

L'ÉDUCATION À L'ETHIQUE ET À LA RELIGION EN PROIE AUX NOUVELLES DEMANDES SOCIALES- REFLEXION SUR L'EXPERIENCE QUEBECOISE

Jean-Paul Martin

Groupe Sociétés Religions Laïcités (CNRS-Paris)
&
Université de Lille 3 (Sciences de l'Éducation)
martin.chosson@infonie.fr

Mots-clés : Québec- éthique-culture religieuse- éducation à la citoyenneté

Résumé. Au Québec, la mise en place en 2008 d'un cours obligatoire d'éthique et culture religieuse résulte d'un processus de déconfectionnalisation lié à la montée du pluralisme, et s'inscrit dans la logique des compétences. Le décalage entre ses ambitions affichées en terme de citoyenneté et de « reconnaissance de l'autre » et son statut curriculaire reste pourtant problématique. Au delà de l'enjeu de la formation des enseignants, des débats le traversent appelant encore des clarifications sur le sens donné à un enseignement « non-confessionnel » de la religion, ou sur la mise en œuvre de la « citoyenneté délibérative » qui soutend la compétence « pratiquer le dialogue ». Objet de mises en causes diverses, l'ECR pourrait se borner à rester une « petite matière », ou dans une perspective optimiste, devenir un élément-clé dans un curriculum axé sur un compromis entre exigences culturelles et demandes sociales.

Depuis septembre 2008 un cours intitulé « Ethique et Culture Religieuse » (ECR), obligatoire et commun à tous les élèves a été mis en place dans l'enseignement primaire et secondaire, public et privé, du Québec. Cette solution est originale si l'on en juge par les expériences comparables d'autres pays, où ce domaine vaste et flou touchant à l'éducation aux valeurs se partage le plus souvent entre un modèle multiconfessionnel qui propose un choix d'options aux élèves (y compris la morale non-confessionnelle, comme en Belgique) et le modèle français où l'enseignement du fait religieux est inclus dans une approche polydisciplinaire (mais semble exclure une approche spécifique de l'éthique). Le Québec serait donc un cas intermédiaire, pour l'instant assez peu représenté à travers le monde. Aussi soulève-t-il de nombreuses questions. Les thématiques qui ont servi de point de départ au présent propos sont les suivantes: 1) Qu'implique le passage d'un régime confessionnel à un régime non-confessionnel pour l'enseignement (et les relations) de l'éthique et de la culture religieuse? 2) Quel rapport un tel cours entretient-il avec cet autre ensemble flou qu'est l'éducation à la citoyenneté ? 3) S'agit-il d'une « vraie » discipline ? Avant de suivre quelques pistes plus précises au sein de ces thématiques, on proposera une mise en contexte du nouveau cours, une analyse de son programme et des problèmes de sa mise en route.

1. Déconfectionnalisation et nouveau programme d'ECR

L'ECR a pris la suite d'un régime d'options, conçu dans le cadre de la confessionnalité scolaire au cours des années 1970-80, qui offrait aux élèves le choix entre trois cours : Enseignement moral et religieux catholique (EMRC), Enseignement moral et religieux protestant (EMRP), Enseignement moral (EM). Ce dernier a été conçu pour tous les élèves (même s'il n'a été choisi en fait que par une minorité), sur une base d'emblée non-confessionnelle ; il n'a jamais eu pour objectif de « moraliser », mais d'apprendre à exercer le jugement moral, à partir de pratiques comme la clarification des valeurs, les dilemmes moraux (Kohlberg), et plus récemment la philosophie pour enfants (Lipman) (Lebuis, 2007). Un enseignement dit culturel des religions a existé aussi parallèlement à la même période en réponse à la sécularisation de la société et à son ouverture à la diversité culturelle et religieuse ; celui-ci apparaît rétrospectivement comme la préfiguration de la partie culture religieuse de l'ECR, mais l'expérience fut interrompue en 1983 dans des conditions

controversées (Ouellet, 1997 et 2005 ; Cadrin-Pelletier, 2005). Avec l'adoption des chartes québécoise (1975) puis canadienne (1982) des droits et libertés, la société est entrée progressivement dans une nouvelle culture plus respectueuse de la liberté de conscience et de religion et de l'égalité en droit et en dignité de chaque personne, et le régime optionnel, dont l'organisation pratique était souvent difficile, a fait l'objet de critiques.

Parmi les facteurs d'évolution, retenons le rôle de deux rapports officiels. En 1997 le rapport Inschauspé (*Réaffirmer l'école*, Groupe de travail sur la réforme du curriculum) proposa de renforcer la perspective culturelle attachée aux disciplines principales, et la mission de socialisation de l'École en promouvant « l'éducation à la citoyenneté » (expression préférée à celle d'éducation civique). Mais cette éducation à la citoyenneté, dans sa composante disciplinaire, fut alors rattachée à l'enseignement de l'Histoire, et non à l'EM, trop lié institutionnellement à l'enseignement religieux à travers le régime optionnel. Du rapport Inschauspé sont issues les grandes orientations de la réforme qui a vu le jour au début des années 2000 : regroupement des disciplines en « domaines d'apprentissages », création de « domaines généraux de formation » (qui proposent des orientations trans-ou méta-disciplinaires), et surtout généralisation de l'approche par compétences (transversales et disciplinaires) devenues en particulier les uniques critères d'évaluation des apprentissages. En 1999, le rapport Proulx, (*Laïcité et religion, une perspective nouvelle pour l'École québécoise*, Groupe de travail sur la place de la religion à l'École) a pris position en faveur d'une déconfessionnalisation complète du système. Une de ses propositions phare était l'abolition du régime optionnel et la création d'un enseignement religieux culturel. Il a également introduit le terme de « laïcité ouverte ». C'est ce rapport et la discussion en commission parlementaire subséquente qui ont été à l'origine de la décision gouvernementale, concrétisée par la loi de juin 2000, de déconfessionnaliser les structures du système. Il a cependant fallu attendre 2005 pour que soit annoncé de manière définitive l'abolition du régime optionnel et la mise en place du cours d'ECR, commun à tous, pour la rentrée 2008. Dans l'intervalle, s'était déroulé un débat public exceptionnel, où tenants de la « laïcité ouverte » et « communautariens » ont figuré deux positions normatives principales (Tremblay, 2010).

Le programme du nouveau cours (MELS, 2008) dit poursuivre deux finalités : la « reconnaissance de l'Autre », indissociable du principe d'égalité des personnes en valeur et en dignité, qui implique pour chacun « d'être reconnu, notamment dans sa vision du monde », et la « poursuite du Bien commun » qui suppose que « des personnes d'horizons divers s'entendent, de façon responsable », pour rechercher des « valeurs communes avec les autres », valoriser les « projets qui favorisent le vivre-ensemble » ; promouvoir « les principes et idéaux démocratiques de la société québécoise ». Ces finalités se déclinent à travers trois compétences. La compétence 1 (« Réfléchir sur des questions éthiques ») se présente comme une « réflexion critique » sur les valeurs et les normes, où il s'agit à la fois d'analyser (ou de construire) des situations d'un point de vue éthique, notamment lorsqu'elles présentent des tensions ou des conflits de valeurs ; d'examiner une série de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique, social sur lesquels reposent divers points de vue ; d'évaluer des options ou des actions éthiques. Cette approche est en grande partie l'héritage du programme d'EM. Au Secondaire, les thèmes proposés sont la liberté, l'autonomie, l'ordre social (premier cycle) ; la tolérance, l'avenir de l'humanité, la justice, et l'ambivalence de l'être humain (second cycle). Ils permettent notamment de soulever des problèmes comme la justice sociale, le rôle des médias, la protection de l'environnement ou l'impact des avancées scientifiques et technologiques. Ce devrait être l'occasion d'introduire des notions de philosophie morale et politique dans les sujets d'études.

En culture religieuse (compétence 2 : « Manifester une compréhension du phénomène religieux »), le programme met l'accent sur deux orientations : la familiarisation avec l'héritage religieux du Québec et l'ouverture à la diversité religieuse. Un regard privilégié est porté sur le rôle historique et culturel du catholicisme et du protestantisme au Québec, mais on s'intéresse aussi au judaïsme et aux spiritualités des peuples autochtones, qui ont marqué ce patrimoine, de même qu'aux autres religions qui contribuent aujourd'hui à la culture québécoise ou qui ont un impact mondial (islam, hindouïsme, bouddhisme). Les élèves sont amenés à saisir progressivement, compte tenu de leur âge, le phénomène religieux dans ses dimensions expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale et politique. Au Secondaire sont abordés

successivement des thèmes nombreux et vastes, convoquant des savoirs ou des notions multiples en sciences sociales des religions : le patrimoine religieux québécois, les éléments fondamentaux des traditions religieuses (récits, rites, règles), les représentations du divin (premier cycle) ; les problématiques liées à l'histoire et à l'actualité des religions (« des religions au fil du temps »), aux questions existentielles, à l'expérience religieuse, et les références religieuses dans les arts et la culture (second cycle). Ces approches sont accessibles à tous, qu'on appartienne ou non à une religion, car il ne s'agit pas d'adhérer à des croyances ou de les rejeter, mais de comprendre les phénomènes religieux en tant que faits de culture.

La compétence 3 (« Pratiquer le dialogue ») est centrale car elle donne leur portée véritable aux deux précédentes. C'est sur le dialogue que repose pour l'essentiel l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble. Il comprend deux dimensions : « la délibération intérieure »..qui « exige des moments de réflexion personnelle » permettant de s'interroger sur ce que l'on pense, et « l'échange d'idées avec les autres », au cours duquel s'expriment, se construisent, se valident et se modifient les points de vue. Il s'agit à la fois d'organiser sa pensée et d'interagir avec les autres en s'appuyant sur des raisons et des arguments pertinents et en étant attentifs à ceux des autres ; d'élaborer un point de vue étayé. On trouve là une ressource essentielle pour incarner la philosophie délibérative qui inspire tout le cours. Au Secondaire le programme distingue sept formes possibles de dialogue : la conversation, la discussion, la narration, la délibération, l'entrevue, le débat, la table ronde. Avec un luxe de détails digne d'un traité de rhétorique, il inventorie également une série de moyens pour élaborer et pour interroger un point de vue ainsi que des procédés susceptibles d'entraver le dialogue (allant de la généralisation abusive au complot en passant par l'appel au préjugé ou l'argument d'autorité etc).

Enfin ce programme précise la posture professionnelle attendue des enseignants, ce qui revêt une acuité particulière en raison du changement de culture institutionnelle résultant de la déconfessionnalisation, et aussi de la responsabilité qui leur incombe de conduire le dialogue. C'est pourquoi « un devoir supplémentaire de réserve s'impose au personnel enseignant qui ne doit pas faire valoir ses croyances » : impératif qui doit l'amener, notamment, à s'abstenir de donner son point de vue dans la pratique du dialogue, afin de ne pas influencer les élèves dans l'élaboration du leur. Mais ce souci de respecter la liberté de conscience et de religion, ne va pas jusqu'à l'abstention totale : « 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 deux finalités du programme ». En outre, il doit être actif dans la conduite du dialogue, en créant un climat propice à celui-ci au sein de la classe, et en pratiquant « l'art du questionnement pour amener les élèves à penser par eux-mêmes ». Bref, ce qui lui est demandé est « un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité », non la neutralité.

La mise en œuvre de ce projet possède multiples problèmes, en particulier:

-le décalage entre les ambitions affichées tant par le programme qu'au niveau des attentes sociales, et la place modeste du cours dans le curriculum formel : 50 h par année (en moyenne) au Secondaire. Il s'agit donc d'une « petite matière », qui dans les faits est d'ailleurs confiée à des « fins de tâches » (=enseignants qui complètent ainsi leur service), ce qui tend à laisser croire que n'importe qui peut faire l'affaire (Cherblanc et Rondeau, 2010) .

-La formation des enseignants. Quoique prise en mains énergiquement et de manière décentralisée, elle témoigne de nombreuses contradictions entre les demandes des enseignants, tournées vers la « pratique » et les recettes clé en main, et l'approche « réflexive et critique » qui est celle des formateurs universitaires. Les lacunes en culture religieuse sont énormes, mais beaucoup se disent également démunis par rapport aux notions d'éthique et sont anxieux d'aborder le dialogue, dans les termes inédits où il est conçu par le programme, l'évaluation des compétences des élèves en ce domaine posant d'ailleurs des problèmes redoutables (Cherblanc et Rondeau, 2010). Le problème paraît d'ordre systémique, et selon des spécialistes, il ne pourra être résolu qu'à l'échelle d'une génération (Rousseau, 2008 :23).

-Un contexte social polémique, liée à la « crise des accommodements raisonnables » qui a conduit au rapport Bouchard-Taylor (2008). Le cours est pris pour cible par tout un courant souverainiste qui l'accuse d'être une entreprise d'endoctrinement au service du « multiculturalisme canadien » pour détruire l'identité québécoise majoritaire. Ces critiques sont relayées, sur des bases différentes, par des courants traditionnalistes, nostalgiques d'enseignements confessionnels, au

sein de diverses religions (catholicisme, protestantisme, judaïsme), et par quelques milieux laïques, hostiles à toute forme de présence de la religion à l'École. Ce climat de contestation de la légitimité du cours ne favorise pas une mise en œuvre sereine.

A cela s'ajoutent une série d'impensés ou d'ambiguïtés constitutives qui portent sur l'interprétation du programme, ou de telle de ses orientations. Nous retiendrons ici deux défis à relever: celui de la laïcité (dans la mesure où il y a débat sur le sens d'une approche « non-confessionnelle » de la religion) et celui de la citoyenneté délibérative (au travers des problèmes pratiques et théoriques que cette conception pose). Ces défis invitent à se poser des questions stimulantes sous l'angle de l'éducation aux valeurs, dont la portée dépasse le seul cas québécois.

2. Le défi de la laïcité : le statut de l'expérience spirituelle

Les débats très riches autour de l'ECR depuis l'origine montrent la persistance de deux lectures différentes de ce qui signifie un enseignement non-confessionnel de la religion. Qu'il s'agisse des rapports entre l'éthique et la culture religieuse, ou de la prise en compte de l'expérience spirituelle des jeunes, deux positions, qu'on qualifiera de plus ou moins laïques, se font face en permanence. On ne peut que mentionner ici la première discussion, qui a accompagné la réunion de l'éthique et de la culture religieuse au sein d'un cours commun : les auteurs les plus laïques ont alors vu dans une association trop poussée un risque de dérapage néo-confessionnel, dommageable surtout pour l'autonomie de la démarche éthique (Weinstock, 2006 ; Bégin, 2008) alors que selon d'autres, il était impossible de penser l'éthique sans la religion ou d'étudier le phénomène religieux sans une visée éthique (Bouchard, 2006). Mais ce débat semble aujourd'hui dépassé.

C'est une problématique voisine, formulée dès le rapport Proulx et encore discutée aujourd'hui qui occupe l'essentiel : un enseignement de culture religieuse doit-il prendre en compte la dimension spirituelle, et proposer des réponses aux questionnements existentiels des jeunes sur le plan spirituel et religieux ? ou bien une École laïque doit-elle y renoncer ? Pour les plus laïques, cette perspective est dangereuse, parce qu'elle comporte un risque de prosélytisme quasiment constitutif, parce qu'il appartient à d'autres (familles, Églises et groupements religieux) de s'en charger, ou bien encore parce que le religieux ne fait pas partie d'une « essence » de l'humain et ne délivre pas nécessairement des réponses appropriées aux questions que se posent tous les individus sur le sens de leur vie (Lebuis, 2006). Dans cette perspective, un enseignement de culture religieuse doit se borner à transmettre des connaissances approfondies sur les religions, et à former à des attitudes liées au vivre-ensemble. Micheline Milot, entre autres auteurs, s'est efforcée de préciser ces attitudes. Elle distingue notamment : la tolérance épistémique (qui « suppose que l'on considère nos propres convictions comme bonnes et valables pour nous – mêmes, mais que celles qu'adoptent les autres sont aussi bonnes à leurs propres yeux et qu'il ne nous appartient pas de juger de leur conception de la vie bonne »), l'aptitude à la réciprocité dans ce qu'on peut attendre de l'autre, la modération dans l'expression de ses propres convictions (Milot, 2005). On pourrait dire qu'ici la citoyenneté « sature » l'horizon des valeurs, et que les valeurs se rapportent exclusivement à l'éthos démocratique. Ce qui n'empêche pas une formation ainsi conçue de contribuer *indirectement* à une éventuelle recherche personnelle de spiritualité.

Toute autre est une conception qui serait centrée sur la perspective de la quête de sens ou de la croissance spirituelle, et qu'un article de la loi sur l'Instruction publique semble valider en stipulant que l'École doit « contribuer au développement spirituel » des élèves¹. Selon ses tenants, « le questionnement sur l'origine, sur les raisons d'exister est le propre de l'humanité (...). La question du sens est logée au fondement de l'identité individuelle et, comme telle, elle ne cessera d'en accompagner la genèse. Un cours de culture religieuse ne peut donc manquer d'interpeller l'élève à ce niveau même » (Bouchard, 2006 :12). Au nom d'une telle exigence, une conception culturelle et citoyenne de la formation religieuse apparaîtra toujours insuffisante, car il ne s'agit pas seulement ici d'apprendre SUR les religions mais aussi d'apprendre DE la religion. Cette vision semble proche du modèle britannique qui prétend faire alterner approche auto-interprétative

¹ Voté dans des conditions nébuleuses et au dire de certains, signe de relents confessionnels.

(accordant une place importante aux discours que les religions et les croyants tiennent sur eux-mêmes) et approche hétéro-interprétative (inspirée par les sciences humaines). La conception britannique d'enseignement de la religion se veut en effet non-confessionnelle mais elle mériterait plutôt d'être appelée multireligieuse, voire transconfessionnelle car elle postule un « besoin » spirituel ou religieux indépassable, quitte à ce qu'il puisse parfois trouver à se satisfaire à travers une croyance séculière² (Milot et Ouellet, 1997 ; Ouellet, 2005).

Cette controverse a été tranchée, on l'a vu, dans le sens le plus laïque par le programme lui-même. Mais des ambiguïtés demeurent : ainsi le thème de « l'expérience religieuse » (au deuxième cycle du secondaire), s'il se propose de décrire des expériences religieuses *en général* et en s'appuyant sur la littérature, ne manque pas d'interroger sur le statut laissé à l'expérience religieuse *des élèves*, alors que d'autres énoncés les invitent souvent à « s'exprimer ». Que doit faire alors l'enseignant si des élèves manifestent avec insistance leur identité ou leurs convictions religieuses en classe ? Certains commentateurs estiment que cette question est embarrassante car le programme n'y répond pas clairement et ils préconisent une approche du dialogue dérivée du dialogue inter religieux -parfois appelée dialogue « interconvictionnel » pour prendre en compte les conceptions séculières (Barré, 2008)- où il s'agirait d'échanger sur les conceptions propres à chacun en vue de se comprendre mutuellement dans son univers de croyances respectives. Pour les plus laïques, le risque d'un tel dialogue est de porter des jugements de valeur sur les croyances religieuses. Aussi sont-ils soucieux de mieux différencier le dialogue en éthique et le dialogue en culture religieuse. Seul le premier inciterait à recourir aux formes « nobles » (débat, délibération) car l'éthique est tournée vers la rationalité pratique (il s'agit d'évaluer, de confronter des opinions, de faire des choix) ; il en irait autrement avec le dialogue en culture religieuse qui incite plutôt à s'assurer qu'on a bien compris ce dont il est question (Lebuis, 2009). Mais n'est ce pas alors un peu réducteur ?³ Le risque n'est il pas de paraître hiérarchiser l'éthique et la culture religieuse et de subordonner la compétence 2 à la compétence 1 (Rondeau, 2008 : 78) ?

Pour conclure sur ce point, il nous semble cependant possible d'affirmer que le sens global de l'évolution renforce la perspective laïque et citoyenne, au détriment de celle de la croissance spirituelle. On peut faire l'hypothèse qu'on touche probablement ici à une limite, à la fois délicate à gérer et intéressante à analyser, de ce qu'une Ecole laïque peut faire...ou ne peut pas faire.

3. Le défi de la citoyenneté délibérative et de sa médiation : le dialogue

La conception délibérative de la citoyenneté qui caractérise le programme, et dont le dialogue est l'épicentre, s'efforce, on l'a vu, de concilier la reconnaissance des différences et la recherche du bien commun. A ce titre, il s'agit d'une *conception exigeante* qui prétend dépasser aussi bien le relativisme des valeurs que le dogmatisme. L'idée qui y préside peut se résumer ainsi : les citoyens doivent pouvoir « vivre ensemble » en dépit du fait que le contenu de leurs choix moraux et des actions qui en découlent peuvent s'opposer radicalement aux valeurs promues par d'autres ou encore par la démocratie libérale elle-même. Pour esquisser très brièvement une interprétation sur le plan de la philosophie politique, et bien que le programme soit ici peu explicite, elle nous paraît emprunter ses références à la fois aux conceptions libérales de la citoyenneté, à celles du

² Il existe une position tierce, celle de Fernand Ouellet, pour qui l'Ecole ne doit pas s'assigner comme but le développement spirituel, mais néanmoins répondre aux questions de sens posées par les élèves. Cette position, nuancée et complexe, mériterait assurément une analyse plus poussée, eu égard à l'importance de son auteur.

³ De nombreux indices montrent par ailleurs que la conception du dialogue dans le programme n'est pas entièrement stabilisée. Plusieurs auteurs, qui participent d'une façon ou d'une autre à sa mise en œuvre, ne sont visiblement pas à l'aise avec la version purement argumentative et rationaliste du dialogue qui prévaut dans la tradition québécoise de l'enseignement moral et éthique. Ces auteurs ne semblent pas s'exprimer forcément à partir d'une problématique néo-religieuse (voir notamment l'approche de Dany Rondeau, 2008 ; ou encore : Claude Gendron, *Eduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude*, Paris : L'Harmattan, 2003, qui critique les présupposés intellectualistes abstraits du dialogue argumentatif à partir d'un point de vue féministe tiré de Carol Gilligan et surtout de Nel Noddings). La discussion théorique autour du dialogue, nourrie par la confrontation avec la pratique, ne devrait pas manquer de s'amplifier au Québec.

républicanisme civique et à l'éthique de la discussion. De la vision libérale, elle retient l'horizon des droits de l'homme (référés à la dimension juridique inscrite dans les chartes) mais sans les instrumentaliser comme une construction hiérarchique de normes et de principes qu'il s'agirait d'appliquer. Le « vivre-ensemble » - notion qui surabonde dans les textes- va au-delà d'un simple code de civilité pour engager une conception *politique* référée possiblement aux valeurs républicaines d'égalité en dignité de chaque personne, de participation, de solidarité, de coopération, de non-domination etc. L'ambiguïté du rapport au républicanisme tient au statut qu'occupe ici la dimension de l'appartenance (nationale), ce qui renvoie sans doute à la difficulté de clarifier cette notion dans le cas du Québec, mais peut-être aussi plus largement à la discrétion dont la citoyenneté d'appartenance, (traditionnellement fondée sur la mobilisation des affects et sur l'*inculcation* des valeurs et des normes), fait l'objet un peu partout dans les conceptions récentes d'éducation à la citoyenneté (Audigier, 2006). Elle n'est cependant pas totalement oubliée, le programme, on l'a vu, met l'accent sur le patrimoine québécois et il fait allusion aux « valeurs québécoises », on en retire malgré tout l'impression que ces valeurs se distinguent mal des valeurs démocratiques en général, de sorte qu'on hésite entre des lectures plus ou moins substantialistes, procédurales ou « cosmopolitiques » de la citoyenneté ainsi désignée. De même l'équilibre souhaitable entre pluralisme et valeurs communes n'est pas désigné avec clarté, il est fait allusion par exemple à la notion très discutée de « culture publique commune » ou à des « valeurs communes » que certains auteurs préféreraient remplacer par un « cadre commun de valeurs » (Lebuis, 2008 : 141). Pour l'essentiel la résolution de ces apories fait signe vers la délibération : c'est bien d'une éthique de la discussion et de sa mise en œuvre pratique qu'on attend le dépassement d'un certain nombre de contradictions, de conflits de valeurs inhérents au contexte pluraliste. Le dialogue en classe est donc ici à la fois un *moyen* (qui permet d'atteindre l'objectif citoyen du vivre-ensemble) et une *métaphore* (ou une *fin*) de la citoyenneté idéale : on parle à son sujet de « communauté de recherche », de « co-élaboration d'un sens partagé », l'Ecole devient « laboratoire des savoirs, des cultures et des valeurs » etc..

Cette conception peut alors être interrogée sous l'angle du réalisme : réalisme de sa mise en œuvre pédagogique, et réalisme du lien opéré entre le débat et la délibération comme pratiques scolaires et les pratiques sociales de référence, qui sont ici des pratiques politiques. Au plan pédagogique, la problématique centrale est de savoir jusqu'à quel point un recours étendu à l'approche dialogique est compatible avec la forme scolaire (Audigier, 2006 : 196-201). Autrement dit les différentes étapes exigées par le dialogue (création d'un climat de classe, guidance des élèves, recherche documentaire, relance du questionnement, garantie donnée à l'expression de tous, conclusions à tirer) peuvent-elles toujours aisément prendre place –ne serait-ce qu'en terme de temps imparti, d'énergie déployée, de respect d'un programme d'études etc- dans les contraintes d'une classe ordinaire ? Celle-ci peut-elle être soumise en permanence au rythme haletant d'une communauté de recherche ? Les réussites enregistrées précédemment en ce domaine dans l'EM (en particulier dans le cadre de la Philosophie pour enfants) l'ont été avec des enseignants novateurs, restreints en nombre, souvent volontaires pour expérimenter : la généralisation de telles pratiques peut-elle se faire sans dommage, en particulier sans standardisation excessive des prescriptions, ce qui renforcerait des dérives technicistes (Lebuis, 2007 : 21-22) ? On peut aussi être un peu perplexe devant certaines exigences de la compétence 3 (notamment sous l'angle « savoir interroger un point de vue ») qui apparaissent particulièrement complexes pour les jeunes et difficiles à opérationnaliser (Gendron et Rousseau, 2010 : 174-177). La pratique pertinente du dialogue exige des enseignants chevronnés capables de faire face à des situations imprévues. Si « l'art du questionnement » fait par trop défaut, le dialogue risque de se limiter à des échanges superficiels ou à une succession de points de vue où chacun s'efforcera de montrer qu'il a raison et que l'autre a tort ; on n'échappera pas alors au « relativisme », ni non plus au « moralisme » qui en sera la contrepartie obligée, l'invocation normative du vivre-ensemble venant alors suppléer la faiblesse du dialogue. « La notion de vivre ensemble peut demeurer fort abstraite au regard des rapports de pouvoir qui s'exercent dans l'institution scolaire et rapidement être perçue comme une formule creuse qu'il faut savoir servir à titre de bonne réponse attendue. » (Lebuis, 2009).

L'autre problématique est de savoir comment seront prises en compte et transposées dans le cadre du débat en classe, les situations sociales de référence, celles du débat démocratique : s'agit-il de faire « rejouer », en distribuant par avance les rôles, les débats publics qui ont cours sur la scène

québécoise (autour du multiculturalisme, des accommodements raisonnables, de la gestion de la diversité et du vivre ensemble) ? N'est ce pas alors vouloir faire trancher par les élèves qui sont censés faire leur apprentissage de futurs citoyens, des discussions qui relèvent en fait de la citoyenneté adulte ? Mais d'un autre côté, cette figure-type consistant à transférer sur les élèves la responsabilité de l'avenir n'est elle pas éminemment *contemporaine* ? (Audigier, 2009). Dans ce cas, on risque cependant de tomber dans l'instrumentalisation des valeurs, surtout lorsque le débat politique est polarisé par l'interprétation desdites valeurs et qu'un climat polémique s'installe, ce qui est le cas actuellement au Québec. Se situer dans un cadre d'impartialité suppose donc plus que jamais de refuser que les questions posées dans le dialogue n'orientent les réponses dans une direction déterminée ou privilégient subtilement un point de vue au détriment des autres⁴. La difficulté est peut-être que le programme, à travers certaines notations, suggère qu'on parviendra facilement à un *consensus* si le dialogue est « sincère » et se déroule entre participants de bonne volonté. Il me semble qu'il faudrait davantage préciser à cet égard que les situations de dialogue en classe sont des constructions scolaires qui ne visent pas *directement* à modifier les pratiques sociales (les effets sur celles-ci des apprentissages scolaires étant du domaine du non-mesurable), et qu'inversement les situations réelles en démocratie n'ont que peu à voir avec l'éthique idéale de la discussion. Si lacune à combler il y a, elle est peut-être dans l'explicitation *en classe* de cette approche réaliste de la démocratie, y compris dans ce qu'on pourrait appeler sa « condition déceptive » (Revault d'Allonnes, 2010). De ce point de vue, les conceptions philosophiques dites « faibles » de la délibération, qui se fixent comme objectif le *compromis*, paraissent plus pertinentes que les conceptions « fortes » axées sur le consensus (Weinstock, 2005).

4. Quelle place pour une nouvelle discipline dans un curriculum en mutation ?

Selon l'interprétation marquante d'André Chervel, le système des disciplines scolaires a hérité du modèle plus ancien des « humanités » élaboré dans les collèges classiques. Ce modèle reposait sur une conception « désintéressée » de la culture, centrée sur un rapport privilégié aux œuvres et dépourvue de toute dimension utilitaire ; la formation morale y était donnée, pourrait-on dire, de surcroît. Il a survécu en s'autonomisant à travers les disciplines littéraires (avec des débats sur l'inclusion des sciences). Mais pour s'implanter et survivre, toute discipline a besoin de constituer son propre univers de notions et de références culturelles, ce qui la différencie des autres et

⁴ Certains auteurs importants qui soutiennent le cours ont-ils toujours fait montre d'assez de prudence à cet égard ? Ainsi Georges Leroux, commentant le jugement de la Cour suprême du Canada qui autorise après une longue procédure un élève sikh à porter le kirpan à l'École, écrit qu'« on doit faire l'effort de concevoir une éducation où les droits qui légitiment la décision de la Cour suprême, tout autant que la culture religieuse qui en exprime la requête, sont compris de tous et font partie de leur conception de la vie en commun » et qu'« à cette tâche est appelé le nouveau programme d'ECR » (Leroux, 2007 : 45-46). Or cette décision de la Cour suprême est fortement contestée par une grande partie de l'opinion publique québécoise. Associée dans l'esprit public au multiculturalisme canadien, elle relance en permanence un débat sur les analogies ou les différences entre le multiculturalisme canadien et l'interculturalisme québécois. Aussi la phrase de Leroux revient-elle aujourd'hui comme un boomerang à son auteur, brandie comme une preuve « d'endoctrinement multiculturaliste » par tout un courant souverainiste. Les défenseurs du programme en sont réduits de leur côté, selon une ligne argumentative déjà suivie par le rapport Bouchard-Taylor, à insister désormais sur les différences entre multiculturalisme (canadien) et interculturalisme (québécois), alors qu'antérieurement ils avaient plutôt tendance à minimiser celles-ci ! N'y aurait-il pas cependant une manière de sortir par le haut de cette controverse, en distinguant d'une part le jugement (approbatif ou réprobatif) à porter sur une décision judiciaire ou plus largement sur la pratique des accommodements raisonnables (ce qui relève d'une appréciation *politique* circonstancielle sur laquelle il y a matière à discussion), et d'autre part la *compréhension du contexte normatif* dans lequel des décisions de ce type peuvent être prises ? Leroux n'a sans doute jamais visé autre chose que cette compréhension –là ! S'il est clair qu'un programme d'éducation à la citoyenneté ne peut trancher en faveur de (ou contre) une thèse politique déterminée (surtout si elle est controversée), son rôle est bien d'amener les élèves à la compréhension d'un *contexte de significations* de manière à ce qu'ils puissent évaluer les diverses positions en présence et se faire eux-mêmes une opinion. La question demeure cependant de savoir s'il est toujours opportun d'aborder *de front* des questions socialement très controversées dans le cadre d'une classe.

l'enferme sur-elle même, et ce cloisonnement relance en permanence « la nostalgie de l'unité perdue » (Chervel et Compère, 1997). Elle a besoin aussi d'être « enseignable » voire « routinisable », c'est à dire de disposer d'une « vulgate » de références communes partagées, d'une batterie d'exercices reproductibles et aisément évaluables (Chervel, 1988). De telles conditions, tirées d'une lecture de l'enseignement secondaire français du XIX^e siècle, valent-elles encore pour rendre compte de l'implantation d'une discipline scolaire au Québec au début du XXI^e siècle ? La question se pose d'autant plus que l'ECR est loin de les remplir toutes *a priori*, et que, en outre, son arrivée coïncide avec celle d'un curriculum où, à travers compétences et domaines transversaux, se font jour de nouvelles demandes sociales tournées vers l'utilité immédiate, l'expérience, l'« employabilité » etc.

Ce problème mérite d'être repris de plus haut, en pointant certaines particularités de l'histoire de l'enseignement secondaire au Québec, qui ne semblent pas valider entièrement le modèle de Chervel. Je reprends ici, à ma manière, les réflexions de Paul Inschauspé dans son livre *De l'Ecole* (2007). Celui-ci met l'accent sur la faiblesse historique récurrente de la tradition culturelle et disciplinaire dans le système québécois. Contrairement à ce qu'on croit, les premiers collèges religieux créés au Québec n'étaient pas des collèges classiques mais des collèges professionnels et la prévalence du modèle classique n'a correspondu qu'à un moment particulier, en lien avec la « préservation » d'une élite francophone de toute contamination par l'utilitarisme anglo-saxon. Encore cette prépondérance n'a-t-elle jamais été totale puisque de multiples formations intermédiaires (de type enseignement professionnel ou primaire supérieur) ont vu le jour et ont répondu sur le tas à des demandes diverses de promotion sociale. De sorte que le rejet du modèle classique (« désintéressé ») des humanités, jugé suranné et élitiste, a été complet lorsqu'à partir de la « Révolution tranquille » des années 60, il a été question de construire pour de vrai un enseignement secondaire public démocratique et massifié (d'une durée de 5 années). Le rapport Parent (1964) qui l'a mis sur orbite, était porteur de la conception d'un nouvel humanisme, mariant culture générale et savoirs techniques et utilitaires, la pédagogie venant à l'appui des objectifs. La faiblesse relative des identités disciplinaires au sein des curriculums successifs allait expliquer largement par la suite l'emprise des sciences de l'éducation et de possibles dérives technicistes. Le modèle des humanités a alors émigré dans le secondaire privé, il a également survécu en partie au Cégep qui prolonge le secondaire public et où l'enseignement littéraire et philosophique fait partie de la formation générale. On peut dire au final que de cette réforme des années 60 date un débat récurrent au Québec sur l'orientation plus ou moins utilitariste et instrumentale des études, sur la place aussi de la pédagogie –ces questions ne sont donc pas arrivées avec la dernière réforme, celle des compétences!- et que toute la question est de savoir si le système saura résister suffisamment à la pression utilitariste qui s'exerce ici comme ailleurs, et maintenir (ou restaurer) des enseignements à portée éducative et culturelle : tel était le sens en particulier du rapport Inschauspé de 1997, qui réagissait à l'inflation des « petites matières » en renforçant les disciplines fondamentales (et leur portée culturelle). Ce qui a conduit à la réforme pédagogique centrée sur les compétences, de sorte qu'on peut se demander s'il n'y a pas eu ici en l'occurrence tentative *simultanée* de renforcer les disciplines et d'accueillir de nouvelles demandes, axées pêle-mêle sur la socialisation, la citoyenneté, l'expression, l'employabilité etc. Il est trop tôt pour dire quels équilibres ou déséquilibres en résulteront et on peut tout à fait s'interroger sur le risque de reconduire à travers les compétences des dérives technicistes ou utilitaristes – Inschauspé lui-même s'en inquiète. En tout cas, la simultanéité de ces aspirations est nette dans les intentions de la réforme (cf les 3 objectifs du plan de formation : instruire–socialiser–qualifier), ce qui amène à penser que, peut-être, les nouvelles demandes sociales ne se jouent pas forcément *contre* les disciplines mais en nouant avec elles diverses formules de compromis⁵.

La situation de l'ECR nous paraît s'inscrire dans cette problématique générale et refléter ses tensions/contradictions. Le cours s'inscrit plus précisément dans ce qu'on pourrait appeler la partie « normative » du curriculum, longtemps monopolisée par l'enseignement religieux, et qui est

⁵ Ne serait-il pas possible du reste d'interpréter la logique des compétences, comme une enième tentative de restaurer « l'unité perdue » de la formation scolaire depuis la perte du modèle humaniste ? N'est ce pas une réponse analogue à celle de l'interdisciplinarité, et à laquelle sont prêtés des effets comparables (et avec des problèmes analogues de mise en œuvre) ?

L'objet depuis quelque temps – à travers la laïcisation – d'une refonte radicale. Ce domaine normatif (qui comprend aussi l'éducation à la citoyenneté) semble avoir vocation à se situer « aux côtés » des disciplines culturelles pour faire contrepoids aux dérives utilitaristes. Mais de manière originale. Par certains côtés, l'ECR *est* une discipline culturelle (cf la compétence 2) ; par d'autres elle relève davantage des nouvelles demandes (compétence 3) mais elle tente peut-être surtout d'échapper à cette dichotomie en combinant de manière réflexive et critique rapport aux valeurs, besoin d'expression, pratique de la rationalité (cf la tradition de l'éthique et du dialogue moral). En ce sens elle n'est pas aisément « routinisable » et semble échapper à l'un des critères de Chervel, sauf à contredire sa vocation même... Mais c'est surtout, on y a insisté, son statut de « petite matière » qui fait problème ! Y-a-t-il possibilité qu'elle agrandisse son périmètre ? Si l'on met à part la question (non-résolue) des relations avec l'enseignement de l'histoire pour un regroupement ou un partage de l'éducation à la citoyenneté – question complexe car elle touche à la fois à des enjeux corporatifs et à des orientations de fond⁶ – la question de son statut dans le curriculum se rattache, me semble-t-il, à la possibilité de se mettre d'accord sur « *ce qui est commun dans la culture* » que l'École doit aujourd'hui transmettre. Sur ce point je m'appuie sur une perspective ouverte par le philosophe Georges Leroux, et que je ne pourrai d'ailleurs ici qu'effleurer. Selon lui, il faut prendre acte du fait que la culture humaniste « canonique », axée sur les grandes œuvres du répertoire classique et sur une forme ou une autre de récit national, ne constitue plus cette référence commune, car elle a définitivement perdu son privilège de transmission face à la mondialisation des références culturelles. Cette culture se heurte de plus en plus à des obstacles majeurs : désaffection des jeunes générations vis à vis des références académiques, demande de reconnaissance culturelle des minorités... Il serait donc vain que l'École secondaire cherche à fonder sa culture sur le mélange de littérature et d'histoire qui constituait autrefois la culture de l'élite (et qui demeure prégnante dans certains pays comme la France). Mais la situation implique également d'assumer des choix unificateurs en matière de transmission – en particulier pour les enseignements dits « normatifs » –, si toutefois le projet québécois est bien de bâtir un véritable socle commun pour tous conduisant jusqu'au collégial (Cegep). Cette réflexion conduit l'auteur à recourir à la *culture politique et civique* comme registre unificateur de la culture. Référée à la fois aux chartes de droit et « aux convictions communes concernant le bien public », cette culture civique est la seule⁷ dont le partage s'impose véritablement à tous. La spéculation de Leroux mériterait d'être précisée, mais on mesure quel surcroît de légitimité elle donne à un enseignement tel que l'ECR, dont Leroux (qui en est l'un des pères fondateurs) attend une contribution décisive « à l'unification de la formation normative » et au renforcement de son « objectif d'universalité » (Leroux, 2008).

Dès lors le statut futur de l'ECR peut être lu de multiples façons. Faute de relever certains défis, ce cours pourra être définitivement cantonné à un rang de « petite matière ». On pourrait aussi y voir le « supplément d'âme » d'un système scolaire soumis à la logique des compétences et de l'adaptation à un monde techno-bureaucratique ; à cet égard l'ECR témoignerait qu'il peut exister une conception non strictement utilitariste de la notion de compétences. Mais s'agirait-il d'autre

⁶ Il ne semble pas que certaines critiques formulées à l'époque à l'encontre du rattachement de l'éducation à la citoyenneté au programme d'histoire (risque d'avoir affaire à une conception réifiée, centrée sur des connaissances institutionnelles à ingurgiter..) aient été fondées, si l'on en juge par les programmes du secondaire : ceux-ci font référence aux valeurs démocratiques de manière assez largement analogue au programme d'ECR et ils insistent pareillement sur l'importance de la délibération dans le respect de la diversité des points de vue (Lebuis, 2010). En outre les deux programmes sont soumis maintenant au même genre de critiques par leurs détracteurs souverainistes et par les détracteurs de la réforme pédagogique (cf l'ouvrage *Contre la réforme pédagogique*). Il est curieux de constater qu'apparemment cette situation ne conduit pourtant pas à rapprocher les deux matières. Tout se passe comme si les découpages institutionnels effectués il y a plus de dix ans et qui ont assigné l'histoire et l'éducation à la citoyenneté au domaine de l'univers social, et l'ECR à celui du développement personnel étaient devenus intangibles. L'introduction d'un ouvrage récent, fort bien documenté par ailleurs, consacrée à un bilan de l'éducation à la citoyenneté au Québec peut ainsi ignorer totalement la contribution de l'ECR à cette perspective (Jutras, 2010).

⁷ Du moins au niveau du secondaire, car au Cegep, le domaine normatif comprendrait aussi, selon Leroux, la philosophie et la littérature, qui devraient l'une et l'autre s'ouvrir davantage à la dimension civique du pluralisme. L'ECR est presque pensée ici comme une propédeutique à la philosophie.

chose alors que d'un simple « témoignage » ? Il nous semble qu'une hypothèse plus prometteuse – à laquelle invitent les réflexions de Leroux – consisterait à considérer ce cours comme un des axes structurants de la réorganisation culturelle du curriculum québécois : dans la mesure où il saura tenir ensemble ses objectifs cognitifs, expérientiels et socialisateurs, ce cours semble en effet représenter un bon compromis entre des logiques différentes mais également nécessaires aujourd'hui. Du reste un compromis de ce genre ne vaudrait-il que pour le Québec ?

5. Bibliographie

- Audigier François (2006). « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire », dans Lenoir Y, Xypas C, Jamet Ch (dir.), *Ecole et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin, p 185-206.
- Audigier François (2009). « Que faire des nouvelles demandes sociales ? ou les curriculums chahutés. L'exemple des 'éducations à' et autres 'domaines de formation' », dans R. Malet (dir.), *Ecole, médiations et réformes curriculaires*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 23-38.
- Barré Caroline (2009). *Le dialogue dans le programme d'éthique et culture religieuse. Débats, bilans et prospective*. Mémoire de maîtrise, Faculté de théologie et sciences des religions, Université de Montréal (sous la direction de S. Lefebvre).
- Bégin Luc (2008). « Éthique et culture religieuse : une asymétrie complémentaire », dans J.-P. Béland et P. Lebus (dir.), *Les défis de la formation en éthique et en culture religieuse*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 93-107.
- Bouchard Nancy. (avec la collaboration de J. Pierre) (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Cadrin-Pelletier Christine (2005). « L'éducation à la diversité religieuse dans le système scolaire québécois », dans S. Lefebvre (dir.), *La religion dans la sphère publique*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, p 92-114.
- Cherblanc Jacques et Rondeau Dany (dir.) (2010). *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse. Bilan et réflexions autour d'un modèle d'implantation de programme*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Chervel André (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'Éducation*, Paris : INRP, n 38 (mai 1988), p 59-119.
- Chervel André et Compère M-Madeleine (1997). « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français ». *Histoire de l'Éducation*, Paris : INRP, n 74 (mai 1997), p 5-38.
- Comeau Robert et Lavallée Josiane (dir.) (2008). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal : VLB edituers.
- Gendron Claude et Rousseau Suzanne (2010), « Le grand programme d'une petite matière ! » dans J. Cherblanc et D. Rondeau, *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse. Bilan et réflexions autour d'un modèle d'implantation de programme*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p 171-194.
- Inschaupé Paul (2007). *Pour l'École. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Liber.
- Jutras France (dir.) (2010) *L'éducation à la citoyenneté : Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lebus Pierre (2006). « Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école », *Éthique publique*. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale, Vol. 8, no 1 (printemps 2006), p. 70-91.
- Lebus Pierre (2007). « Apprendre à penser avec l'approche de la Philosophie pour enfants : parcours de formation et de recherche ». Disponible à l'adresse : <http://philohorsclasse.free.fr/sommaire.php3>
- Lebus Pierre (2008). « Enseigner l'éthique et la culture religieuse : rôle et posture du personnel enseignant », dans J.-P. Béland et P. Lebus (dir.), *Les défis de la formation en éthique et en culture religieuse*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 109-146.

- Lebuis Pierre (2009). « Les défis d'un programme d'éthique et de culture religieuse ». Mis en ligne sur le site de *Diotime*, revue de didactique de la philosophie :
- <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/D043019A.HTM>
- Lebuis, P. (2010). « La question de l'éducation aux valeurs à l'école : quel rôle pour l'éducation à la citoyenneté », dans : Jutras F. (dir.), *L'éducation à la citoyenneté : Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 153-177.
- Lefebvre Solange (dir.) (2000). *Religion et identités dans l'école québécoise*, Montréal : Fides.
- Leroux Georges (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal : Fides.
- Leroux Georges (2008). « Les enjeux de la transmission », dans Gervais S-Karmis D.-Lamoureux D., *Du tricoté serré au métissé serré ? La culture publique commune au Québec en débats*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p 265-284.
- Milot Micheline (2005). « Tolérance, réciprocité et civisme : les exigences des sociétés pluralistes », dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 11-31.
- Milot Micheline et Ouellet Fernand (dir.) (1997). *Religion, éducation et Démocratie*. Montréal-Paris :L'Harmattan–Ethikè.
- MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2008). Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, Mise à jour, *Éthique et culture religieuse, Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 79 p
- Ouellet Fernand (1997). « L'enseignement religieux comme formation à la délibération démocratique », dans M. Milot et F.Ouellet, (dir.) , *Religion, éducation et Démocratie*. Montréal-Paris :L'Harmattan–Ethikè, p 151-182.
- Ouellet Fernand (dir.) (2005). *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Revault d'Allonnes Myriam (2010). *Pourquoi nous n'aimons pas la démocratie*. Paris : Le Seuil , 2010.
- Rondeau Dany (2008). « Comprendre le phénomène religieux : condition d'une éthique pluraliste » dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation en éthique et en culture religieuse*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 73-92.
- Rousseau Suzanne (2008). « La formation des enseignants : le défi d'une génération », *Formation et profession*, Bulletin du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante), vol. 15, no 1 (mai 2008), p. 21-23.
- Tremblay Stéphanie (2010). *Ecole et religions. Genèse du nouveau pari québécois*. Montréal :Fides (mémoire de maîtrise de sociologie, UQAM, 2008, sous la direction de M. Milot).
- Weinstock Daniel (2005). « Compromis, religion et démocratie », dans : *Bulletin d'histoire politique*, volume 13, n° 3, p 41-53.
- Weinstock Daniel (2006). « Un cours d'éthique et de culture religieuse : prochain épisode d'un malentendu? », dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 187-196.