

RAPPORT D'EXPERTISE

Analyse éthique du port de signes religieux par le personnel enseignant et la direction d'une école publique laïque au primaire et au secondaire dans l'exercice de leurs fonctions.

Georges-Auguste Legault Ph.D. LL.L

Professeur associé de la Faculté de droit Université
de Sherbrooke

9 mars 2020

TABLE DES MATIÈRES

1. La démarche de l'analyse éthique	p. 1
2. Les signes religieux et leurs significations selon les affidavits et les déclarations sous serment	p. 1
3. Le cadre de référence en éthique et en éthique professionnelle	p. 2
3.1. Le cadre de référence en éthique	p. 2
3.1.1. La visée éthique	p. 2
3.1.2. Assurer la visée éthique en société par le droit, la morale et l'éthique	p. 3
3.1.3. La différence entre les formes de régulation : les devoirs et les valeurs	p. 4
3.1.4. La déontologie et l'éthique professionnelle	p. 5
4. L'analyse éthique du port de signes religieux	p. 6
4.1. Le port de signes religieux par le personnel enseignant	p. 7
4.1.1. La qualité de la relation éducative	p. 7
4.1.2. La socialisation	p. 9
4.1.3. Les compétences professionnelles	p. 11
4.1.4. <i>L'impact du port d'un signe religieux sur l'éthique professionnelle des enseignantes et enseignants et la direction de l'école</i>	p. 15
4.1.4.1. La force symbolique du port de signes religieux	p. 15
4.1.4.2. La force symbolique des signes religieux soulevés dans la présente cause	p. 16
4.1.4.3. Le port du signe religieux et l'éthique professionnelle des enseignants	p. 18
4.1.4.3.1. Le conflit entre l'éthique personnelle et l'exigence de distance réflexive et critique dans la relation éducative	p. 18
4.1.4.3.2. La relation de confiance entre les enseignantes et enseignants et les élèves et les parents	p. 21
4.1.4.3.3. Le dialogue entre l'enseignante ou l'enseignant avec les élèves et les parents	p. 21
4.1.4.4. Le port de signe religieux par la direction de l'école publique	p. 23
Conclusions finales	p. 25
Bibliographie	p. 30

1. La démarche de l'analyse éthique

La section 2 présente les signes religieux mentionnés dans les affidavits et les déclarations sous serment qui sont au cœur de la contestation de la loi. La section 3 expose le cadre de référence en éthique et en éthique professionnelle qui guide l'ensemble de l'analyse éthique du port de signes religieux. La section 4 présente l'analyse éthique proprement dite effectuée sur le port de signes religieux et la dernière section présente les conclusions de l'analyse éthique.

2. Les signes religieux et leurs significations selon les affidavits et les déclarations sous serment

Dans les affidavits et les déclarations sous serment, les signes religieux suivants ont été portés à l'attention du tribunal : pour la religion musulmane : le voile islamique, le *hijab* et le *niqab*; la barbe et le *topi* ou *kufi*; pour la religion juive : la *kippa*, le *kercheif*; pour la religion sikhe : le turban, le *kirpân*, les cheveux et la barbe non coupés, un peigne en bois et le port de sous-vêtements longs; pour la religion catholique : la médaille de la Vierge Marie, le crucifix et le chapelet.

Dans les déclarations sous serment et les affidavits des personnes qui contestent la loi, il y a, malgré des différences personnelles, une certaine constance dans la signification accordée au port du signe religieux. Pour plusieurs, leur appartenance religieuse est constitutive de leur identité personnelle. De plus, il s'agit d'un geste nécessaire pour se conformer à une obligation imposée par la religion. Enfin, quelques-uns expriment l'importance d'identifier leur appartenance dans l'espace public.

Dans les déclarations et les affidavits des personnes qui maintiennent la validité de la loi, il y a une convergence sur la portée sociale du port de signes religieux. Le signe religieux véhicule des valeurs et des convictions religieuses dans l'école publique et confronte les enfants à des valeurs morales irréconciliables avec celles que les parents désirent favoriser dans l'éducation de leurs enfants. Puisque les affidavits et déclarations sous serment visent essentiellement le signe religieux de la demanderesse, les propos renvoient à la signification spécifique du port du voile islamique (le *hijab*). Le voile islamique véhicule, entre autres, une conception de la sexualité (pudeur et modestie face à la convoitise des hommes) et une conception de rapports inégalitaires entre la femme

et l'homme. Deux déclarations sous serment soulèvent un enjeu spécifique, notamment l'impact du port d'un signe religieux sur des enfants de culture musulmane dont les parents interprètent différemment les exigences du port du *hijab*. Notons enfin le problème soulevé par Lucie Jobin dans sa déclaration du conflit entre son éthique personnelle et l'éthique professionnelle, lorsque confrontée à l'enseignement religieux. Pour elle, son éthique personnelle de non-croyante entraine en conflit avec la possibilité d'être neutre dans l'enseignement religieux c'est pourquoi elle a demandé d'en être exemptée. Par ses propos, elle considère qu'une enseignante portant un signe religieux dans une école publique ferait face au même conflit.

Dans l'annexe 1, le tableau indique pour chaque affidavit ou chaque déclaration sous serment reçue, le signe religieux concerné et des extraits relatifs à la signification personnelle et sociale du port d'un signe religieux.

3. Le cadre de référence en éthique et en éthique professionnelle

3.1. Le cadre de référence en éthique

3.1.1. La visée éthique

Le philosophe Paul Ricoeur précise clairement la visée éthique en ces termes « le souhait de vivre bien avec et pour autrui dans des institutions justes. ¹ Ainsi, c'est à la lumière de la recherche de la qualité du vivre-ensemble que l'on peut identifier la portée éthique des décisions, des actions, des réglementations, des lois ; bref, de toutes nos actions.

La loi sur la laïcité de l'État vise à assurer la qualité du vivre-ensemble au Québec en proposant une conception laïque de l'État québécois (article 1) basée sur les quatre principes de l'article 2 (la séparation de l'État et des religions; la neutralité religieuse de l'État; l'égalité de tous les citoyens et citoyennes; la liberté de conscience et la liberté de religion). De plus, le huitième considérant de la loi indique clairement que pour assurer la qualité du vivre-ensemble au Québec, il faut assurer « un équilibre entre les droits collectifs de la nation québécoise et les droits et libertés de la personne. »

Les personnes et organismes qui contestent la loi proposent de concrétiser leur vision de la visée éthique de la qualité du vivre-ensemble au Québec par d'autres moyens. La

¹ Paul Ricoeur, *Le juste 2*, Paris, Esprit, 2001, p. 268.

visée éthique qu'ils proposent est axée fondamentalement sur la supériorité des droits et libertés de la personne sur les droits collectifs et la maximisation, en société, des droits et libertés de la personne dans les institutions sociales.

3.1.2. Assurer la visée éthique en société par le droit, la morale et l'éthique

Toute société a besoin de règles pour une collaboration entre ses membres, malgré la divergence des intérêts et des visions conflictuelles. Dans les sociétés où règne la règle de droit, le droit propose à travers les diverses législations les modalités pour assurer la meilleure qualité de vivre-ensemble dans le contexte historique particulier. La morale religieuse (celle qui est imposée par une religion) ou la morale philosophique (fondée sur une approche philosophique particulière) sont aussi des dispositifs qui visent à assurer la qualité du vivre-ensemble dans une société.

L'émergence de l'éthique appliquée, telle que nous la connaissons aujourd'hui, a pour point de départ le scandale provoqué par les recherches de médecins nazis sur les juifs dans les camps au cours de la Deuxième Guerre mondiale. L'éthique de la recherche a été la première avancée dans le domaine. Elle a été suivie de près par la réflexion sur l'éthique médicale, ce qui a donné naissance à la bioéthique². Améliorer la qualité des relations entre les personnes est le cœur de la mise en place de dispositifs éthiques complémentaires au droit pour assurer le vivre-ensemble³.

L'éthique telle qu'elle se développe en éthique appliquée s'interroge constamment sur la qualité des relations dans la société et vise à proposer des pistes pour maximiser la qualité de celles-ci. L'annexe 2 précise les différentes relations impliquées en éthique. L'éthique personnelle renvoie à la conception personnelle des individus de leurs valeurs et leurs façons de vivre (relation de soi à soi). C'est au niveau de l'éthique personnelle que se situe la liberté de conscience et de religion. Les autres niveaux inscrivent la

² Georges A. Legault et Johane Patenaude, « Le déplacement de la normativité en éthique de la recherche » Marc Maesschalck (Éd), *Éthique et gouvernance. Les enjeux actuels d'une philosophie des normes*. OLMS, 2009, p. 171-206.

³ Georges A. Legault, « L'éthique appliquée, la médiation et l'insuffisance du droit » Louise Lalande et Stéphane Bernatchez (sous la direction) *La place du droit dans la nouvelle gouvernance étatique*, Éditions de la Revue de droit de l'Université de Sherbrooke, 2011, p. 19-75.; Groupe d'experts indépendant de haut niveau sur l'intelligence artificielle, *Lignes directrices en matière d'éthique pour une IA digne de confiance*, Commission Européenne, 2018.

https://ec.europa.eu/france/news/20190408/lignes_directrices_ethique_intelligence_artificielle_fr

personne dans le tissu social. Ainsi l'éthique professionnelle porte sur la qualité de la relation professionnelle, celle qu'établit le professionnel avec le demandeur; l'éthique organisationnelle vise la qualité des relations entre les personnes dans une même organisation afin de maximiser l'atteinte des résultats; l'éthique sociale renvoie à la maximisation des relations entre les acteurs en société afin d'assurer la qualité de vie en société.

3.1.3. La différence entre les formes de régulation : les devoirs et les valeurs

Au début des années 1990, les organismes du réseau de la santé du Québec se sont vus imposer l'obligation de se doter de codes d'éthique. Or dans le contexte professionnel, on a toujours parlé d'un code de déontologie. La question à la fois théorique et pratique se posait sur la différence entre un code d'éthique et un code de déontologie et ce que serait un comité d'éthique différent d'un comité disciplinaire. Depuis les premiers travaux menés sur les codes et comités d'éthique⁴, la distinction entre la déontologie et l'éthique s'établit sur deux plans.

Au premier plan, la déontologie impose des devoirs. La déontologie prescrit ce qui doit être fait dans un contexte déterminé et attend du destinataire qu'il s'y conforme : c'est l'éthique de la conformité (voir annexe 2).

L'éthique est fondée sur le sens et les valeurs (voir annexe 2). Elle ne prescrit pas des comportements, elle cherche plutôt à évaluer ce qui est le meilleur choix d'action dans un contexte déterminé⁵.

La déontologie et l'éthique se distinguent aussi sur le plan du raisonnement pratique puisque, lorsqu'on raisonne sur la conformité, on le fait de façon binaire, car il s'agit de savoir si l'action est ou non conforme. Lorsqu'on raisonne sur les valeurs en éthique, on cherche à savoir si l'action à entreprendre est la meilleure dans le contexte. Le

⁴ Sous la direction de Johane Patenaude et Georges A. Legault, *Enjeux de l'éthique professionnelle 1. Codes et comités d'éthique*, P.U.Q., Collection éthique 1996; Sous la direction de Georges A. Legault, *Enjeux de l'éthique professionnelle Tome 2: L'expérience québécoise*, P.U.Q. Collection éthique, 1997.

⁵ Georges A. Legault, *Professionalisme et délibération éthique*, P.U.Q., 1999, p. 282.

raisonnement éthique repose sur l'évaluation (c'est-à-dire sur un jugement de valeur⁶) des différents impacts sur l'ensemble des parties prenantes⁷.

3.1.4. La déontologie et l'éthique professionnelle

Les enseignants ne sont pas regroupés en ordre professionnel et n'ont pas de code de déontologie qui s'applique à leurs activités professionnelles. Par contre, la Loi sur l'instruction publique prévoit, à l'article 22, les obligations des enseignants. :

« OBLIGATIONS DE L'ENSEIGNANT

22. Il est du devoir de l'enseignant:

1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;

2° de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;

3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;

4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves;

5° de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée;

6° de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle;

6.1° de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière;

7° de respecter le projet éducatif de l'école. »⁸

Ces dispositions de la loi imposent donc des obligations spécifiques aux enseignants et l'article 22 sert d'équivalent à un code de déontologie. Ainsi, comme nous l'avons précisé dans la section précédente, l'analyse déontologique de toute action d'un enseignant cherche à identifier si l'action est permise ou non selon la disposition de la loi.

⁶ GA Legault, S K.-Bédard, C-A. Bellemare, J-P Béland, L Bernier, P Dagenais, C-É Daniel, H Gagnon, M Parent, J Patenaude. « Revisiting the Fact\Value Dichotomy: A Speech Act Approach for Health Technology Assessment." *Open Journal of Philosophy*. 2018 (nov), 8: 578-593. DOI: 10.4236/ojpp.2018.85042 ; ISSN Online: 2163-9442 ISSN Print: 2163-9434. https://file.scirp.org/pdf/OJPP_2018112913573952.pdt

⁷ Le modèle de délibération éthique publié dans *Professionnalisme et délibération éthique* est au cœur du modèle d'évaluation éthique des nanotechnologies proposé dans J. Patenaude, G.A. Legault, J. Beauvais, L. Bernier, J.P. Béland, P. Boissy, V. Chenel, C.E. Daniel, J. Genest, M.S. Poirier, D. Tapin *Framework for the Analysis of Nanotechnologies' Impacts and Ethical Acceptability: Basis of an Interdisciplinary Approach to Assessing Novel Technologies*, *Sei Eng Ethics*, Published online 2014 April 13. doi: [10.1007/s11948-014-9543-y](https://doi.org/10.1007/s11948-014-9543-y) 2015; 21(2): 293-315.

⁸ Extrait de: Éditeur officiel du Québec. « Loi sur l'instruction publique. » iBooks.

Autrement dit, il s'agit de savoir s'il y a manquement ou non à l'obligation. Mais, l'analyse en éthique professionnelle des actions des enseignants cherche plutôt à dégager l'impact de l'action sur la qualité de la relation professionnelle entre l'enseignant et l'élève.

La relation entre un enseignant et les élèves possède en effet toutes les caractéristiques d'une relation professionnelle. Le tableau à l'annexe 3 montre les caractéristiques de la relation professionnelle. Dans toute relation professionnelle, nous sommes en présence d'une personne qui demande à un professionnel son aide pour lui apporter, grâce à son expertise, une réponse à son besoin.

La relation professionnelle est par nature une relation non égalitaire au sens où, sans le professionnel, la personne ne pourrait pas répondre seule à son besoin. La racine profonde de cette inégalité repose sur le savoir et l'expertise que possède le professionnel. Le savoir est un pouvoir, car c'est grâce à son savoir que le professionnel peut répondre à la demande. Le savoir est au cœur du pouvoir de faire quelque chose pour la personne. Mais, la relation non égalitaire est aussi une relation de dépendance du demandeur qui peut aussi engendrer l'exercice du pouvoir sur l'autre. C'est pour protéger contre tout abus de pouvoir sur l'autre que des codes de déontologie et des normes professionnelles ont été établis.

Lorsque l'éthique professionnelle est mobilisée dans la relation professionnelle, elle a pour objectif de maximiser la qualité de la relation professionnelle en prenant en compte le pouvoir « de faire quelque chose » et le pouvoir « sur la personne ». Autrement dit, elle cherche à trouver dans un contexte précis les mots, les gestes, les actions et les décisions qui seraient les meilleurs pour optimiser la relation professionnelle et atteindre les meilleurs résultats possible.

Il ne faudrait pas restreindre cette exigence de professionnalisme uniquement aux professions reconnues par les ordres professionnels. Comme nos travaux l'ont montré⁹, l'attente de professionnalisme s'impose aujourd'hui dans tous les secteurs de services.

⁹ Sous la direction de Georges A. Legault, *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, Presses de l'Université du Québec, Ste-Foy, 2003 p. 226

- 4. L'analyse éthique du port de signes religieux
- 4.1. Le port de signes religieux par le personnel enseignant
- 4.1.1. La qualité de la relation éducative

Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire précise ainsi les objectifs des services pédagogiques:

« SERVICES DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET SERVICES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

2. Les services d'éducation préscolaire ont pour but de favoriser le développement intégral de l'élève par l'acquisition d'attitudes et de compétences qui faciliteront la réussite de ses parcours scolaire et personnel et de lui permettre de s'intégrer graduellement dans la société.

Les services d'enseignement primaire ont pour but « de permettre le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société par des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de son autonomie et qui lui permettront d'accéder aux savoirs proposés à l'enseignement secondaire.

Les services d'enseignement secondaire ont pour but de poursuivre le développement intégral de l'élève, de favoriser son insertion sociale et de faciliter son orientation personnelle et professionnelle. Ils complètent et consolident la formation de base de l'élève en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou une autre qualification et, le cas échéant, de poursuivre des études supérieures. »¹⁰

Actuellement trois verbes d'action expriment la mission de l'école au Québec : « instruire, socialiser, qualifier. »¹¹ Ces trois verbes résument la visée sociale de l'éducation au Québec, peu importe le niveau puisque cela s'applique aussi à la formation post-secondaire.

Pour atteindre ces objectifs à tous les niveaux de formation, le système éducatif repose sur la reconnaissance le travail du personnel enseignant qui détient la qualification légale pour enseigner, le Brevet d'enseignement obtenu à la suite de la réussite de la formation initiale à l'enseignement. La reconnaissance du statut d'enseignant confère ainsi la légitimité de l'intervention pédagogique par laquelle l'enseignant met en œuvre ses activités pédagogiques pour atteindre les objectifs du régime pédagogique¹².

¹⁰ Extrait de: Éditeur officiel du Québec. « Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. » iBooks p.4. »

¹¹ Gouvernement du Québec, *Politique de la réussite éducative*, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017.

¹² Sur la notion d'intervention professionnelle en éducation, voir M.P. Desaulniers et F. Jutras, *L'éthique professionnelle en enseignement*, 2^e édition actualisée, PUQ, 2016. p. 37.

La relation entre l'enseignant et l'élève est, comme toute autre relation professionnelle, une relation où le savoir s'exerce dans les activités pédagogiques et la gestion de classe, ce qui permet à l'élève de cheminer dans ses apprentissages et sa socialisation.

Dans le contexte de l'enseignement, la relation éducative est marquée par la vulnérabilité de l'élève. « La situation de dépendance ou de vulnérabilité de l'élève est en quelque sorte constitutive de toute situation éducative. Non seulement l'école occupe beaucoup de temps dans la vie des élèves qui doivent réaliser de nombreux apprentissages, mais les enseignants jouent le rôle essentiel de soutenir ces apprentissages et de contribuer à la construction de la personne comme être social. »¹³ Évidemment, cette vulnérabilité prendra des degrés différents selon les niveaux préscolaire, primaire et secondaire, et selon la capacité des élèves à prendre une distance face aux enseignants.

La notion de dépendance ou de vulnérabilité de l'élève s'éclaire lorsqu'on précise la place de l'autorité dans la relation éducative. Pour ce faire, F. Jutras recourt à la définition de la notion d'autorité que donne Prairat (2008) : « Cet auteur fait la distinction entre les termes latins *potestas* et *auctoritas*. Le *postestas*, écrit-il, est « le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut » (p. 32). Ce pouvoir est accordé par les instances supérieures, par exemple, les instances militaires, judiciaires, scolaires. Ainsi, l'enseignant est investi d'un *potestas*, car son autorité est attribuée et légitimée par l'institution scolaire. Ce n'est pas le cas de l' *auctoritas* puisqu'elle est de l'ordre de l'influence, de l'ascendant, du crédit. Au sens de l' *auctoritas*, « l'autorité est l'art d'obtenir l'adhésion sans recours à la menace ou à la contrainte. »¹⁴ La relation éducative est une relation d'influence qui vise le changement tant sur le plan des connaissances que sur le plan du vivre-ensemble en société. C'est au cœur de cette relation de dépendance à une autorité reconnue (*potestas*) que se posent les questions d'éthique professionnelle.

¹³ F. Jutras, « Se situer par rapport à sa propre autorité dans la relation éducative: une réflexion personnelle et professionnelle à faire lors de la formation à l'éthique professionnelle, *Dossiers du GRÉÉ*, 1996, 3(2), p. 97. https://gree.uqam.ca/upload/files/LDG_serie_3_no_2_final.pdf

¹⁴ F. Jutras, « La formation éthique des enseignants » Sous la direction de C. Gohier et F. Jutras, *Les Dossiers du GREE, série 3 Éthique en éducation et en formation, no.2 Questions d'éthique de formation en éducation et en santé*, 2015, p.100.

D'abord ta question de la différence entre l'influence éducative et la manipulation, ensuite celle de l'instruction et l'endoctrinement.

Comme toute relation professionnelle, celle de l'enseignant et de l'élève exige une relation de confiance pour produire ses fruits. Lorsqu'un professionnel ne nous inspire pas confiance et qu'il ne réussit pas à établir cette relation de confiance, nous ne retirerons que très peu de la relation. Il en va de même dans la relation éducative. Si l'élève ne fait pas confiance à son enseignant, ta méfiance s'installe et la relation éducative est peu productive

« Les enseignantes et enseignants doivent établir une relation de confiance avec tes élèves. Celle-ci est d'ailleurs au cœur de ta profession enseignante.

Pour que les apprentissages puissent avoir lieu, il faut que chaque élève ait confiance en son enseignant et, dans une certaine mesure, en l'école. Le rôle du personnel enseignant est d'établir et de maintenir la confiance dans cette relation pour favoriser le développement de l'élève. »¹⁵

La relation de confiance si importante pour la relation éducative peut aussi avoir des impacts majeurs sur l'élève dans ta mesure où cette confiance est totale. Qui n'a pas entendu un enfant déclarer: « C'est vrai! Ma maîtresse l'a dit». L'éthique professionnelle vise aussi à assurer que la relation de confiance ne conduise pas à l'abus de confiance. Par contre, si l'élève se méfie de son enseignante ou enseignant, l'apprentissage sera difficile.

4.1.2. . La socialisation

L'école a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Pour remplir ses missions d'instruire et de qualifier, l'enseignant s'appuie sur différents savoirs. Desaulniers et Jutras rapportent les savoirs spécialisés que le ministère de l'Éducation (2001) considère comme nécessaires à l'enseignement

- « •Des savoirs *disciplinaires liés aux matières enseignées;
- Des savoirs *didactiques qui ont trait aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage des différentes matières;
- Des savoirs *psychopédagogiques relatifs au développement des enfants et des adolescents, aux composantes de l'acte d'enseigner et aux contextes d'apprentissage;

¹⁵ M.P. Desaulniers et F. Jutras, *L'éthique professionnelle en enseignement*, 2^e édition actualisée, PUQ, 2016. p.44.

•Des savoirs *culturels qui touchent à la société et à la culture ainsi qu'aux rôles du personnel enseignant dans l'école. »¹⁶

Mais qu'en est-il pour la socialisation ? Marie-Paule Desaulniers et France Jutras précisent la mission de « socialiser » en ces termes :

« La deuxième mission de l'école est de socialiser les élèves, de leur apprendre à vivre avec les autres, à respecter des valeurs communes, à développer un sentiment d'appartenance, à être solidaires. Dans ce cas, l'école est considérée comme une microsociété. L'apprentissage des règles de la vie à l'école est un apprentissage qui favorise l'insertion dans la société plus large. À l'école, il s'agit d'apprendre à mieux vivre ensemble en même temps qu'on s'approprie les connaissances prévues dans les programmes et même d'apprendre de ses erreurs. Cet apprentissage vise à préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables dans la société démocratique qu'est le Québec. On voit ici que la finalité est nettement sociale. »¹⁷

Pour réaliser la mission de socialisation et favoriser la formation intégrale de l'élève, l'enseignant mobilise ses connaissances sur les interactions entre les personnes dans une société, sur les groupes sociaux, sur les nombreuses différences qui tissent une société, sur un idéal de citoyenneté, etc. C'est à partir de ses ressources que l'enseignant intervient auprès des élèves dans la classe, dans l'école et dans les espaces où les élèves se rassemblent. La socialisation peut prendre la forme de la promotion des habitudes de vivre-ensemble par le travail collectif, tout comme par l'échange et la discussion sur des situations vécues en classe ou à l'école. Elle se concrétise aussi par l'imposition de limites à ce qui n'est pas acceptable comme comportement, comme échange de parole, etc. à l'intérieur de la classe et de l'école.

Lorsque la socialisation passe par l'imposition d'une exigence pour favoriser le développement de rapports plus sains ou l'imposition d'une limite, elle ne pourra pas atteindre son objectif si l'acte posé l'est de façon uniquement autoritaire. Le développement intégral de l'élève implique d'ouvrir l'échange sur les raisons qui justifient le fait que tel ou tel comportement ou telle parole est inacceptable en société. Notons qu'il existe une différence fondamentale entre communiquer ses raisons personnelles et ouvrir la réflexion, par le dialogue, sur la force des raisons évoquées. Passer de la simple

¹⁶ M.P. Desaulniers et F. Jutras, *L'éthique professionnelle en enseignement*, 2^e édition actualisée, PUQ, 2016.p.115.

¹⁷ M.P. Desaulniers et F. Jutras, *L'éthique professionnelle en enseignement*, 2^e édition actualisée, PUQ, 2016.. P. 79.

communication au dialogue est au cœur du développement des compétences éthiques¹⁸ liées à la socialisation.

4.1. 3. Les compétences professionnelles

Le rapport annuel 1989-90 du Conseil Supérieur en éducation sur l'état et les besoins de l'éducation s'intitule « Développer une compétence éthique pour aujourd'hui, une tâche éducative essentielle »¹⁹. Le point de départ de la réflexion est la transformation de la société québécoise et la perte de repères communs dans la société. Comment socialiser dans un tel contexte ? « La mutation sociale, dont témoignent la vie dans le monde scolaire et les faits de société décrits plus haut, ne fait pas que poser des dilemmes et lancer des défis éthiques à la société dans son ensemble et aux établissements d'éducation en particulier. Elle ne requiert, tant pour les éducateurs que pour les élèves, ni plus ni moins que le développement d'une compétence éthique qui baigne, en quelque façon, dans « l'air du temps »,²⁰

L'invitation du Conseil supérieur de l'éducation a soulevé plusieurs questionnements autour des défis d'intégrer une telle perspective en éducation²¹. Depuis cette invitation, on peut se demander ce que le système d'éducation a intégré dans sa vision de l'enseignant.

Le ministère de l'Éducation a publié en 2001 un référentiel pour la formation initiale et continue du personnel enseignant « La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles ». Douze compétences sont mises en évidence, dont 2 relevant des fondements, 4 pour l'acte d'enseigner, 4 pour le contexte social et scolaire

¹⁸ J. Patenaude. Thèse de doctorat. *Le dialogue comme compétence éthique*. Laval, Université Laval, 1996; J. Patenaude "Le dialogue comme paradigme éthique". *Les langages de l'éthique. Éthique, sujet, science, société*. Réseaux, vol. 82-83-84. Genève : Le Ciephum 1998.

¹⁹ Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1989-1990 sur l'état des besoins de l'éducation. Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle*, Les Publications du Québec, 1990.
<http://www1.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html?lstPublication=RapportAnnuel&lstCommission=AL>

²⁰ Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1989-1990 sur l'état des besoins de l'éducation. Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle*, Les Publications du Québec, 1990. p. 33.

²¹ Sous la direction de M.P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebus et G. A. Legault, *Les défis éthiques en éducation*, PUQ, 1997.

et enfin 2 sur l'identité professionnelle²² (voir annexe 4). Dans l'introduction le constat de 1990 du changement de société et d'un changement nécessaire dans la profession d'enseignant est repris:

« Ainsi, puisque le rôle du maître est autre et que les contextes d'intervention sont différents, des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) sont requises pour exercer la profession. La certification dans une discipline n'est plus comme autrefois le seul gage de la qualification, c'est-à-dire de la compétence pour enseigner: 'Une académisation de la formation ne suffit pas à promouvoir le modèle du professionnel (Lang 1999 : 168). En effet, la nouvelle qualification requise exige une compétence plus complexe et constitue la base d'une nouvelle professionnalité.' »²³

Le fondement de cette nouvelle professionnalité est précisé dans la compétence 1 « Agir en tant que professionnelle ou profession héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. » L'approche culturelle proposée ici exige de l'enseignant la capacité réflexive sur la discipline qu'il enseigne lui permettant de situer la discipline dans le champ culturel, d'être critique de la vision du monde que la discipline véhicule et la capacité de faire la médiation entre les savoirs, la culture et celle de ses élèves²⁴.

La compétence 12 vient préciser les attentes en matière d'éthique professionnelle permettant à l'enseignant de mettre en œuvre la compétence 1, de même que les autres compétences professionnelles identifiées dans le référentiel, dans le quotidien de ses faits et gestes: « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ». Selon Marie-Paule Desaulniers et France Jutras:

« Deux éléments importants sont à considérer dans cet énoncé général. Le premier est que la formation des maîtres doit les amener à agir d'une certaine façon: d'une façon éthique. L'éthique n'est alors pas seulement un domaine théorique: c'est une façon d'agir et de vivre. Le second est que l'éthique est inséparable de la responsabilité. Toute une partie de l'éthique s'est, en effet, développée depuis quelques années autour de la notion de responsabilité. Les enseignantes et enseignants sont incités à agir de façon responsable, c'est-à-dire de manière à pouvoir répondre de leurs actes, tout d'abord devant eux-mêmes, en leur âme et conscience, et ensuite devant autrui. Cette capacité

²² Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement. Les orientations, Les compétences professionnel/es*, 2001.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

²³ Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement. Les orientations, Les compétences professionnel/es*, 2001. p. 24.

²⁴ Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement. Les orientations, Les compétences professionnel/es*, 2001, section 2.2. L'approche culturelle de l'enseignement, (pages 31-42)

de répondre de leurs actes est liée à l'autonomie dont ils jouissent en tant que professionnels. »²⁵

La compétence 12 comprend plusieurs composantes (voir annexe 5). La première composante consiste à « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions. » Toute prise de décision mobilise en effet des valeurs, car il s'agit toujours, en décidant, de déterminer le choix d'action le meilleur en contexte. D'ailleurs, la démarche de délibération éthique qui a été élaborée pour la formation éthique des professionnels vise essentiellement à conduire les professionnels à comprendre le rôle des valeurs et des évaluations faites grâce à celles-ci dans leurs interventions.

L'annexe 6 schématise les étapes de la délibération éthique qui permet de fonder le dialogue sur la relation professionnelle. Comme le précise le document d'orientation pour la formation initiale et continue à l'enseignement :

« L'enseignement est un travail où un adulte exerce une influence sur autrui, c'est-à-dire les élèves (Fourez, 1990). C'est un métier moral (moral craft) (Tom, 1984), une profession saturée de valeurs qui entrent parfois en contradiction les unes avec les autres. (...) En ce sens, il convient donc que le futur maître réfléchisse sur ses valeurs et les a priori sous-tendant ses gestes et en observe minutieusement les conséquences sur le bien-être individuel et collectif des élèves. À ce propos, l'analyse réflexive, soutenue par des démarches structurées, semble une approche particulièrement indiquée. »²⁶

La seconde composante porte sur les attentes en matière de gestion de conflits dans la classe. « Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique » Le Ministère la commente

« La classe est comme une microsociété dans laquelle se reproduisent les mêmes tensions qui sont présentes dans la société (violence, racisme, sexisme, etc.). L'élève ne réussit pas spontanément à résoudre démocratiquement les différends auxquels il doit faire face et il doit, par conséquent, apprendre à construire et à utiliser les attitudes et les comportements qui ne conduisent pas à l'exclusion. C'est pourquoi le conseil de classe et l'approche coopérative peuvent, par exemple, être des outils à privilégier par l'enseignante ou l'enseignant pour amener les élèves à régler démocratiquement les conflits qui peuvent se présenter dans la classe. »²⁷

²⁵ M.P. Desaulniers et F. Jutras, *L'éthique professionnelle en enseignement*, 2^e édition actualisée, PUQ, 2016, p. 51.

²⁶ Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement. Les orientations Les compétences professionnelles*, 2001. p. 132.

²⁷ Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement. Les orientations Les compétences professionnelles*, 2001. p. 132.

Nous sommes ici au cœur de la co-construction du vivre-ensemble. L'importance de l'échange de parole entre personnes ayant des visions différentes et parfois conflictuelles exige donc de l'enseignante ou de l'enseignant de grandes capacités de maître du dialogue. L'approche de médiation sociale retenue par les enseignantes et enseignants repose sur leurs visions et leurs valeurs qu'elles et ils doivent pouvoir comprendre.

La troisième composante de la compétence éthique que nous précisons ici est celle de la capacité des enseignantes et enseignants de justifier leurs décisions à autrui. « Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves ». Pour pouvoir justifier les décisions prises, cela exige de l'enseignant une capacité de délibération qui lui donne accès aux éléments factuels et les éléments évaluatifs de sa décision.

La quatrième composante précise la portée de l'exigence de la compétence 1 du maître héritier, critique et interprète des objets de la culture.

« Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe. L'analyse des problèmes moraux qui se produisent dans une classe (sexe, violence, drogues, etc.) et la découverte de manières de les aborder exigent de l'enseignante ou de l'enseignant la mobilisation de savoirs culturels précis si l'on ne veut pas qu'il reproduise des préjugés conduisant à diverses formes d'exclusion. »²⁸

L'importance de la maîtrise des douze compétences se confirme par exemple, dans le guide de stage 2019-2020, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal qui reprend l'ensemble des douze compétences dans une grille d'évaluation. La grille permet à l'enseignante et l'enseignant un retour réflexif sur l'évaluation de sa compétence (voir annexe 7). Toutes les universités doivent d'ailleurs évaluer le degré de maîtrise de ces compétences professionnelles des finissants des programmes de formation initiale à l'enseignement afin de les recommander ou non au Brevet d'enseignement.

²⁸ Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement. Les orientations, Les compétences professionnel/es*, 2001. p. 134.

4.1.4. L'impact du port d'un signe religieux sur l'éthique professionnelle des enseignantes et enseignants et la direction de l'école.

4.1.4.1. La force symbolique du port de signes religieux

Le port d'un signe religieux est lourd de significations, c'est plus que porter un simple bijou ou une décoration. Porter un signe ou un emblème, quel qu'il soit, signifie quelque chose pour soi et pour autrui qui constate le signe porté. Le sens du signe se trouve dans la fonction symbolique qu'il véhicule. Un emblème non religieux comme le coquelicot, par exemple, nous renvoie tout de suite au Jour du Souvenir et son port signifie entre autres, « Je me souviens du sacrifice que vous avez fait pour nous ». Comme tout signe porté en public, il permet de distinguer ceux qui le portent et ceux qui ne le portent pas. Ceux qui le portent partagent un horizon de sens qu'ils affichent alors que nous ne savons pas ce que pensent ceux qui ne le portent pas.

Le port de tout signe ou emblème regroupe des personnes autour d'un sens partagé que véhicule le signe. Regrouper des personnes autour d'une appartenance (réelle ou symbolique) constitue la première fonction du signe. Ainsi le signe renvoie à une identité commune qui génère la distinction entre « nous » et « eux ». La controverse autour du coquelicot²⁹, démontre que le fait de le porter regroupe les personnes autour d'un sens partagé. Cependant, il est difficile de conclure que ceux qui ne le portent pas partagent une signification commune.

Le port du signe véhicule trois formes différentes de significations : la signification subjective, la signification culturelle, la signification attribuée dans l'espace public. Chaque personne qui porte un signe peut dire pourquoi elle le porte et le sens que ce signe a pour elle. C'est la dimension subjective. De plus, tout signe a son histoire et véhicule le sens d'une culture.

Le débat autour du symbole de la Croix-Rouge nous montre l'enjeu de la portée culturelle du symbole religieux de la croix.

« Bien que la croix rouge et le croissant rouge soient censés être des symboles de neutralité, certains pays leur attribuent des connotations religieuses, politiques ou culturelles. En conséquence, ils aimeraient utiliser d'autres emblèmes, par exemple le bouclier rouge de David qui est utilisé par le Magen David Adom d'Israël, alors que certains pays désirent accoler les emblèmes du croissant rouge et de la croix rouge. (...) Pour résoudre cette situation, en décembre 2005, une Conférence diplomatique des États

²⁹ <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1384209/hockey-night-canada-ron-maclean>

parties aux Conventions de Genève a adopté un emblème additionnel, qui est maintenant connu sous le nom de **crystal rouge**. Il est fait d'un cadre rouge ayant la forme d'un carré posé sur la pointe, sur fond blanc, et il est libre de toute connotation religieuse, politique ou autre.»³⁰

Enfin, le port du signe reçoit de la part de ceux qui le voient une signification particulière. Cette signification attribuée dans l'espace public peut être purement subjective ou partagée par plusieurs personnes dans une société. Cette dimension du sens partagé attribué au signe religieux dans une société a été reconnue par la Cour constitutionnelle allemande : « Pour cette juridiction, c'est la signification donnée au signe par un nombre non négligeable de personnes qui l'aperçoivent qui est déterminant¹⁰. Le caractère religieux d'un vêtement dépend selon cette analyse de son effet sur les personnes auquel il est exposé. (1^o BVerfG 24. September 2003 – 2 BvR 1436/02 – BVerfGE 108, 282.)³¹

4.1.4.2. La force symbolique des signes religieux soulevés dans la présente cause.

Dans les affidavits et les déclarations sous serment, les personnes qui contestent la loi insistent beaucoup sur la dimension subjective du port du signe religieux. En effet, on retrouve souvent l'idée que le port du signe est une partie intégrale de l'identité de la personne. Dans quelques cas, on précise aussi qu'il s'agit d'une exigence de conformité aux croyances religieuses. La conviction dans leurs croyances personnelles est tellement forte que pour ces personnes il est clair qu'elles n'enlèveront pas leur signe religieux malgré les dispositions de la loi.

Les signes religieux évoqués relèvent de quatre grandes religions : la religion musulmane, la religion juive, la religion sikhe et la religion catholique. Ces quatre religions sont des religions basées sur des textes sacrés : le Coran et la Sunna pour les musulmans, la Bible hébraïque dont le cœur est la Torah pour la religion juive, le Gunu Granth Sahib pour la religion sikhe et l'Ancien et le Nouveau Testament de la bible pour les catholiques. Ces religions se fondent sur les textes sacrés qui sont interprétés par des personnes autorisées.

³⁰ <https://www.croixrouge.ca/a-propos-de-nous/au-sujet-de-la-croix-rouge-canadienne/embleme-de-la-croix-rouge/le-cristal-rouge>

³¹ Jean-Marie Woehrling, « Qu'est-ce qu'un signe religieux? » *Société, droit et religion*, 2012/1 numéro 2, p. 13.

Toute religion ainsi constituée propose à ses fidèles une vision du monde et du sens de la vie, une vision de la structure sociale avec des rôles définis sur la place de l'homme et de la femme en société, de leurs liens hiérarchiques, de la place des enfants, etc. Enfin, les religions proposent des morales comportementales composées d'exigences alimentaires, vestimentaires et comportementales. Le symbole religieux renvoie ainsi à ce que la religion signifie comme vision du monde et de la société.

Ces conceptions peuvent entrer en conflit avec celles véhiculées dans des sociétés démocratiques comme l'attestent les affidavits et les déclarations sous serment de ceux qui s'opposent au port d'un signe religieux à l'école publique. Par exemple, la portée culturelle du signe religieux transporte une vision de la sexualité masculine et féminine. Dans les religions chrétienne, juive, musulmane et sikhe, l'homosexualité est un péché grave, voire un crime, tout comme les relations hétérosexuelles avant mariage et l'adultère. Il existe donc un conflit entre cette vision de la sexualité et celle véhiculée dans la société canadienne en reconnaissant le mariage gai³². De même, la place de la femme est souvent asymétrique puisqu'on exige l'obéissance de la femme à son mari, la charge d'élever les enfants et d'assurer les charges domestiques.

Évidemment, il existe des courants différents allant des ultraorthodoxes aux plus libéraux qui se manifestent dans l'interprétation des textes sacrés et des comportements exigés. Or, à défaut de prise de parole publique sur la portée culturelle du signe religieux, il existe une ambiguïté du signe qui sera comblée par les personnes qui le perçoivent et qui lui attribuent une signification particulière.

L'attribution d'une signification au signe religieux par une personne dans la société dépend de plusieurs facteurs à la fois personnels et sociaux. Évidemment, certaines personnes ont de la difficulté à vivre avec d'autres cultures et rejettent toute forme d'immigration. Cependant, la place que prennent les religions dans les conflits internationaux influence aussi l'attribution du sens au signe religieux. Par exemple, dans le conflit en Irak avec Bush et Saddam Hussein, la guerre prenait les allures de croisades

³² En 2005, le leader mondial sikh a demandé aux députés canadiens adeptes de cette religion de voter contre le projet de loi reconnaissant le mariage gai. Il a précisé que quiconque appui le projet serait ostracisé par la communauté, puisqu'un tel appui serait considéré comme un manque aux obligations devoirs religieux. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/238286/mariage-sikh>

et de guerre de religion³³. Le conflit entre Israël et les Palestiniens cache aussi une guerre de religion entre les juifs et les musulmans qui composent la très grande majorité de la population. La montée de l'État islamique mouvement radical de la religion musulmane propose à tous les musulmans d'émigrer vers des régions de l'État et de quitter « *les terres de mécréance, dirigées par les pires tawaghit de ce monde, qui font sans cesse la guerre à notre communauté. Le tour est venu maintenant pour les croyants d'avancer, de récupérer les terres et de ne pas laisser une seconde ces tyrans se reposer.* » Cette prise de position extrémiste a été publiée après les événements de Charlie Hebdo qui rend hommage à ceux qui ont frappé l'ennemi³⁴.

Pour certaines personnes la signification subjective qu'elles ont de la religion du porteur du signe et le sens culturel ultraorthodoxe qu'elles donnent à la religion peuvent conduire à ce que l'on nomme, pour la religion islamique, l'« islamophobie » c'est-à-dire attribuer une signification fortement négative à toute personne appartenant à la religion musulmane. Cela est aussi vrai pour la religion juive que pour les prêtres et religieux catholiques suite aux divers scandales. Cependant, il ne faudrait pas réduire toute contestation du port d'un signe religieux fondée sur l'écart entre la signification personnelle du signe religieux et la signification sociale de ce signe avec des réactions personnelles contre les immigrants ou les autres religions.

4.1.4.3. Le port du signe religieux et l'éthique professionnelle des enseignants

Rappelons que pour évaluer l'impact du signe religieux sur l'éthique professionnelle des enseignants, il ne s'agit pas, comme nous l'avons précisé dans le cadre de référence en éthique, d'établir si ce port du signe religieux constitue un manquement aux obligations déontologiques des enseignants prévues dans la Loi sur l'instruction publique. L'évaluation éthique vise plutôt à mettre en relief les tensions que peut générer le port du signe religieux dans la relation éducative, notamment en fonction de la socialisation (4.2), et en rapport aux compétences professionnelles précisées à la section 4.3 qui sont

³³ <https://www.ledevoir.com/societe/24407/la-guerre-en-irak-quand-bush-et-husseini-ont-appel-a-dieu>

³⁴ «Qu'Allah maudisse la France», le deuxième numéro de «Dar-Al-Islam», le magazine francophone de l'Organisation de l'État islamique, paru en janvier 2015, peu après les attentats de Charlie Hebdo, publie cet éditorial.

<https://www.monde-diplomatique.fr/mav/151/A/57072>

nécessaires pour maximiser le succès de la relation éducative.

4.1.4.3.1. Le conflit entre l'éthique personnelle et l'exigence de distance réflexive et critique dans la relation éducative

Dans la majorité des formations données aux professionnels en matière d'éthique, les conflits entre l'éthique personnelle et l'éthique professionnelle constituent une thématique importante. En effet, dans la relation de pouvoir et de dépendance propre à la relation professionnelle, le professionnel pourrait imposer ses valeurs à l'autre au cours de son intervention ou encore moins s'investir compte tenu des valeurs de l'autre.

Si cela est moins apparent dans des interventions professionnelles plus techniques comme la dentisterie, ce n'est pas le cas pour les interventions qui visent le développement des personnes comme toutes les formes de thérapies psychologiques et évidemment l'éducation. Dans ces interventions, tout thérapeute ou tout enseignant pourrait imposer sa vision à l'autre en la faisant passer comme étant celle qui s'impose.

En ce sens, la déclaration suivante d'Ichral Nourel Hak est pertinente « *Porter un hijab ne m'empêche pas de prodiguer un enseignement neutre, qui se conforme à la progression des apprentissages fixée par le gouvernement. À l'inverse, un enseignant qui ne porte pas de signe religieux peut manquer de jugement et faillir à son devoir de neutralité envers ses élèves (par.28)* ». En effet, n'importe qui peut imposer son éthique personnelle dans l'enseignement et porter un signe religieux n'est pas en soi synonyme de faire passer son éthique personnelle sur l'éthique professionnelle.

Comment dès lors évaluer l'impact du signe religieux dans ce contexte ? La voie privilégiée ici est de mettre en lumière la tension particulière que vivra l'enseignante ou l'enseignant qui porte un signe religieux dans l'exercice de sa profession. La compétence 1 « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » et la composante de la compétence 12 « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions » exigent de la part de l'enseignante et l'enseignant une distance réflexive critique face à ses propres valeurs et au rôle qu'elles jouent dans les différentes formes d'interventions en classe.

Porter un signe religieux dans la sphère privée ou encore un signe non apparent dans la sphère publique n'impose pas de contrainte particulière. L'enseignante ou

l'enseignant n'est pas différent des autres enseignantes ou enseignants qui ont leurs propres valeurs et convictions conformément à leur éthique personnelle.

Cependant dès qu'une enseignante ou un enseignant porte un signe religieux apparent dans l'espace public, il envoie, comme nous l'avons analysé avec la fonction symbolique du signe religieux, un message concernant son lieu d'être et de parole. Ainsi l'enseignante ou l'enseignant fait une première déclaration forte sur son appartenance à une religion dans le cadre d'une intervention pédagogique qui requiert une distance réflexive et critique face à ses valeurs et convictions. Le port du signe religieux crée ainsi une tension importante entre l'éthique personnelle et l'éthique professionnelle comme le soulève Lucie Jobin dans sa déclaration.

4.1.4.3.2. La relation de confiance entre les enseignantes et enseignants et les élèves et les parents

L'efficacité d'une relation professionnelle dépend de la relation de confiance entre le professionnel et son client. C'est d'ailleurs pour garantir cette relation de confiance que des codes de déontologie et des codes d'éthique ont été rédigés afin d'assurer, par le respect des règles ou des valeurs partagées de la profession, que le professionnel n'abusera pas de sa position lors de son intervention.

Le port de signes religieux dans l'espace public de l'école peut avoir un impact sur la confiance que les élèves ou les parents peuvent avoir dans l'enseignante ou l'enseignant. La force symbolique du port du signe religieux renvoie à la vision du monde proposée par la religion visée par le signe. Dans la mesure où la religion de référence propose une vision du monde, des rapports hommes-femmes, de la sexualité qui va à l'encontre des croyances des élèves et de parents, une méfiance peut alors s'installer face à la capacité de l'enseignante ou l'enseignant d'imposer sa vision du monde. Les élèves et les parents peuvent craindre que l'identité religieuse de l'enseignante et l'enseignant ait un impact sur des composantes de la compétence 12 qui sont de situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe ou encore la capacité de mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.

4.1.4.3.3. Le dialogue entre l'enseignante ou l'enseignant avec les élèves et les parents

L'une des composantes de la compétence 12 précise que l'enseignante ou l'enseignant doit être capable de « justifier, auprès des publics intéressés ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves. » Sa raison d'être est d'assurer que les personnes qui subissent des impacts positifs ou négatifs des décisions de l'enseignante ou l'enseignant puissent avoir l'occasion de comprendre le bien-fondé de la décision. Cette composante vise donc à établir un dialogue entre les personnes sur la pertinence et la validité des décisions prises.

Il y a plusieurs façons de justifier une décision. L'appel à l'autorité par le droit, la religion ou autre en est une. Or, un tel appel ne peut justifier une décision que si toutes les personnes impliquées reconnaissent comme valides les normes et les règles imposées par cette autorité. Dans une société pluraliste, l'autorité partagée est celle du droit et c'est pourquoi beaucoup de décisions sont justifiées par le recours à : « j'ai le droit de » ou « je n'ai rien fait de mal (c'est-à-dire contraire à l'autorité) ». La justification des décisions dans des contextes d'intervention professionnelle en enseignement vise essentiellement à développer une plus grande relation de confiance et permettre à tous de participer au projet éducatif. En ce sens, justifier ses décisions, c'est fournir aux autres les raisons qui fondent la décision prise et ainsi pouvoir l'expliquer.

Pour comprendre le rôle de la raison dans la prise de décisions, il faut décomposer l'action de décider et identifier le rôle de la raison à chacune des étapes (voir annexe 6). Décider c'est choisir d'agir de telle ou telle manière afin d'atteindre un but précis. En conséquence, justifier sa décision consiste à pouvoir donner les raisons qui permettent de comprendre pourquoi ce qui a été décidé est la meilleure chose à faire dans les circonstances. La justification d'une décision prend racine dans l'analyse des impacts de sa décision sur l'ensemble des parties prenantes. Quelles conséquences (positives et négatives) ont été prises en compte sur l'élève, les parents, les collègues, l'école, etc. ? Une fois les impacts positifs ou négatifs identifiés, il faut évaluer ces impacts.

L'évaluation est un processus qui exige de mettre l'impact possible de sa décision face à une valeur et de déterminer jusqu'où l'action va maximiser ou non la valeur. Un exemple dans le domaine médical nous permet d'illustrer ce processus. Lorsqu'un patient est atteint d'une maladie grave et qu'on lui propose une chirurgie invasive, il devra

décider : est-ce que la chirurgie est la meilleure chose dans les circonstances. Pour arriver à sa décision, il va identifier les impacts positifs et négatifs de la chirurgie proposée sur lui-même, ses proches, son travail. Une fois qu'il aura identifié ces impacts, il devra évaluer chacun d'eux afin de déterminer, par exemple, si les impacts positifs sur sa maladie vont améliorer sa santé, si les impacts négatifs de la chirurgie envahissante diminueront sa qualité de vie, s'il pourra encore travailler et se réaliser personnellement, s'il sera un fardeau pour les siens diminuant leur qualité de vie, etc.

Puisque toute décision a des impacts positifs et négatifs, elle met donc en tension des évaluations différentes fondées sur des valeurs différentes. C'est pourquoi on doit, dans toute décision, pondérer les évaluations et accorder ainsi plus de poids à certaines évaluations plutôt que d'autres. À cette étape, les raisons qui justifient la priorité accordée à une évaluation plutôt qu'une autre renvoient à l'idéal de ce qu'Aristote appelait la « *vie bonne* » et que Paul Ricoeur reprend comme visée éthique: « *le souhait de vivre bien avec et pour autrui dans des institutions justes* ».

La justification de ses décisions auprès des parties prenantes vise à augmenter la qualité du vivre-ensemble dans une société. Le modèle de la délibération éthique qui s'est développé dans tout le courant de la bioéthique montre que des personnes pouvant avoir des idéologies fortes très différentes et antagonistes peuvent s'entendre sur des décisions malgré leurs divergences. Cela est possible parce que la justification repose sur les évaluations. Or les valeurs peuvent être partagées par plusieurs religions ou idéologies malgré leurs différences. C'est pourquoi, lorsque les décisions sont axées sur les valeurs et la pondération sur le bien-vivre ensemble, les raisons d'agir peuvent être partagées.

Il existe cependant plusieurs barrières dans le dialogue sur les décisions prises et les raisons d'agir. Le dialogue exige la capacité de réfléchir sur ses décisions et d'identifier les valeurs implicites qui les guident (voir compétence 1). Le dialogue exige aussi la capacité de comprendre le point de vue de l'autre et aussi de se rendre compte que certaines décisions ne reposent pas sur une analyse complète des impacts sur l'autre. Enfin, le dialogue exige la capacité de justifier, sans recours à son éthique personnelle (voir annexe 8) comme à l'argument d'autorité imposée par une religion ou une idéologie, le bien-fondé de la pondération des évaluations en fonction du bien-vivre ensemble en société.

L'expérience de formation dans divers milieux³⁵ montre que la difficulté principale menant à l'échec du dialogue provient des personnes qui, ayant des croyances fortes qui ne peuvent pas être mises en doute, refusent toute discussion sur les évaluations faites sur les impacts identifiés et sur les raisons qui justifient la pondération des évaluations. Le recours à l'argument d'autorité vient dans de telles situations clore le dialogue.

La force symbolique du port d'un signe religieux introduit une barrière au dialogue dans la mesure où l'affichage d'une conviction forte peut soulever un doute pour les parties impliquées sur la capacité de réaliser un dialogue. En effet, le dialogue exige la critique éventuelle des positions fortes avancées auxquelles renvoie le signe religieux et la réflexion sur le rôle de ces positions dans l'évaluation des impacts et la pondération finale qui justifie la décision.

4.1.4.4. Le port de signe religieux par la direction de l'école publique

L'analyse éthique du port du signe religieux par la direction de l'école publique tient compte des quatre dimensions de l'éthique (voir annexe 2), l'éthique personnelle, l'éthique professionnelle, l'éthique organisationnelle et l'éthique sociale.

On peut commencer par dire que l'analyse éthique de l'éthique professionnelle des enseignantes et enseignants s'applique *ipso facto* à la direction d'une école publique. Difficile en effet d'imaginer que la direction de l'école publique ne partage pas les mêmes compétences que le corps professoral.

Par contre, l'école étant une institution publique, sa grande finalité est de maximiser le développement des personnes afin qu'elles puissent contribuer à la qualité du vivre-ensemble dans une société pluraliste. C'est la visée éthique de l'école publique.

Une école est aussi un milieu de vie. Les fonctions et responsabilités de l'enseignante et l'enseignant ne se limitent pas à la classe. L'une des composantes de la compétence 12 précise : « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école. » L'école, comme toute autre organisation publique ou privée, a fait l'objet de critiques face à la performance d'un modèle autoritaire axée exclusivement sur la conformité des actions de

³⁵ Sous la direction de Georges A. Legault et la codirection de Thérèse Leroux et Marc-André Sirard, *Le défi transgénique, une démarche réflexive*, PUL, L'Harmattan, 2001, p.138.

tous dans l'organisation aux diverses politiques, conventions collectives ou ententes. Pour assurer une meilleure coordination des actions des divers acteurs dans les organisations, on a proposé d'ajouter au modèle traditionnel vertical d'autorité une approche plus horizontale de la coordination des actions. L'implantation de cette approche horizontale fait partie de l'éthique organisationnelle. L'éthique organisationnelle au Québec s'est implantée dans les années 1990 et une première association a vu le jour en 1996.³⁶

L'approche horizontale de l'éthique organisationnelle vise à établir une plus grande coopération entre les acteurs dans une organisation grâce au partage du sens de l'organisation dans laquelle ils œuvrent. C'est ce qui s'est concrétisé par les énoncés de Mission, Vision et Valeurs d'une organisation. Le schéma à l'annexe 9 présente la structure de cette approche horizontale. En éthique organisationnelle, on postule que le sens de ce que l'on fait dans une organisation est une source importante d'engagement dans sa profession et son organisation.

La mission, vision et valeurs de l'école publique peuvent varier d'une commission scolaire à l'autre, voire d'une école à l'autre qui se serait dotée d'un tel cadre de référence.

La mission, la vision et les valeurs de la Commission scolaire des Hauts Cantons illustrent bien la visée partagée.

« **Mission** : organiser des services éducatifs de qualité. Veiller à la réussite et à la qualification de nos élèves. Promouvoir et valoriser l'éducation publique. Contribuer au développement social, culturel et économique de la région. **Vision**: Ensemble, soutenons la réussite et formons nos citoyens d'aujourd'hui et de demain. **Valeurs : Respect** : Souci d'établir et de conserver des liens harmonieux avec les autres, de préserver son environnement et de mettre en place les conditions nécessaires à son épanouissement. **Dépassement** : Capacité d'élargir ses propres limites dans la cadre de la réalisation d'un projet de vie. **Adaptation**: Capacité de tenir compte des besoins des autres dans la conduite de son agir. **Engagement** : Capacité de mobiliser l'ensemble de dimensions de sa personne pour la réalisation d'un projet que l'on juge suffisamment important pour y consacrer de façon durable ses énergies.))³⁷

La réussite de la mission repose donc sur la coopération de tous. Nous retrouvons en éthique organisationnelle la volonté d'assurer un dialogue entre les personnes, peu importe leur niveau d'autorité, sur la base de valeurs partagées. Encore une fois, les conflits entre personnes ayant des différences de religion et d'idéologies peuvent être

³⁶ <https://www.reoq.ca/fr/histoire>

³⁷ <https://www.cshc.qc.ca/la-commission-scolaire/description/mission-vision-valeurs/>

minimisés si les personnes fondent leurs décisions sur des valeurs partagées. La coordination horizontale de tous dans une organisation exige nécessairement le dialogue et la capacité de justifier les décisions prises dans l'organisation. Selon Bernatchez: « Deux dimensions de l'établissement : la gestion pédagogique et la gestion administrative, ce qui explique que les compétences attendues des directions d'établissement se déclinent par la superposition de deux référentiels de compétences: celui de la profession enseignante (MEQ.2001) et celui de la profession de direction d'établissement (MELS, 2008). »³⁸

Le port d'un signe religieux par un membre de la direction d'un établissement introduit à cause de la force symbolique la même barrière au dialogue que dans le dialogue entre les enseignantes ou les enseignants et toutes les parties intéressées. En effet, l'affichage d'un signe religieux dans l'espace public est perçu chez certaines personnes comme une barrière au dialogue ouvert qu'exige l'éthique organisationnelle.

Conclusions finales

Pour déterminer, conformément au mandat d'expertise, « *la portée éthique de l'interdiction du port de signes religieux par le personnel enseignant et par la direction d'une école publique, au primaire et au secondaire, dans l'exercice de leurs fonctions* », nous avons suivi la démarche de la délibération éthique. Au départ, nous avons précisé le cadre de référence mobilisé dans l'expertise en éthique appliquée pour faire une évaluation éthique du port de signes religieux (3). Pour identifier les impacts du port d'un signe religieux sur la relation éducative, nous avons montré dans un premier temps (4.1) en quoi cette relation est une relation professionnelle entre enseignant et élève et parent. C'est pourquoi l'analyse éthique s'est concentrée sur l'éthique professionnelle des enseignants et en quoi le port d'un signe religieux pouvait avoir un impact sur l'éthique professionnelle. L'éthique professionnelle comme nous l'avons montré a pour but de maximiser la qualité de la relation éducative pour atteindre les meilleurs résultats possible en contexte.

³⁸Bernatchez, J. (2011). " La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe», *Té/éscope*, vol. 17, n° 3, p. 158-175.

Pour mieux cerner les impacts du port du signe religieux sur la qualité de la relation éducative, nous avons clarifié les composantes d'une relation professionnelle comme relation de pouvoir et de dépendance qui peut générer un pouvoir sur l'autre au lieu d'un pouvoir de mettre son savoir au service de l'autre. Or la confiance nécessaire au professionnel est une condition *sine qua non* de l'atteinte des résultats.

Afin de dégager plus précisément les impacts du port d'un signe religieux sur la qualité de la relation éducative, notre analyse a approfondi en quoi consiste la socialisation qui est au cœur des orientations de l'enseignement public avec l'instruction et la qualification. Socialiser c'est développer les capacités des élèves à comprendre les différences et à trouver des façons de coopérer et d'agir ensemble malgré les différences. Autrement dit, l'objectif de la socialisation est de favoriser le développement intégral de l'élève pour qu'il puisse devenir un citoyen responsable.

L'analyse de la socialisation (4.1.2) démontre clairement que l'approche retenue dans les visées pédagogiques au Québec est axée sur le principe de la neutralité religieuse. En effet, tout le projet pédagogique de la socialisation repose sur la capacité d'entrer en dialogue avec les élèves pour faire comprendre plutôt que d'imposer de façon autoritaire une vision de ce qui est bien. L'analyse des compétences professionnelles du personnel enseignant (4.1.3.) confirme cette approche notamment avec la compétence 1 et la compétence 12.

Les sections 4.1.1.,4.1.2. et 4.1. 3. ont permis de cerner les enjeux que le port de signes religieux peut impacter. La section 4.1.4 présente l'analyse d'impacts du port de signes religieux. Pour déterminer l'impact possible de ce port (4.1.4), il faut saisir la force symbolique du signe religieux. Les sections 4.1.4.1 et 4.1.4.2 démontrent que le port de tout signe religieux dans l'espace public est hautement significatif. Sa force symbolique repose sur les visions du monde, des relations humaines, dont les relations homme-femme et de la sexualité, que le dogme religieux propose comme façon de vivre.

Le port de signes religieux à l'école publique soulève le problème de la détermination de ce sens. Dans toutes religions on relève différents courants qui vont de la position ultraorthodoxe à des positions très libérales. Le problème avec le signe religieux, c'est qu'il renvoie d'abord à une signification par la culture religieuse dans les textes sacrés. Cependant, la personne qui porte le signe peut lui donner une interprétation personnelle

alors que ceux qui perçoivent le signe dans la société lui attribuent un sens à la lumière de la culture propre à cette société. L'analyse d'impact du port de signes religieux doit prendre en considération la perspective de ceux qui voient le signe dans l'espace public.

La section 4.1.4.3 a montré en quoi le port d'un signe religieux pouvait avoir un impact sur trois dimensions de l'éthique professionnelle. Le port de signes religieux à l'école publique peut paraître pour les élèves et les parents comme une contradiction entre deux postures de l'enseignante ou l'enseignant. D'une part on affirme: « Voici qui je suis au plan religieux avec mes convictions profondes» et d'autre part: « Voici, je suis une enseignante ou un enseignant qui doit assurer une socialisation basée sur la neutralité des positions religieuses. » Pour l'enseignante ou l'enseignant, le port d'un signe religieux augmente ainsi les difficultés à ne pas faire interférer son éthique personnelle dans la relation professionnelle.

Puisque la relation de confiance entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves et les parents est une condition *sine qua non* de la maximisation de la qualité de la relation éducative, le port d'un signe religieux peut provoquer un bris de la confiance. En effet, l'affirmation de l'identité religieuse par le port d'un signe peut engendrer la méfiance des élèves ou des parents face à l'enseignante ou l'enseignant. Cette méfiance s'enracine dans les craintes que l'enseignante ou l'enseignant profite de sa position d'autorité pour imposer directement ou indirectement la vision du monde, des rapports homme-femme ou encore de la sexualité de sa religion aux élèves.

Plus il y a un écart entre les perspectives religieuses de l'enseignante ou l'enseignant et celle des parents qui veulent élever leurs enfants dans une croyance particulière religieuse ou non, plus les craintes augmentent. Ainsi la conception de la femme et des rapports homme-femme qui sont véhiculés dans la religion peut heurter directement les élèves et les parents qui ont une autre vision de la place de la femme dans la société et de l'égalité de l'homme et de la femme. L'écart est à son maximum lorsque l'enseignant ou l'enseignante porte un signe religieux et que les parents sont athées ou agnostiques. Pour ces personnes, le port de signes religieux heurte directement les croyances qu'ils veulent pour leurs enfants.

Enfin, le signe religieux aura un impact sur le dialogue entre les enseignantes ou les enseignants et les élèves ou les parents. La justification des décisions prises dans la

relation éducative exige des enseignantes et enseignants la capacité de réflexion critique sur les valeurs en jeu dans les décisions. Le port d'un signe religieux soulèvera pour certains élèves ou parents des doutes sur les valeurs en jeu dans les décisions et la capacité d'en discuter avec les parents.

La section 4.1.4.4. aborde l'analyse d'impact du port de signe religieux par la direction d'une école publique. Évidemment, les exigences d'éthique professionnelle des enseignantes et enseignants s'appliquent *mutatis mutandis* à la direction d'école. De plus, l'éthique organisationnelle a pris au cours des années de plus en plus de place dans les organisations. Celle-ci exige une coordination horizontale de tous les personnels dans l'organisation. Comme pour l'enseignante et l'enseignant, le port d'un signe religieux par la direction d'école aura un impact sur les relations de confiance et le dialogue nécessaires pour assurer la coordination de tous les acteurs en vue d'atteindre les buts pédagogiques.

Le mandat demande d'analyser la portée éthique de l'interdiction du port de signe religieux, ce qui exige d'établir une pondération entre les évaluations sur les divers impacts sur les personnes et la qualité des relations. Plus spécifiquement, le mandat demande de tenir compte: « de la volonté des parents d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions; du principe de la laïcité ou de la neutralité religieuse de l'État à l'école publique; de la liberté de conscience et de religion garantie également aux personnes des deux sexes »

L'interdiction du signe religieux a un impact sur l'enseignante ou l'enseignant qui veut être cohérent entre sa vision religieuse et sa posture publique. Montrer son identité dans l'espace public est un moyen pour pleinement assumer son idéal de vie. L'interdiction du port d'un signe religieux vient minimiser la réalisation de cette valeur d'être soi dans l'espace public. Par contre, comme nous l'avons montré, le port d'un signe religieux a des impacts directs sur la qualité de la relation éducative. La pondération d'évaluations divergentes repose selon notre cadre de référence en éthique sur la visée éthique : vivre-bien avec et pour autrui dans des institutions justes.

Dans le projet de socialisation, le projet pédagogique est nettement axé sur le principe de la neutralité religieuse et, dès lors, sur la perspective d'assurer la coordination des acteurs dans une société autour de valeurs partagées malgré des différences

d'idéologies. La Révolution tranquille au Québec a mis en marche plusieurs transformations politiques et sociales dans lesquelles l'État québécois a remplacé les institutions religieuses notamment dans les hôpitaux et dans les écoles. C'est dans ce contexte que les revendications des parents d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs convictions se sont concrétisées par la séparation dans les écoles confessionnelles entre enseignement religieux et cours pour les exemptés de l'enseignement religieux qui deviendra plus tard, l'enseignement moral. Depuis, la reconnaissance de l'égalité homme-femme, de la diversité sexuelle, etc. a fait son chemin laissant à chacun sa liberté de conscience dans ces domaines.

Du point de vue- de notre cadre de référence en éthique, l'interdiction du port d'un signe religieux, qui vise à maximiser le bien-vivre ensemble dans la société québécoise, passe avant le bien-être personnel des enseignantes et enseignants et des membres de la direction d'établissements scolaires qui leur est assuré par le port d'un signe religieux.