruxelles : De Boeck.
- Delors, J. (1999). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- De Munck, J. (2000). Savoirs divisés, norme négociée : Vers de nouveaux dispositifs politiques d'apprentissage. Conférence tenue à l'Institut de formation en sciences de l'éducation - FOPA, Journée d'étude du 4 mars 2000, Université catholique de Louvain, Belgique.[en ligne] < <http://www.fopa.ucl.ac.be/smp/journee-etude2000.htm> > (consulté le 08.03.07)
- Desaulniers, M.-P., Jutras, F., Lebus, P., & Legault, G. A. (dir.) (1998). *Les défis éthiques en éducation*. Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Eurydice (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Belgique : Commission européenne.
- Ferry, J.-M. (2002). *Valeurs et normes. La question de l'éthique*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Ferry, J.-M. (1996). *L'éthique reconstructive*. Paris : Éditions du Cerf.
- Ferry, J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience. 1. Le sujet et le verbe. 2. Les ordres de la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf.
- Gohier, C., & Jeffrey, D. (dir.). (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique. Autonomie, coopération, participation*. Paris : Éditions du Cerf.
- Maeschalck, M. (1994). *Pour une éthique des convictions*. Bruxelles : Publications des Facultés universitaires Saint-Louis.
- Meirieu, P. (1999). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF éditeur.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Éthique et culture religieuse. Secondaire*. Version approuvée. [en ligne] < <http://www.mels.gouv.qc.ca> > (consulté le 16.09.07)
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Premier cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Naud, A., & Morin, L. (1978). *L'Esquive. L'école et les valeurs*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Organisation Internationale de la Francophonie. (2000). *Déclaration de Bamako*. [en ligne] < [http://www.aidh.org/Francophonie/Bama\\_declar.htm](http://www.aidh.org/Francophonie/Bama_declar.htm) > (consulté le 16.09.07)
- Oueller, F. (dir.). (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Reboul, O. (1983/1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- UNESCO (2002). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. [en ligne sur] < <http://www.unesco.org/culture> > (consulté le 18.03.07)

NANCY BOUCHARD, Ph.D. en didactique de l'éducation morale, est professeure titulaire au département de sciences des religions et chercheure à l'Observatoire des réformes en éducation (ORÉ) de l'Université du Québec à Montréal. Courriel : [bouchard.nancy@uqam.ca](mailto:bouchard.nancy@uqam.ca)

NANCY BOUCHARD, Ph.D. in ethics education is professor at the Université du Québec à Montréal, religious studies Department, and researcher at the Observatoire des réformes en éducation (ORÉ). Email : [bouchard.nancy@uqam.ca](mailto:bouchard.nancy@uqam.ca)