

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**ANALYSE CRITIQUE**  
**DE LA POSTURE PROFESSIONNELLE ATTENDUE**  
**DU PROGRAMME *ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE* DU MELS**  
**EN REGARD DE**  
**LA POLITIQUE INTERCULTURELLE DU QUÉBEC**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© **LUCIE DUPUIS**

**août 2013**

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.



**Composition du jury :**

**Abdellah Marzouk, président du jury, UQAR**

**Frédéric Deschenaux, directeur de recherche, UQAR**

**Pierre Lebuis, examinateur externe, UQAM**

Dépôt initial le 14 mai 2012

Dépôt final le 2 août 2013



Droit et éducation;  
deux réalités de pouvoir social  
transcendant la vie de tout individu et  
révélant la culture publique de toute société.



## *REMERCIEMENTS*

Somme toute, comment arriver à cette finalité de rédaction sans témoigner à son directeur de recherche la reconnaissance qui lui est due ? D'emblée, recevoir le consentement d'un tuteur de recherche, c'est intellectuellement et affectivement très appréciable. Recevoir son consentement en regard d'un projet d'analyse critique, c'est apprécier cette part de risque et de confiance qu'il témoigne en la recherche. Aussi, grand merci monsieur Deschenaux pour cette ouverture, cette confiance, cette part de risque et davantage...

Merci pour votre optimisme, vos brins d'humour et vos réconfortants commentaires. Merci pour le respect de mon rythme et votre constante disponibilité aux suivis et corrections de cette recherche. Nous y sommes enfin arrivés!

Merci également à monsieur Abdellah Marzouk et à monsieur Pierre Lebus pour leur respectif accord comme président du jury et examinateur externe. Merci pour leur disponibilité, leur intérêt et leur temps d'engagement.

Un dernier merci à monsieur Jean - Marie Van der Maren pour son modèle épistémologique d'analyse critique. Un projet de recherche peut certes se définir, mais pouvoir s'appuyer sur un crédible canevas méthodologique, c'est fort appréciable.

Aussi, sincère merci à chacun d'entre vous!





## RÉSUMÉ

Depuis septembre 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a officiellement implanté à tous les niveaux du primaire et secondaire, à l'exception du secondaire 3, le nouveau programme *Éthique et culture religieuse* (ECR) en remplacement à l'enseignement moral laïque ou à l'une des deux options confessionnelles du *Domaine du développement personnel* du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ).

Cette recherche spéculative pose une problématique se situant sur la posture professionnelle attendue du programme ECR en regard de certaines conduites citoyennes néanmoins prescrites par la politique interculturelle du Québec du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Conséquemment, cette recherche qualitative poursuit l'objectif central d'analyser la cohérence de la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS, niveau primaire et secondaire, en regard de la politique interculturelle du Québec.

Pour ce faire, cette analyse critique procède en deux temps. Une phase documentaire rassemble et expose les données soumises aux enjeux de la problématique dont la polysémie du concept d'impartialité en regard de celui de neutralité. Une deuxième phase, critique cette fois, analyse ces données pour répondre à l'objectif central par le biais d'un canevas d'analyse critique partiellement adapté à celui de Jean-Marie Van der Maren.

En référence au programme ECR du MELS, cette recherche qualitative présente le discours et les orientations professionnelles retenues pour dispenser cette formation. En référence au discours du MICC devenant une mesure *étalon* dans le cadre de cette stratégie d'analyse, cette recherche présente les principes et valeurs communes de la société québécoise et telle qu'attendus par tout citoyen.

En résultats à cette méthodologie d'analyses comparant la posture professionnelle attendue du MELS face aux attendus du MICC, mais également à d'autres avenues théoriques, un large tableau de faiblesses, voire d'incohérences, se détache de cette posture professionnelle promue du programme ECR du MELS: faiblesses en regard du politique, en regard du droit, en regard d'un processus de délibération éthique, en regard d'une éducation à la citoyenneté et au sein même du programme ECR. En fin de parcours méthodologique, un bilan d'analyse légitimant une révision de la posture professionnelle véhiculée dans le sens de travailler de concert avec la politique interculturelle du Québec. La politique interculturelle du Québec n'est pas neutre. Celle-ci a identifié des principes et valeurs communes aux fondements de la société québécoise et encadre tous les citoyens québécois, natifs ou immigrants, à s'y conformer.



## **ABSTRACT**

Since September 2008, the ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) has officially implemented at all levels of elementary and secondary schools, with the exception of secondary 3, the new *Ethics and Religious Culture* (ERC) program in replacement of the *Moral Education* course or one of the two confessional options proposed by the *Personal Development subject area* of the *Québec Education Program*.

This speculative research raises a problematic issue regarding the professional posture expected of ERC program relative of some citizens conducts nonetheless prescribed by intercultural Quebec politic of the ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Therefore, this qualitative research pursues the central objective to analyze the coherence of the professional posture expected of ERC program, elementary and secondary level, compared to intercultural Quebec politic.

To do this, this critical analysis proceeds in two stages. A documentation phase collects and presents the data submitted to the problematic issues including the polysemy of the concept of impartiality compared to neutrality. A second phase, this critical time, analyzes these data to answer the central objective through a critical analysis framework partially adapted to that of Jean - Marie Van der Maren.

In reference of ERC program of MELS, this qualitative research presents the discourse and professional orientations to dispense this formation. In reference to MICC discourse becoming a *étalon* measure under this analysis strategy, this research presents the principles and common values of Quebec society and such as expected by every citizen.

As results of this methodology analyzes comparing the professional posture expected of MELS with the expected conducts of MICC, but also with the other theoretical avenues, a wide array of weaknesses or incoherencies stands out this professional posture promoted of MELS ERC program : weaknesses in relation to the policy, in relation to the law, compared to a process of ethical deliberation, compared to a citizenship education and even within the ERC program. At the end of methodological course, a balance sheet analysis justifying a review of the professional posture conveyed in the direction of working with intercultural Quebec politic. Intercultural Quebec policy is not neutral. It identified the principles and common values to the foundations of Québec society and leads all Quebec citizens, native or immigrant, to comply.



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	IX
RÉSUMÉ .....	XI
ABSTRACT .....	XIII
TABLE DES MATIÈRES .....	XV
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	XIX
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE .....	7
1.1 MISE EN CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE .....	7
1.2 GENÈSE DU PROGRAMME ECR DU MELS .....	10
1.2.1 <i>RÉNOVER NOTRE SYSTÈME D'ÉDUCATION : DIX CHANTIERS PRIORITAIRES</i> (1996) PAR LA COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (CEGE) .....	10
1.2.2 <i>PRENDRE LE VIRAGE DU SUCCÈS. PLAN D'ACTION MINISTÉRIEL POUR LA</i> <i>RÉFORME EN ÉDUCATION (1997) PAR LE MEQ</i> .....	12
1.2.3 <i>RÉAFFIRMER L'ÉCOLE. PRENDRE LE VIRAGE DU SUCCÈS (1997) PAR LE</i> <i>GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (RAPPORT</i> <i>INCHAUSPÉ)</i> .....	12
1.2.4 <i>L'ÉCOLE, TOUT UN PROGRAMME. ÉNONCÉ DE POLITIQUE ÉDUCATIVE.</i> <i>PRENDRE LE VIRAGE DU SUCCÈS (1997) PAR LE MEQ</i> .....	15
1.2.5 <i>UNE ÉCOLE D'AVENIR. POLITIQUE D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET</i> <i>D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE (1998) PAR UN GROUPE DE TRAVAIL</i> <i>INTERMINISTÉRIEL</i> .....	17
1.2.6 <i>LAÏCITÉ ET RELIGIONS. PERSPECTIVES NOUVELLES POUR L'ÉCOLE</i> <i>QUÉBÉCOISE (1999) PAR LE GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA</i> <i>RELIGION À L'ÉCOLE (RAPPORT PROULX)</i> .....	18

1.2.7	<i>DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES DU QUÉBEC : UNE RÉPONSE À LA DIVERSITÉ DES ATTENTES MORALES ET RELIGIEUSES (2000) PAR LE MEQ</i> .....	20
1.2.8	<i>PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE PAR LE MEQ, DEVENU EN FÉVRIER 2005, LE MELS</i> .....	21
1.2.9	<i>LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES : ESSENTIELS À LA RÉUSSITE (2002) PAR LE MEQ</i> .....	22
1.2.10	<i>LA MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET DE CULTURE RELIGIEUSE. UNE ORIENTATION D'AVENIR POUR TOUS LES JEUNES DU QUÉBEC (2005) PAR LE MELS</i> .....	23
1.3	<b>PROCESSUS D'IMPLANTATION DU PROGRAMME ECR</b> .....	24
1.3.1	<b>AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b> .....	24
1.3.2	<b>AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE</b> .....	26
1.4	<b>PROCESSUS MINISTÉRIEL D'ÉVALUATION DU PROGRAMME ECR</b> .....	27
1.4.1	<b>CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE)</b> .....	27
1.4.2	<b>COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (CPE) ET COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES (CCPE)</b> .....	29
1.4.3	<b>COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (CAR)</b> .....	35
1.5	<b>OBJECTIFS DE RECHERCHE</b> .....	41
<b>CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL</b> .....		43
2.1	<b>CONCEPT DE NEUTRALITÉ EN REGARD DE CELUI D'IMPARTIALITÉ</b> .....	43
2.2	<b>CONCEPT DE L'ÉTHIQUE</b> .....	44
2.3	<b>CONCEPT DE NORMES ET VALEURS EN ÉTHIQUE APPLIQUÉE</b> .....	49
2.4	<b>CONCEPT DE DROIT</b> .....	52
2.5	<b>CONCEPT DE CITOYENNETÉ</b> .....	55
<b>CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....		61
3.1	<b>TIPOLOGIE DE RECHERCHE</b> .....	61
3.2	<b>CRITÈRES DE VALIDITÉ D'UN CORPUS</b> .....	63
3.3	<b>CHOIX DU CORPUS À L'ÉTUDE</b> .....	64

3.4	STRATÉGIE D'ANALYSE DES DONNÉES .....	64
3.5	APPROCHE DE RÉALISATION DES OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	65
3.6	LIMITES DE L'ÉTUDE .....	65
<b>CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES DONNÉES .....</b>		<b>67</b>
4.1	POLYSÉMIE DU CONCEPT D'IMPARTIALITÉ EN REGARD DE CELUI DE NEUTRALITÉ .....	67
4.1.1	VIA LES ÉNONCÉS DU MELS .....	68
4.1.2	VIA LES ÉNONCÉS DU CAR .....	70
4.1.3	VIA LES ORIENTATIONS DU PROGRAMME ECR EXPLIQUÉ AUX PARENTS ..	72
4.2	POLITIQUE INTERCULTURELLE DU QUÉBEC .....	76
<b>CHAPITRE 5 ANALYSE DES DONNÉES .....</b>		<b>83</b>
5.1	IDENTIFICATION DU TYPE THÉORIQUE DE LA POSTURE ÉMISSAIRE .....	83
5.2	CHOIX DE LA POSTURE ÉTALON DE COMPARAISON .....	84
5.3	REPÉRAGE DES FAIBLESSES DE LA POSTURE ÉMISSAIRE .....	85
5.3.1	ANALYSE DE L'ÉMISSAIRE EN REGARD DU POLITIQUE .....	86
5.3.2	ANALYSE DE L'ÉMISSAIRE EN REGARD DU DROIT .....	88
5.3.3	ANALYSE DE L'ÉMISSAIRE EN REGARD D'UN PROCESSUS DE DÉLIBÉRATION ÉTHIQUE .....	91
5.3.4	ANALYSE DE L'ÉMISSAIRE EN REGARD D'UNE ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ .....	92
5.4	BILAN D'ANALYSE DE LA POSTURE ÉMISSAIRE .....	96
5.5	LÉGITIMATION DE RÉVISION, S'IL Y A LIEU .....	99
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>		<b>103</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>		<b>109</b>





## *LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES*

<b>CCPE</b>	Comité-conseil des programmes d'études
<b>CCQ</b>	Code civil du Québec
<b>CDCC</b>	Conseil de la coopération culturelle
<b>CDPDJ</b>	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
<b>CEGE</b>	Commission des états généraux sur l'éducation
<b>CPE</b>	Commission des programmes d'études
<b>ECR</b>	Éthique et culture religieuse
<b>LIP</b>	Loi sur l'instruction publique
<b>LRQ</b>	Lois et règlements du Québec
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>MICC</b>	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
<b>OQLF</b>	Office québécois de la langue française
<b>PFEQ</b>	Programme de formation de l'école québécoise
<b>UQAM</b>	Université du Québec à Montréal
<b>UQAR</b>	Université du Québec à Rimouski



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Officiellement, depuis septembre 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a implanté le programme *Éthique et culture religieuse* (ECR) à tous les niveaux du primaire et du secondaire, à l'exception du secondaire 3. Un programme tandem de deux formations qui n'est certes pas négligeable à questionner puisque, comme le souligne Georges Leroux, un des concepteurs du programme, la progression de ce programme « sera donc étalée sur dix années de scolarité » (Leroux, 2008 : 167).

L'annonce ministérielle en 2005 d'implanter ce programme au niveau primaire et secondaire a soulevé, au sein de la communauté éducative, certaines oppositions allant jusqu'à des revendications juridiques. Néanmoins, cette résistance relevait et relève encore du volet de formation de culture religieuse venant remplacer les volets confessionnels jusqu'alors offerts. À l'inverse, le spécifique apport de formation en éthique dans le curriculum de l'élève a suscité peu de critiques ou de désapprobations. À ces précisions et pour éviter toutes formes de malentendus sur l'aspiration de cette analyse critique, il importe de mentionner notre approbation du retrait de ces formations confessionnelles dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). Étant donné le statut laïcisé de la politique québécoise et son pluralisme religieux, comment une Éducation nationale pourrait-elle logiquement maintenir l'enjeu de spécifiques formations confessionnelles, au détriment de l'absence d'autres se retrouvant néanmoins sur sa nation?

Ce filtre de lecture étant précisé, en quoi la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS pose-t-elle problème et justifie-t-elle cette démarche de recherche spéculative de nature qualitative? Quels sont les attendus professionnels que le MELS supporte dans son programme ECR? Comment la posture professionnelle attendue du MELS rejoint-elle les attendus de la politique interculturelle du Québec véhiculée par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC)?

En lien à cette nouvelle posture professionnelle, de nombreux chercheurs et experts en éducation en ont exploré les incidences et les ont traduits en termes suivants :

En éthique, l'objectif ne sera pas non plus de proposer ou de chercher à inculquer quelque morale particulière, ni quelque nouveau dénominateur commun de valeurs et de principes (Lucier, 2008 : 25).

Une citation de Pierre Lucier dans son article *Le programme Éthique et culture religieuse : éléments d'analyse praxéologique* qu'il présente parallèlement aux enjeux pédagogiques de la périmée formation morale. Comme deuxième lecture à cette orientation professionnelle, deux extraits de Pierre Lebuis dans son article « Enseigner » *l'éthique et la culture religieuse : rôle et posture du personnel enseignant* qui expose les incidences à la fois éducatives et professionnelles de cette posture du programme ECR :

Le principe fondamental qui anime ce projet de formation en éthique et en culture religieuse est le respect de la liberté de conscience de chacun. En ce sens, il ne s'agit pas d'inculquer à tous un code de conduite prétendument fondé sur des valeurs communes préétablies [...] (Lebuis, 2008 : 128).

[...], il convient sans doute d'insister ici sur l'importance pour le personnel enseignant en éthique et en culture religieuse d'être au clair avec le fait que les valeurs, les repères, les convictions, les croyances, qui constituent le cœur des matériaux traités en classe, doivent être abordés comme des « objets de savoirs et de culture » et non comme des prétextes pour guider la conscience des élèves ou orienter leurs choix et leurs comportements en fonction de valeurs et de croyances particulières, notamment les siennes, dont l'enseignant se ferait le véhicule (*idem* : 135).

Conséquemment, une problématique se situant sur la nature même de la posture professionnelle véhiculée dans ce programme ECR et ce, en regard d'une mise en comparaison d'un autre énoncé politique comme le titre de cette recherche en figure l'orientation. Aux fins de cette lecture introductive, il est nécessaire de mentionner que cette recherche ne problématise pas les éléments de contenu de ce programme, mais exclusivement, l'approche professionnelle de la formation.

En justification à la pertinence scientifique de cette étude, elle s'inscrit très modestement sur la rareté en sciences de l'éducation de recherche spéculative. De plus, sa pertinence se confirme également de par la pauvreté quantitative des critiques et analyses

relativement au volet de formation en éthique du programme en comparaison au volet de culture religieuse.

Sur le plan de la pertinence sociale de l'étude, étant *a priori* le *leitmotiv* de cette recherche, réfléchir sur les programmes éducatifs d'une Éducation nationale, c'est « penser » et « s'attarder » socialement. Sans contredit, l'École est la porte prometteuse pour enseigner les conduites sociales ajustées aux valeurs démocratiques d'une politique nationale. Par conséquent, tout citoyen, dont tout chercheur en éducation, est justifié à réfléchir sur la posture professionnelle promue des programmes nationaux comme cet extrait de Marcel Gauchet le propose dans *Démocratie, éducation et philosophie* :

L'institution scolaire est devenue de plus en plus *réflexive*, dans le sens qu'un sociologue comme Anthony Giddens donne au terme. Elle a été agencée de plus en plus méthodiquement en fonction d'une idée de mieux en mieux élaborée et fondée de sa mission, qu'il s'agisse de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, des méthodes pédagogiques ou de la connaissance des mécanismes sociaux.

C'est ici que revient la philosophie, comme *exigence d'une réflexivité supplémentaire* [...].

C'est dans ce rôle que la philosophie reprend du service comme entreprise critique, non pas seulement au sens négatif, mais aussi et surtout au sens constructif de la notion. Elle n'est pas là simplement pour démasquer les postulats infondés, dénoncer les illusions ou débusquer les contradictions inavouées. La nécessité à laquelle elle répond est celle d'accroître la conscience sur laquelle repose l'action collective dans le domaine; elle est de procurer à celle-ci une réflexivité supérieure. (Gauchet, 2002 : 18-19).

Sous cet angle philo éducatif, une pertinence sociale de l'étude se justifie par cette entreprise critique de réfléchir et s'attabler aux pratiques pédagogiques et, notamment pour cette recherche, celle de la posture professionnelle attendue du programme ECR. À la base intuitive de cette étude, un principe éducatif de formation des jeunes qui doit travailler de concert aux politiques citoyennes d'une nation en veillant à les instrumenter le plus adéquatement possible pour l'atteinte de leur bien être personnel et celui de la collectivité. En rétrospective aux pertinences de cette recherche, nous pouvons donc présumer de pertinences à la fois scientifique, sociale et politique.

Cela étant dit, il importe d'exposer en introduction de cette recherche que l'étude de cette posture professionnelle attendue a exposé en avant-plan une problématique se situant sur une polysémie entourant le concept d'impartialité mis en références et alternances sémantiques à celui de neutralité. Par conséquent, cette problématique sémantique a orienté le devis de cette analyse critique qui se présente sous cinq chapitres.

Un premier chapitre identifié *La problématique* développe les cinq volets suivants : une mise en contexte de la problématique, une genèse du programme ECR du MELS, le processus d'implantation du programme ECR, le processus ministériel d'évaluation de celui-ci et finalement, les objectifs de la recherche. Au nombre de quatre, les objectifs de cette recherche concourent à l'objectif central de l'analyse qui est celui d'« analyser la cohérence de la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS, niveau primaire et secondaire, en regard de la politique interculturelle du Québec ».

Le deuxième chapitre développe le *Cadre conceptuel* de l'étude. Cinq concepts y sont abordés : concept de neutralité en regard de celui d'impartialité, concept de l'éthique, concept de normes et valeurs en éthique appliquée, concept de droit et concept de citoyenneté.

Au troisième chapitre figure la *Méthodologie de recherche*. Une méthodologie d'analyse critique qui est empruntée aux modèles de recherche en éducation exposés par Jean-Marie Van der Maren et mettant en présence deux énoncés, théories ou orientations à des fins comparatives. À cet égard, il importe de mentionner en introduction que l'usage et le choix de cette méthodologie postulent *a priori* que le chercheur anticipe deux axes d'orientations ou de théories à l'égard d'un même objet. Ce faisant, et contrairement à plusieurs cadres de recherche, cette perspective déjà présente dans l'esprit du chercheur constitue un arrière-plan de recherche dès le départ. Cette précision de lecture étant apportée, ce chapitre expose successivement la typologie de la recherche, les critères de validité d'un corpus, le choix du corpus à l'étude, la stratégie d'analyse des données, l'approche de réalisation des objectifs de recherche et les limites de l'étude.

Le quatrième chapitre identifié *Présentation des données* expose en un premier temps les données narratives exposant l'usage polysémique du concept d'impartialité en regard de celui de neutralité. Ce premier volet emprunte trois axes de références. En premier apport, les énoncés provenant du MELS par le biais des deux *Mise à jour. Éthique et culture religieuse* du *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire et Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire* ainsi que par le biais du document *Devis de plan de formation continue. Programme Éthique et culture religieuse. Primaire et secondaire*. En second apport, les énoncés proviennent du Comité sur les affaires religieuses (CAR) via le document identifié *Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Le programme d'études Éthique et culture religieuse*. En troisième et dernier apport, les énoncés sont extraits du *Petit Guide ECR-101. Pour répondre aux questions des parents sur le programme Éthique et culture religieuse* de Denis Watters, coordonnateur des équipes de rédaction du programme ECR. Le second volet de ce chapitre expose les données relatives à la politique interculturelle du Québec figurant de l'énoncé principal de comparaison dans ce modèle d'analyse critique.

Pour donner suite à cette partie documentaire, le cinquième chapitre élabore la phase critique de la recherche par l'*Analyse des données*. Quoique lexicalement adapté au modèle d'analyse critique de Jean-Marie Van der Maren (1995), ce chapitre procède aux cinq étapes identifiées comme suit : identification du type théorique de l'orientation *émisnaire*, identification de l'orientation *étalon* de comparaison, repérage des faiblesses de l'*émisnaire* par comparaison à diverses mesures *étalon*, bilan d'analyse de l'*émisnaire* et finalement, légitimation de révision, s'il y a lieu.

Une *Conclusion générale* résume la démarche de la recherche, expose les résultats de cette méthodologie d'analyse critique et propose une perspective de révision de la posture professionnelle promue du programme ECR pour faire suite aux diverses analyses comparées.



La liberté est une construction permanente qui s'établit dans la relation du sujet aux autres, au monde et à lui-même. Les institutions ne sont pas des obstacles mais les cadres humains, normatifs et axiologiques, nécessaires à toute action. Ainsi, responsabilité est liée aux idées de liberté et de pouvoir et l'idée de chemin trouve ici tout son sens (Audigier, 2000 : 21).

# CHAPITRE 1

## LA PROBLÉMATIQUE

Pour faire suite à cette *Introduction générale*, ce premier chapitre développe cinq volets voulant exposer l'enjeu problématique de cette recherche et tableur les avenues qui ont précédé à la mise en place du programme ECR du MELS. Ces cinq volets présentent donc une mise en contexte de la problématique, une genèse du programme ECR, le processus d'implantation du programme ECR, le processus ministériel d'évaluation du programme ECR et pour terminer, les objectifs de recherche figurant des axes à développer pour soutenir la rigueur et la pertinence de cette présente recherche.

### 1.1 MISE EN CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE

Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables (MEQ, 2001 : 3).

Savoirs communs, valeurs démocratiques, mais quels sont ces savoirs et ces valeurs à transmettre, précurseurs de citoyenneté responsable et permettant la cohésion sociale d'un mieux vivre-ensemble? Comment le projet éducatif du MELS s'y prend-il pour favoriser cette précise et précieuse mission de formation citoyenne qu'il incombe clairement à l'école au chapitre de son PFEQ?

Depuis septembre 2008, le MELS a officiellement introduit le programme ECR à tous les niveaux du primaire et du secondaire, à l'exception du secondaire 3. Ce programme, combinant deux axes disciplinaires, remplace dans le PFEQ, un programme qui offrait trois options d'enseignement pour chacun des niveaux du primaire et du secondaire. En regard de cette ancienne formation, une ordonnance de choix parental ou de

l'élève figurait entre *Enseignement moral*, *Enseignement moral et religieux catholique* ou *Enseignement moral et religieux protestant*.

En partiel lien avec ce changement, et tel que le développe sous ce chapitre la genèse du programme ECR, le MELS a procédé dans la dernière décennie à une déconfessionnalisation de son système d'éducation. Puisque les volets catholique et protestant de l'ancien programme figuraient de parti pris dans un contexte de pluralisme religieux et de laïcité reconnue pour la société québécoise, cet apport confessionnel a été remplacé par un enseignement culturel des religions ou de culture religieuse. Sous ce volet de déconfessionnalisation, il importe toutefois de mentionner la possibilité pour une école privée d'enseignement, subventionnée ou pas, d'ajouter une formation confessionnelle à ce programme ECR comme en infère la restriction d'un énoncé sur le dépliant des *Valeurs communes du Québec* produit par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC).

L'État québécois a déconfessionnalisé son système scolaire. L'enseignement religieux confessionnel ne fait pas partie du programme de l'école publique (MICC, 2009).

Cette réalité de déconfessionnalisation étant signifiée, l'enseignement moral jadis intégré à chacune des trois options de cet ancien programme fut quant à lui orienté vers une formation en éthique comme le souligne Georges Leroux, un des élaborateurs du programme ECR, dans son essai *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*.

Nous avons voulu faire plus et mieux : joindre à l'enseignement de la culture religieuse de l'humanité un enseignement de l'éthique, c'est-à-dire l'apprentissage de la réflexion critique sur les grands enjeux moraux de la société contemporaine et de l'existence individuelle et collective. Cet enseignement est lui-même la relève de l'enseignement moral antérieur, dont personne ne souhaitait dans les débats qui ont suivi le rapport Proulx la simple disparition, au contraire (Leroux, 2007 : 28-29).

Ce contexte politico - religieux étant situé, la problématique de cette recherche ne se situe pas au niveau de ce remplacement de disciplines, mais bien sur la posture professionnelle attendue des enseignants dispensant cette formation du programme ECR. Une posture professionnelle proposant aux enseignants « une attitude neutre et ouverte envers les objets d'apprentissage » pour reprendre un extrait d'énoncé du MELS dans son *Devis de plan de formation continue. Programme Éthique et culture religieuse. Primaire et secondaire* :

Par son caractère non confessionnel, le programme d'éthique et de culture religieuse suppose des enseignants et des enseignantes qu'ils adoptent une attitude neutre et ouverte envers les objets d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves (MELS, 2006a : 4).

Un attendu de posture professionnelle que Georges Leroux formule également dans son article *Un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse pour l'école québécoise : les enjeux de la transition* :

[...] et enfin l'évolution de la posture enseignante vers une forme de neutralité ouverte et proactive dans le développement du respect et de la connaissance de soi (Leroux, 2008 : 184).

Avenue de neutralité, avec ses composantes sémantiques, qui se complètera par le biais du cadre conceptuel et sous le premier volet de la *Présentation des données* portant spécifiquement sur la polysémie du concept d'impartialité en regard de celui de neutralité. Conséquemment, cette posture professionnelle attendue du programme ECR est-elle cohérente avec les attendus de la politique interculturelle du Québec qui statue certaines valeurs communes au fondement de la société québécoise? Cette posture professionnelle promue est-elle le moyen à privilégier pour transmettre aux élèves de six à seize ans les valeurs et principes de la société québécoise? En lien avec les finalités du programme ECR, cette posture professionnelle demandée est-elle formatrice de « la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun » que le MELS définit en ces termes? :

Ces deux finalités tiennent compte de la diversité, contribuent à promouvoir un meilleur vivre-ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune, c'est-à-dire le partage des repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec. Ces repères comprennent les règles de base de la sociabilité et de la vie en commun ainsi que les principes et valeurs inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne (MELS, 2008a : 280-281).

De nombreux questionnements fixés en arrière-plan de cette problématique de posture professionnelle attendue et pour tenter d'en comprendre la naissance, un prochain volet en développe la genèse.

## **1.2 GENÈSE DU PROGRAMME ECR DU MELS**

Cette mise en contexte de la problématique étant précisée, le second volet de ce chapitre tente de couvrir les grands dossiers ministériels qui ont concouru à la création de ce programme. Un ensemble de développements pédagogiques, incluant la dernière réforme éducative du MELS, a opéré des changements politiques et législatifs comme le processus de déconfessionnalisation de ce Ministère. Pour développer cette genèse voulant en quelque sorte approcher les racines de ce programme, dix documents ministériels sont ciblés en tentant d'éclairer les liens avec la problématique à l'étude.

### **1.2.1 *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires (1996) par la Commission des états généraux sur l'éducation (CEGE)***

En 1995, monsieur Jean Garon, ministre de l'Éducation du Parti Québécois au pouvoir, instaure la CEGE, comité formé de 15 membres ne se qualifiant pas d'experts en éducation, mais se réclamant d'une expertise diverse « susceptible d'assurer une voix aux différents secteurs de la société » (CEGE, 1996 : 1). En un premier temps, la CEGE trace l'*Exposé de la situation* et dégage en un second temps, sous un mandat ajusté, « des perspectives et des priorités d'action pour l'avenir de l'éducation au Québec » (*idem*). Sous ce signalement et comme en prolonge le titre du Rapport final, *dix chantiers prioritaires* sont exposés pour *Rénover notre système d'éducation*.

De ces dix chantiers prioritaires, le chantier intitulé *Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel* propose six grands axes de formation dont *l'univers social et le développement personnel*, domaine d'apprentissage du programme ECR et de ses antécédents disciplinaires. Sous le chapitre *Le développement personnel*, le comité de la CEGE parle en terme d'activités essentielles « le développement de la compétence éthique »:

D'autres activités ayant pour but la connaissance de soi, le développement de la compétence éthique et le soutien au choix de carrière sont également essentielles. Elles peuvent prendre la forme de cours particuliers, être intégrées dans les objectifs des diverses disciplines, [...] (*idem* : 21).

Outre ce chantier prioritaire de la CEGE réclamant le développement de la compétence éthique, le chantier *Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire* figure de quatre tâches dont celle de « renforcer, à l'école, l'éducation aux valeurs et l'éducation civique ainsi que la connaissance culturelle du phénomène religieux et assurer des services de soutien à la vie civique » (*idem* : 88).

Parallèlement à ce mandat social, une orientation de formation de culture religieuse en remplacement à une formation confessionnelle se définit sous cet autre extrait:

[...]. D'une part, il serait pertinent qu'elle (l'école) élabore des contenus d'enseignement culturel en rapport avec le phénomène religieux. La restructuration des curriculums devrait permettre de situer correctement cette exigence (*idem* : 56).

La publication du *Rapport final* de la CEGE dessine donc deux avenues ciblées par le programme ECR, soit celle du développement d'une compétence éthique et celle d'un enseignement culturel des religions. Par ailleurs, la CEGE a recommandé sous le chantier de restructuration des curriculums de « créer une commission multisectorielle chargée de la réforme des curriculums, à l'initiative du ministère de l'Éducation » (*idem* : 81) et ce faisant, le lien se tisse avec les deux prochaines étapes de cette dernière réforme québécoise en éducation.

### **1.2.2 *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme en éducation (1997) par le ministère de l'Éducation du Québec***

À la suite des recommandations de la CEGE, madame Pauline Marois, ministre de l'Éducation du 29 janvier 1996 au 15 décembre 1998, annonce à l'automne 1996, les sept grandes lignes de son plan d'action pour rénover le système scolaire québécois. Dans le défi précisé de « faire prendre à l'éducation le virage du succès », la deuxième ligne d'action ayant pour titre « enseigner les matières essentielles » cible une racine de cette analyse critique (MEQ, 1997a : 9). Sous cette ligne d'action, trois orientations ministérielles sont ciblées : « convenir du contenu de la formation commune et de la diversification souhaitée », « départager les matières à enseigner » et « moderniser et enrichir le contenu des programmes ». Pour ce faire, le MEQ choisira de « procéder à la refonte du curriculum ».

Par curriculum, on entend l'ensemble des éléments qui définissent le contenu de formation des élèves : grilles-matières, temps d'enseignement, programme d'études, évaluation des apprentissages, sanction des études, agencement des diverses filières de formation (*idem* : 10).

Ce mandat de refonte du curriculum, joint à celui de « faire des recommandations sur le mandat et fonctionnement d'une éventuelle commission nationale des programmes d'études » (*idem* : 11), est confié à un groupe de travail présidé par monsieur Paul Inchauspé, lequel membre participait à la CEGE.

### **1.2.3 *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès (1997) par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé)***

En juin 1997, les sept membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum déposent leur Rapport. De nombreuses recommandations y figurent comme celle de répartir en trois cycles les six niveaux du primaire de façon à octroyer deux années pour la réussite des compétences. Compétences et non plus objectifs figure là d'un changement majeur émis par ce Rapport. Dans cet ordre d'idées de modifications, on écartera un des six

domaines disciplinaires avancés par la CEGE, soit celui des *compétences générales* pour en faire explicitement le *Domaine des compétences transversales* faisant l'objet de l'intitulé *Le Programme des programmes*. Comme axes disciplinaires du curriculum, le Rapport Inchauspé propose *les langues; le champ de la technologie, de la science et des mathématiques; l'univers social; les arts; le développement personnel* (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997 : 48 ).

Sous le *Domaine de l'univers social* en lien avec la problématique, le Groupe de travail recommande l'introduction de l'*Éducation à la citoyenneté*.

En vertu surtout des objectifs de cohésion sociale qui sont assignés à l'école, nous proposons d'introduire de façon formelle un enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté. Enseignement notamment axé sur l'étude des institutions et leur fonctionnement, sur les droits de la personne, sur les rapports sociaux, sur la compréhension interculturelle et internationale, l'éducation à la citoyenneté devra s'intégrer, pour une bonne part, à l'enseignement de l'histoire.

Nous recommandons que cet enseignement soit d'abord donné au primaire dans le contexte des compétences transversales à compter de la 1<sup>re</sup> année, puis comme apprentissage plus formel dans le programme d'histoire, géographie et éducation à la citoyenneté et, au secondaire, à l'intérieur du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté (*idem* : 62).

Parallèlement à cette recommandation, les auteurs proposent que certains cours ne fassent plus partie de la grille horaire du secondaire comme matière autonome, mais que leur contenu soit intégré à d'autres matières comme il en est recommandé pour la *Formation personnelle et sociale* (*idem*: 57).

Concernant le *Domaine de développement personnel* représentant le champ disciplinaire du programme ECR, le Rapport Inchauspé y consigne quelques recommandations sous le programme de *l'enseignement moral*, encore présent au moment de la rédaction du Rapport. Ainsi,

Nous recommandons que le programme d'enseignement moral continue d'être dispensé comme alternative à l'enseignement moral et religieux et, tout en intégrant une partie du contenu du programme actuel d'enseignement moral, qu'il intègre certains éléments du cours actuel de formation personnelle et sociale et



qu'il présente un enseignement culturel des religions à compter du début du secondaire (*idem* : 63).

De plus, l'annexe 5 du Rapport permet de lire cette autre recommandation pour le niveau secondaire: « [...] en 3<sup>e</sup> secondaire, il faudra aussi prévoir l'introduction de notions d'éthique qui seront enseignées plus formellement au second cycle » (*idem* : 142).

Conséquemment, il est donc recommandé par ce Groupe de travail d'intégrer à l'*Enseignement moral*, niveau primaire et secondaire, des éléments de contenu de la *Formation personnelle et sociale* qui serait à retirer de la maquette horaire et d'introduire début secondaire, un enseignement culturel des religions, ainsi que des notions d'éthique, et ce, plus formellement en secondaire 3, 4 et 5.

En lien avec les *Compétences transversales* dont le « développement doit se faire à travers les apprentissages des différentes matières » (*idem* : 55), le *Programme des programmes* propose de rassembler les compétences intellectuelles, méthodologiques, celles du domaine de la langue et celles liées à la socialisation. Les compétences liées à la socialisation se traduisent ainsi :

L'école doit proposer une éducation « au savoir-vivre ensemble » et favoriser ainsi la cohésion sociale. Elle doit aussi permettre à tous les jeunes de trouver leur place dans leur milieu et d'y jouer un rôle actif. Outre les savoirs à acquérir dans plusieurs disciplines, certains doivent être présents dans l'ensemble des activités de l'école. Certaines attitudes et certains comportements sont liés à des valeurs et doivent être vécus plutôt qu'enseignés. Il faut donner aux élèves des occasions de les vivre (*idem* : 64).

Outre cet extrait, deux autres éléments visent particulièrement l'analyse de cette étude soit « l'application, dans la vie quotidienne, des règles de vie en société » et « le développement d'un sens esthétique et moral » (*idem* : 122). Un dernier point pertinent concerne l'*Éducation à la citoyenneté* identifiée comme l'un des éléments pour aider à définir le contenu des *Compétences transversales* et justifié en ces termes :

Dans une société pluraliste comme la nôtre, la recherche et la promotion de valeurs communes contribuent à la construction et au développement d'un espace démocratique dans lequel l'ensemble de la population a droit de cité. C'est dans cette perspective que la préparation des jeunes à l'exercice de leur rôle de citoyens libres et responsables se présente comme un engagement social et politique que doivent assumer les institutions, en particulier l'école (*idem* : 125 et 126).

#### **1.2.4 L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative. Prendre le virage du succès (1997) par le ministère de l'Éducation du Québec**

À la suite des recommandations du Rapport Inchauspé, la ministre de l'Éducation dépose son *Énoncé de politique éducative* rassemblant la majorité des recommandations de ce dernier. Dans son message de présentation, madame Pauline Marois signifie entre autres que « les élèves doivent se préparer à l'exercice d'une citoyenneté responsable, qui se construit par la transmission et le partage de valeurs communes ». Au chapitre des *Missions de l'école* figurent trois importants mandats : *Instruire, avec une volonté réaffirmée; Socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble; Qualifier, selon des voies diverses*. Au chapitre *Les changements au curriculum*, quatre grands axes y sont développés : l'environnement éducatif recherché, les contenus de formation, l'organisation de l'enseignement à l'école et les programmes d'études (MEQ, 1997b : 13-28).

En lien avec la problématique à l'étude, quelques *contenus de formation* importent de relever. Tel que recommandé par le Groupe de travail sur le curriculum, la *Formation personnelle et sociale* ne figure plus à la maquette horaire du secondaire, l'*Éducation à la citoyenneté* comme nouvelle matière au curriculum se voit intégrée à l'enseignement de *Géographie, Histoire* pour le deuxième et troisième cycle du primaire et à l'enseignement de l'*Histoire* pour le secondaire 1 à 4 inclusivement. L'*Enseignement moral* est maintenu comme discipline dans le *Domaine du développement personnel* et définit que :

Toutes les activités vécues dans une école tendent vers le développement personnel de l'élève. Mais, dans les programmes d'études, la découverte des valeurs est d'abord confiée à certaines matières, l'enseignement moral et l'enseignement religieux. La connaissance de la présence permanente du fait religieux doit faire partie de l'enseignement moral de façon à ce que les élèves qui

ne reçoivent pas l'enseignement religieux ne soient pas ignorants de l'une des composantes importantes de notre civilisation (*idem* : 18).

Conséquemment à cet extrait ministériel, le fait religieux figure d'incontournables connaissances dans la découverte des valeurs et il importe à la formation morale d'en favoriser le développement.

Sous l'axe de l'*Organisation de l'enseignement à l'école*, l'*Énoncé de politique éducative* intègre également la recommandation du Rapport Inchauspé de partager l'enseignement primaire en trois cycles plutôt que les deux cycles admis jusqu'alors. Par ailleurs, l'Éducation préscolaire demeurée non obligatoire s'intègre maintenant à la *formation de base commune* et passe d'un horaire de demi - temps à celui d'un temps plein « à la fois pour soutenir leur développement global et pour accorder à chacun les mêmes chances à l'entrée » (*idem* : 20). Au niveau de l'enseignement secondaire, les secondaire 1, 2 et 3 constituent le premier cycle et les secondaire 4 et 5 forment le second cycle convenu de représenter la *formation diversifiée* du curriculum national (*idem* : 20-26).

Dernière considération en lien avec cette analyse critique, c'est l'instauration d'une Commission des programmes d'études (CPE), également en accord avec une recommandation du Rapport Inchauspé. Par conséquent, le MEQ prend la décision d'instaurer une Commission permanente d'évaluation couvrant tous les programmes et leurs possibles révisions.

Il faut marquer l'importance accordée au renouvellement des programmes d'études en corrigeant les lacunes constatées et maintes fois dénoncées : [...]. Une Commission des programmes d'études sera donc constituée, en vertu d'un amendement à la Loi sur l'instruction publique. Elle aura le mandat d'établir les encadrements généraux de l'élaboration et de la révision des programmes d'études, notamment en s'appuyant sur les orientations déjà énoncées et d'assurer la cohérence de l'ensemble du processus. [...]. Ainsi, la Commission des programmes d'études formulera des recommandations relativement à l'élaboration et à la révision de tous les programmes d'études et sur toute question relative aux contenus d'enseignement; elle alimentera une réflexion permanente sur le curriculum (*idem* : 28).

### 1.2.5 *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998) par un Groupe de travail interministériel*

En 1998, à la suite d'une recommandation proposée par la Commission des états généraux sur l'éducation de 1995-1996, le MEQ publiait sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* intitulée *Une école d'avenir*, mandat qu'il avait confié à un Groupe de travail interministériel, supporté d'un comité-conseil. À l'instar de la politique promue par l'Unesco dans son rapport de 1996 et intitulé *L'éducation, un trésor est caché dedans*, ce nouvel énoncé ministériel souligne l'importante mission de l'école en regard de l'apprentissage du « savoir-vivre ensemble » pour les élèves immigrants et immigrantes. Tel que l'avant-propos l'énonce :

Ce nouvel apprentissage pour les élèves suppose non seulement le respect de leurs différences, mais aussi le partage de mêmes valeurs sociales, qui se sont cimentées dans une histoire et qui fondent aujourd'hui nos institutions. Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté sont par conséquent deux aspects indissociables de cette politique (Groupe de travail interministériel, 1998 : v).

Sous cette même politique, trois grands principes d'action sont énoncés : « l'égalité des chances, la maîtrise de français, langue commune de la vie publique et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste » (*idem* : 7). Or et précisément en regard de cette recherche, que sous-tend cette éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste cherchant à favoriser la cohésion sociale?

Cette cohésion sociale n'est pas le résultat d'une juxtaposition de singularités, mais l'expression d'une intégration réussie dans le partage de ce qui est commun. En ce sens, l'école a charge d'appeler à l'adhésion à des normes, à des valeurs et à des codes qui soient évocateurs d'une démocratie solidaire d'un esprit d'ouverture, certes, mais également d'une volonté de transcender les particularismes, quand il le faut, pour assurer à la vie collective un langage et des outils communs de fonctionnement et d'émancipation (*idem* : 9).

Au niveau des orientations de *L'éducation interculturelle* de cette *École d'Avenir*, celle concernant *Le patrimoine et les valeurs communes du Québec* promeut la création

d'un cours d'*Éducation à la citoyenneté* s'appuyant sur la connaissance des règles de vie commune et une *Introduction aux cultures religieuses* (*idem* : 30-31).

Toujours en lien avec la problématique visée, on convient de parler en ces termes dans le volet *La gestion des accommodements*.

Cependant, d'autres cas soulèvent davantage d'inquiétudes au sein du personnel scolaire, qui s'interroge sur les contradictions éventuelles entre les ajustements consentis et les valeurs fondamentales auxquelles l'école doit éduquer les jeunes. La reconnaissance du pluralisme et l'exercice des droits et libertés sont, en effet, balisés par le législateur, au Québec comme au Canada, d'une part, par la nécessité de concilier les divers droits entre eux et, d'autre part, par la responsabilité reconnue à l'État d'en aménager l'exercice au nom du bien commun (*idem* : 33-34).

Dernière information pertinente à noter de cette *École d'Avenir*, le MEQ s'engage à collaborer étroitement avec les autres ministères, notamment le ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration (MICC) et avec la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (CDPDJ) (*idem* : 35).

### **1.2.6 *Laïcité et religions. Perspectives nouvelles pour l'école québécoise (1999) par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (Rapport Proulx)***

Dans l'orientation amorcée en 1997 concernant un amendement de la Constitution canadienne afin de soustraire le Québec de son obligation d'accorder des privilèges de formation religieuse aux catholiques et aux protestants, une loi adoptée en 1998 change le statut confessionnel des commissions scolaires en statut linguistique. Ce faisant, le questionnement sur la place de la religion à l'école oblige à la réflexion. Madame Pauline Marois confie à un Groupe de travail de huit membres d'en faire l'étude et d'en proposer les recommandations adéquates et consensuelles. Ce Groupe de travail présidé par monsieur Jean-Pierre Proulx mandate à son tour un Comité sur l'éducation au phénomène religieux sous la coordination de monsieur Fernand Ouellet. Le deuxième mandat de ce Comité est d'« évaluer si une éducation en phénomène religieux peut s'inscrire en lien

avec le champ de l'éducation civique et si oui, selon quels fondements éducatifs et selon quelles modalités » (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999 : annexe 1).

En 1999, le dépôt du Rapport Proulx recommande la déconfessionnalisation administrative du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), de l'ensemble des écoles publiques du Québec et propose les diverses dispositions législatives à y apporter. Le Groupe de travail rejette l'option 3 de dispenser exclusivement un enseignement moral sans offrir d'enseignement religieux (*idem* : 215-217) et recommande le principe de base d'un *enseignement culturel des religions* adressé « à tous les élèves, quelles que soient leurs options et celles de leurs parents sur le plan religieux » (*idem* : 208). Néanmoins

[ce] statut d'enseignement obligatoire de l'enseignement culturel des religions ne signifie pas pour autant qu'il doit être dispensé de façon continue à chaque degré du primaire et du secondaire. La programmation du temps d'enseignement pour cette matière pourrait être partagée de façon à ce qu'il soit réparti, sur une base annuelle, avec le temps imparti à l'éducation morale et/ou à l'éducation à la citoyenneté (Comité sur l'éducation au phénomène religieux, 1998 : 16, cité par *idem* : 209).

Dans l'ordre d'idées qu'un enseignement culturel des religions ne supplée pas à la formation morale des élèves, le Groupe de travail convient de parler de « l'offre obligatoire à la fois de l'enseignement culturel des religions et de l'enseignement moral » (*idem*) et conçoit également que :

[...] lier formation morale et religions risquerait de conférer à l'enseignant un rôle de prescripteur, compromettant ainsi la capacité de l'enseignement d'être acceptable par tous les élèves. Enfin la formation du jugement moral représente elle-même un domaine de connaissances et d'apprentissages faisant appel à des méthodes propres, qui ne sont pas celles du domaine particulier qu'est l'étude des religions et des courants de pensée séculière (*idem* : 255).

Ce dernier extrait expose que pour le Comité la cohabitation pédagogique entre une formation morale et un enseignement culturel des religions « risquerait de conférer à l'enseignant un rôle de prescripteur » contrevenant selon ces auteurs à un enseignement culturel des religions qui n'en demande point.

### 1.2.7 *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses (2000) par le ministère de l'Éducation du Québec*

Suite au dépôt du rapport *Laïcité et religions*, monsieur François Legault, ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse du 15 décembre 1998 au 30 janvier 2002, titre un communiqué de presse *Nouvelle perspective pour l'école québécoise : la laïcité ouverte*. Dans un document ministériel adressé aux écoles publiques, le ministre expose les quatre orientations retenues pour orienter la place de la religion dans les écoles. Le projet de Loi n° 118, *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*, est présenté à l'Assemblée nationale et adopté en juin 2000.

Abrogeant le statut confessionnel des écoles primaires et secondaires publiques à partir du 1<sup>er</sup> juillet 2000, l'orientation ministérielle prévoit que l'*Enseignement moral* ou l'*Enseignement religieux* continue d'être offert en option aux parents des élèves du primaire et du secondaire 1 et 2. En secondaire 3, on confie le choix à l'élève. Toutefois, pour le premier cycle du secondaire s'ajoute « la possibilité de programmes d'études ajustés aux besoins locaux » dont la possibilité d'une mise sur pied d'un programme *Éthique et culture religieuse*, lequel programme « sera introduit à titre expérimental en 2001 et à titre obligatoire en 2002 » (MEQ, 2000 : 9-13) pour le secondaire 4 et 5.

En lien à la formation morale, une perspective éthique, citoyenne et fondamentale se traduit en ces termes :

Les parents attendent de l'école qu'elle donne à leurs enfants une solide formation morale et les initie aux valeurs que fonde notre société. [...]. Dans une société où les croyances sont de plus en plus éclatées, une évidence s'impose désormais : il est nécessaire pour les individus de se donner des points de référence éthique qui favorisent l'exercice d'une liberté responsable et la capacité de vivre ensemble. Telle est précisément la raison d'être du programme d'enseignement moral. Il vise à développer le jugement moral des jeunes, à ancrer chez eux des valeurs personnelles, à les rendre responsables sur le plan personnel, civique et communautaire. Ce programme a fait l'objet d'une longue recherche; il reste perfectible. Dans le contexte du pluralisme croissant, il est appelé à prendre de plus en plus de sens et d'à propos. Il peut être proposé à tous les élèves, sans égard

à leurs croyances ou à leur appartenance culturelle. C'est un cours fondamental pour le développement d'une conscience commune et citoyenne (*idem* : 10).

Outre ces avenues, le ministre légifère pour l'institution d'un Comité sur les affaires religieuses (CAR) en remplacement au Comité catholique et au Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation (CSE). De plus, un Secrétariat aux affaires religieuses est instauré en remplacement aux sous-ministres associés de foi catholique et protestante (*idem* : 16-17).

### **1.2.8 Programme de formation de l'école québécoise par le ministère de l'Éducation du Québec, devenu en février 2005, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport**

Dans les faits, le *Programme de formation de l'école québécoise* s'est implanté en trois temps distincts, soit en 2001 pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, en 2004 pour l'enseignement secondaire premier cycle et en 2007 pour l'enseignement secondaire deuxième cycle. Au niveau de l'enseignement secondaire, il importe de préciser un changement apporté dans le clivage des cycles. Ainsi, le secondaire 3 appartenant au premier cycle du secondaire s'est vu intégré au second cycle. Le secondaire 3 est le seul niveau, outre l'éducation préscolaire, qui ne dispense pas le programme ECR.

Le PFEQ se définit par de grandes divisions dont celle déjà citée du *Domaine des compétences transversales* se répertoriant sous les quatre ordres suivants : *compétences d'ordre intellectuel, compétences d'ordre méthodologique, compétences d'ordre personnel et social* et *compétences de l'ordre de la communication* (MEQ, 2001 : 11-40).

Dans un second temps, le PFEQ présente des *Domaines généraux de formation*. Au nombre de cinq, ces domaines « recouvrent diverses facettes des intérêts ou des besoins de l'élève et qui répondent à des attentes sociales importantes en matière d'éducation » (*idem* : 42 ). Ainsi, *Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation* et *Médias, Vivre ensemble et citoyenneté* forment l'ensemble des *Domaines généraux de formation* (*idem* : 41-50).



Finalement, le PFEQ établit cinq *Domaines d'apprentissage disciplinaire* soit les *langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts; le développement personnel*. Chacun de ces *Domaines d'apprentissage disciplinaire* regroupe certains programmes disciplinaires se définissant eux-mêmes par le développement de *Compétences disciplinaires* et orientant à leur tour, les *Composantes de la compétence*.

En ce qui a trait à l'éducation préscolaire, intégrée pour la première fois au PFEQ enseignement primaire, elle rejoint l'orientation du développement des compétences. Au nombre de six, ces compétences se définissent comme suit : *agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur; affirmer sa personnalité; interagir de façon harmonieuse avec les autres; communiquer en utilisant les ressources de la langue; construire sa compréhension du monde; mener à terme une activité ou un projet* (*idem* : 53).

### **1.2.9 Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite (2002) par le ministère de l'Éducation du Québec**

Pour remplir sa mission, l'école doit non seulement offrir des occasions d'apprentissage, mais aussi des occasions de réinvestissements des apprentissages faits lors des activités qu'elle organise. Elle doit s'ouvrir à la communauté. Elle doit parler de la citoyenneté. Pour s'acquitter de sa mission, l'école doit offrir des services éducatifs d'enseignement, particuliers et complémentaires (MEQ, 2002 : 11).

L'avènement de la réforme poursuit la décentralisation de certains pouvoirs vers les écoles et au fil du temps, la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) ajuste ses articles pour convenir d'une plus grande autonomie et particularisme. Conseil d'établissement, projet éducatif, plan de réussite, plan d'intervention; l'essor est donné à un partenariat entre les parents, l'école et la communauté (*idem* : 11-13) et législativement, les articles de loi de la Section II du Régime pédagogique de la LIP en décrivent spécifiquement les rôles (Gouvernement du Québec, 2007b : 1).

Comme le mentionne le chapitre des *principaux changements et leur incidence sur les services éducatifs complémentaires*, le nouveau régime pédagogique classe sous quatre programmes les services complémentaires : *services de soutien; services de vie scolaire; services d'aide à l'élève; services de promotion et de prévention*. Pour ce faire, le MEQ identifie douze services à offrir devant contribuer à l'atteinte des objectifs de ces quatre programmes dont le service d'« éducation aux droits et aux responsabilités » traçant un lien avec la problématique à l'étude (MEQ, 2002 : 14 et 45).

La présentation du programme des *services de vie scolaire visant le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'élève, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles ainsi que de son sentiment d'appartenance* cite un extrait du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) mentionnant que l'école, « c'est aussi un lieu où l'on apprend à vivre en société » (*idem* : 35 ). Quant au programme offrant des *services de promotion et de prévention*, il porte en son titre l'objectif de « donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être » (*idem* : 42).

#### **1.2.10 *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec (2005) par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport***

Dernier grand apport au cursus ministériel de cette genèse, ce document d'orientations est publié au printemps 2005 sous le ministère de monsieur Jean-Marc Fournier (18 février 2005 au 18 avril 2007) qui a succédé à monsieur Pierre Reid (29 avril 2003 au 18 février 2005) depuis le remaniement ministériel du Parti libéral de février 2005 (MELS, 2008c). Ce document introduit le prochain volet de ce chapitre exposant le *Processus d'implantation du programme Éthique et culture religieuse*.

### 1.3 PROCESSUS D'IMPLANTATION DU PROGRAMME ECR

En 2005, le MELS publie et diffuse *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Un document de douze pages élaboré sous six points : un programme commun d'éthique et de culture religieuse, les principes du programme d'éthique et de culture religieuse, les contenus de formation, les raisons d'agir, une orientation partagée et le plan d'action. Ce document fixe pour septembre 2008 une perspective d'implantation uniformisée à l'ensemble des niveaux d'enseignement primaire et secondaire des secteurs public et privé.

Un programme qui vient en remplacement aux options confessionnelles jusqu'alors offertes et pour permettre ce retrait de formation confessionnelle, l'Assemblée nationale doit adopter en juin 2005 le Projet de loi n° 95. Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité. Par ce projet législatif, quatre lois sont modifiées dont la Charte des droits et libertés de la personne, la Loi sur l'enseignement privé, la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur l'Instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis (Gouvernement du Québec, 2005a : 2).

En introduction du document d'implantation, le Ministère précise qu'il sursit une période transitoire de trois ans pour lui permettre, ainsi qu'aux milieux scolaires, de préparer ce changement (idem : 4). Un programme uniformisé en 2008, mais ayant connu certaines implantations au niveau de l'enseignement secondaire.

#### 1.3.1 au niveau de l'enseignement secondaire

En rappel au document ministériel *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, un programme ECR a été planifié à titre expérimental au secondaire 4 et 5 pour septembre 2001, et à titre obligatoire en 2002. Comme le définit le document ministériel :

Au second cycle du secondaire, un seul cours sera proposé à tous les élèves à titre de cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse.

En fin de parcours du secondaire, les élèves seront rassemblés dans une recherche et une réflexion communes sur les attitudes éthiques ainsi que sur les diverses options spirituelles, religieuses et humanistes qui ont marqué et marquent encore aujourd'hui l'histoire des civilisations. Il s'agit d'un programme nouveau, qui est à construire. [...]. Le programme sera introduit à titre expérimental en 2001 et à titre obligatoire en 2002 (MEQ, 2000 : 12 et 13).

Néanmoins, en faisant lecture du document ministériel intitulé *Instruction 2006-2007*, cette modalité d'application obligatoire du programme ECR à partir de l'année 2002 s'infirme pour le secondaire 4 de par cette information:

L'application obligatoire du programme d'éthique et de culture religieuse de 4<sup>e</sup> secondaire est reportée en 2008-2009. Ainsi, le programme provisoire d'enseignement moral, constitué de modules de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> secondaire, s'appliquera (MELS, 2006b : 4).

À l'exemple de cette possibilité de programmes d'études locaux pour le second cycle du secondaire entre les années 2000 et 2008, une pareille option concernait le premier cycle du secondaire jusqu'en 2008.

Un ajout doit être fait au premier cycle du secondaire. En effet, en raison de la diversité croissante des options philosophiques, morales et religieuses, il y a lieu d'accroître la flexibilité des programmes et la capacité d'adaptation aux situations locales. [...]. Dans l'une ou l'autre de ses écoles, la commission scolaire aura la possibilité de mettre sur pied, en remplacement des programmes officiels, un programme d'études local d'éthique et de culture religieuse (MEQ, 2000 : 11).

En lien avec cette décision ministérielle, le Projet de loi n° 118. Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité est adopté en juin 2000 et amende entre autres l'article 5 de la Loi sur l'instruction publique (LIP).

Cependant, lorsque l'école que fréquente l'élève est autorisée, conformément à l'article 222.1, à remplacer les programmes d'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, par un programme d'études local d'orientation œcuménique ou par un programme d'études local d'éthique et de culture religieuse, cet élève a le droit de choisir entre ce programme d'études local et l'enseignement moral (Gouvernement du Québec, 2000: 7).

Relativement à cet article 222.1, ce *Projet de loi n° 118* ajoute les deux alinéas suivants :

Une commission scolaire peut de plus, avec l'autorisation du ministre et aux conditions qu'il détermine, permettre à une école de remplacer, pour les élèves du premier cycle du secondaire, les programmes d'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, établis par le ministre par un programme local d'orientation œcuménique ou d'éthique et de culture religieuse.

Un programme d'études local d'orientation œcuménique est approuvé par le ministre après que les orientations d'un tel programme aient été approuvées par le Comité sur les affaires religieuses. Un programme d'éthique et de culture religieuse est approuvé par le ministre après qu'il ait pris l'avis de ce Comité quant aux aspects religieux de ce programme (*idem* : 8).

Voilà donc qui complète la situation d'implantation graduelle du programme ECR au niveau de l'enseignement secondaire, tout en précisant que lorsque le programme ECR est devenu obligatoire en septembre 2008 au curriculum des secondaires 1, 2, 4 et 5, l'article 2 du *Projet de loi n° 95* adopté en juin 2005 supprima ces derniers ajouts puisqu'aucune requête ne devenait pertinente (Gouvernement du Québec, 2005a : 3).

### 1.3.2 au niveau de l'enseignement primaire

Contrairement au niveau de l'enseignement secondaire, le programme ECR pour l'enseignement primaire s'est implanté simultanément en septembre 2008 pour les trois cycles, soit les six niveaux du primaire. À cet égard, le titre du document ministériel de 2005 *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec* convient plus justement à l'enseignement primaire en ce qui concerne sa mise en place puisqu'il avait été introduit à certains groupes du secondaire. Cela dit, qu'est-ce que ce document proposait aux élèves de l'enseignement primaire entre l'annonce de ce programme ECR en 2005 et son implantation en 2008?

En conséquence, la **proposition ministérielle** est la suivante :

- [...]
- ménager une période de transition pour permettre au Ministère et aux milieux scolaires de préparer ce changement. C'est pourquoi les clauses

dérogatoires seront renouvelées jusqu'au 30 juin 2008 et le régime d'option actuel sera maintenu pour les trois prochaines années (MELS, 2005 : 4).

Ainsi, le régime optionnel entre *Enseignement moral, enseignement moral et religieux catholique* ou *enseignement moral et religieux protestant* est maintenu jusqu'en septembre 2008, moment d'uniformisation du programme ECR au niveau primaire.

#### **1.4 PROCESSUS MINISTÉRIEL D'ÉVALUATION DU PROGRAMME ECR**

Sans aucun doute, procéder à l'analyse critique de la posture professionnelle attendue d'un programme de formation passe par le questionnement relatif à sa rédaction, mais indubitablement à son processus d'évaluation. Sous ce quatrième volet de chapitre figurent donc les apports évaluatifs des trois instances gouvernementales tenues d'avoir donné leur avis au ministre concernant l'implantation de ce programme ECR : le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), la Commission des programmes d'études (CPE) abrogée en cours d'implantation et devenue le Comité-conseil sur les programmes d'études (CCPE) et le Comité sur les affaires religieuses (CAR).

##### **1.4.1 Conseil supérieur de l'éducation (CSE)**

Le CSE, organisme composé de 22 membres nommés sur la recommandation du ministre de l'Éducation, a été instauré en 1964 parallèlement à la création de ce Ministère et constitue en soi une Loi dans les *Lois et Règlements du Québec* (LRQ). Ainsi, cette législation définit au quatrième attendu du chapitre C-60 :

Attendu qu'il importe d'instituer, suivant ces principes, en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, un Conseil supérieur de l'éducation pour collaborer avec le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le conseiller sur toute question relative à l'éducation; (Gouvernement du Québec, 2012).

Parmi ses membres, l'article 7 de cette loi stipule que le sous-ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, sans avoir droit de vote, est néanmoins membre d'office adjoint du

CSE et doit transmettre les renseignements disponibles que demanderaient les membres de ce Conseil et/ou les « cinq commissions permanentes d'une quinzaine de membres chacune, formées en fonction des ordres de l'enseignement primaire, secondaire, collégial, et universitaire, et de l'enseignement des adultes » (Proulx et Charland, 2009 : 312).

En regard de l'évaluation du programme ECR, le CSE publie en février 2008 son *Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport intitulé Projet de règlement visant à modifier le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse »*. Document très informatif résumant également les positions que le CSE a énoncées au MEQ concernant le processus de déconfessionnalisation du Ministère. Ainsi, en 1993, le CSE recommandait au Ministère de « lever le verrouillage du système confessionnel » (CSE, 2008 : 5), mais déjà en 1981 :

[...], il (CSE) soulignait la nécessité de respecter le droit à la liberté de conscience et de religion et le principe de non-discrimination comme une exigence du système d'éducation québécois (CSE, 1981 : p. 133) (*idem*).

En 2005, le CSE avait publié un Avis. Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec. Le CSE recommande au ministre « un programme d'enseignement non confessionnel de la religion destiné à l'ensemble des élèves, tout en y incorporant une dimension éthique forte [...] » (*idem*). Dans les arguments socioculturels de ce même document, le CSE se prononce sur la formation en éthique en convenant « qu'une éducation à l'éthique et à la diversité religieuse reflèterait davantage l'évolution de la société québécoise » (*idem* : 6). Le CSE estime que :

[...] un enseignement non confessionnel de la religion, s'il est bien encadré, peut favoriser chez l'élève une connaissance de l'autre dans sa diversité, le développement d'attitudes de tolérance relatives aux questions d'éthique et de religion et, surtout, l'acquisition de compétences citoyennes pour entrer en relation avec l'autre (CSE, 2005a, p. 22 et 26). Un tel enseignement peut ainsi contribuer à la paix sociale et « à un vivre-ensemble plus authentique et plus riche » (CSE, 2005a, p. 26) (*idem* : 7).

En lien avec des observations que le CSE énonçait en 2005 dans Remarques générales sur le projet de loi n° 95 et l'énoncé de politique ministérielle sur la mise en place d'un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse en vue de la Commission parlementaire sur l'éducation, la nature non confessionnelle d'un programme offert à tous les élèves correspond au souhait du CSE « d'assurer l'égalité de traitement de tous les élèves et le respect de la liberté de conscience » et « la dimension éthique du programme semble répondre à la vision du Conseil » (idem : 12).

Dans son positionnement de février 2008, le CSE exprime que :

L'objectif poursuivi par le nouveau programme consiste à développer chez l'élève des compétences pour lui permettre de tirer profit de la diversité des valeurs et des croyances dans une société démocratique de plus en plus pluraliste et diversifiée. [...]. Le contenu de ce programme paraît aujourd'hui répondre globalement aux positions et aux orientations du Conseil. [...]. Le conseil recommande l'adoption de la modification du Régime pédagogique visant l'implantation de ce programme au primaire et au secondaire à compter de septembre 2008, selon le calendrier prévu. (idem : 12-13 et 17).

Ces derniers extraits clôturent l'évaluation positive du CSE en regard de l'implantation du programme ECR et implicitement, ses orientations pédagogiques.

#### **1.4.2 Commission des programmes d'études (CPE) et Comité-conseil sur les programmes d'études (CCPE)**

Comme développé dans le volet historique de ce chapitre, l'*Énoncé de politique éducative. L'école, tout un programme.* annonçait l'implantation d'une Commission des programmes d'études (CPE). Sous le ministère de madame Pauline Marois, la CPE a été créée le 19 décembre 1997 par l'adoption du *projet de loi n° 180* modifiant la *Loi sur l'instruction publique* et créant sous la section 11.1 *Comités du ministre* de son *chapitre VII*, les dispositions relatives à la constitution, composition, mandat de cette Commission recommandée par le Groupe de travail sur le curriculum.



Sous le volet *La création de la Commission des programmes d'études* du premier *Rapport annuel 1997-98* de la CPE, la présidente, madame Jeanne-Paule Berger, développe ainsi le choix ministériel :

La création de la Commission des programmes d'études découle d'une volonté ministérielle d'ouverture et de transparence. De ce fait, la ministre a voulu instaurer une certaine distance entre les personnes qui ont la responsabilité d'établir les orientations des programmes et d'évaluer leur qualité de celles qui ont la responsabilité de les concevoir et de les mettre en œuvre (CPE, 1998).

Constituée de onze membres nommés par le ou la ministre, la Commission rassemble des enseignants et membres des différents secteurs de l'éducation et leur implication est non rémunérée avec possibilité de « remboursement des dépenses faites dans l'exercice de leurs fonctions, aux conditions et dans la mesure que détermine le gouvernement » (Gouvernement du Québec, 2007a : 114). Concernant leur mandat, la CPE fait au ministre des recommandations sur quatre volets identifiés comme suit en annexe à leur *Rapport annuel*.

- les orientations et les encadrements généraux qui serviront de guides pour l'établissement des programmes d'études;
- le calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études;
- l'approbation des programmes d'études;
- l'adaptation continue des programmes d'études (CPE, 2005 : 13).

Un autre élément inscrit à ce document concerne le pouvoir de la Commission « de saisir le ministre de toute question relative aux programmes d'études » (*idem*). Néanmoins, cette Commission des programmes d'études sera législativement abolie en décembre 2005 puisqu'en décembre 2004, un Groupe de travail sur l'examen des organismes du gouvernement ayant pour mandat « de revoir la pertinence et la mission de divers organismes en vue de simplifier l'organisation gouvernementale » (*idem* : 10) recommande l'abolition de la Commission et le transfert de son mandat au MELS. Sous le volet *Les travaux de réingénierie de l'État* du *Rapport annuel 2004-2005* de la CPE, on précise que de concert avec le sous-ministre, monsieur Pierre Bergevin, monsieur Pierre-Yves Béland a

exploré une piste pour actualiser la recommandation du rapport de ce Groupe de travail. (*idem*).

Concrètement, le *projet de loi n° 120. Loi sur l'abolition de certains organismes publics et le transfert de responsabilités administratives* présenté le 15 juin 2005, abroge les dispositions constitutives de la Commission des programmes d'études dans la LIP. Avec l'entrée en vigueur de ces dispositions le 16 décembre 2005, l'article 12 de cette Loi stipule que :

Les dossiers et documents de la Commission des programmes d'études, du Comité d'évaluation des ressources didactiques et du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant deviennent ceux du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2005b : 6).

Néanmoins, le 18 mai 2006, monsieur Jean-Marc Fournier, ministre libéral, demande à monsieur Pierre-Yves Béland, ex-président du CPE, de prendre la présidence d'un nouveau Comité-conseil sur les programmes d'études (CCPE). Le *Mot du président* du premier *Rapport d'activités 2005-2006* du CCPE expose que « À la demande du ministre, les membres de cette commission et moi-même avons travaillé à mettre sur pied un nouveau comité dont la composition serait analogue à celle de la Commission, avec un mandat réactualisé » (CCPE, 2006).

Un transfert et entredeux de comités qui ont coïncidé à la mise en place uniformisée du programme ECR, mais quelles avaient été les évaluations du CPE et celles du CCPE en regard de ce programme d'études?

En décembre 2001, monsieur François Legault transmet à madame Monique Hébert, seconde présidente de la CPE, la version provisoire du programme ECR pour le secondaire 4.

Je vous souligne que ce programme est, cette année, en expérimentation et qu'il sera d'application obligatoire en septembre 2002. J'apprécierais donc recevoir un avis de la Commission d'ici le 1<sup>er</sup> mars 2002.

Par ailleurs, je considère important de vous rappeler que le Comité sur les affaires religieuses doit, pour sa part, donner son avis sur les aspects religieux de ce programme d'études (CPE, 2002b : 17).

Une réponse du CPE publiée pour diffusion restreinte situe les trois compétences du programme ciblées de l'époque et expose trois grands volets d'analyse et de réflexions soit *De la qualité du programme; Des pistes de réflexions; De l'implantation du programme*. Suite à des éléments de justification, les membres de cette Commission, ayant fait appel à un comité d'experts et d'expertes (*idem* : annexe 2), recommandent « au ministre de l'Éducation de ne pas approuver le programme d'éthique et de culture religieuse » (*idem* : 11). Les trois compétences de cette version expérimentale étaient :

- Compétence 1 : Faire le point sur son questionnement et sur ses réponses relativement au sens de la vie et au vivre-ensemble;
- Compétence 2 : Apprécier la diversité des réponses religieuses et séculières aux questions relatives au sens de la vie et au vivre-ensemble;
- Compétence 3 : Construire, avec les autres, des réponses éclairées aux questions relatives à la vie commune soulevées par la diversité (CPE, 2002a : 5-7).

Un autre élément en lien avec les enjeux de l'étude concerne la publication d'un Avis au ministre, à l'initiative de la CPE, et intitulé *Vers un élève citoyen*. Avis au ministre de l'Éducation sur les domaines généraux de formation dans le Programme de formation de l'école québécoise. Adopté par la Commission en juin 2004 et coïncidant à la fin de mandat de la présidence de madame Monique Hébert, cet Avis problématise, consulte et recommande entre autres au ministre « de préciser, dans le Programme et à l'intérieur des autres documents ministériels, le statut, la place et le rôle des domaines généraux de formation » (CPE, 2004 :3). Comme « lien unificateur pour les domaines généraux de formation » du programme, la CPE recommande au ministre comme première orientation :

De présenter les cinq domaines généraux dans le Programme en leur donnant comme socle commun l'éducation à la citoyenneté et comme finalité celle de permettre aux élèves de développer des compétences citoyennes d'ordre cognitif, éthique et social (*idem* : 2-3).

Durant la période transitoire des deux structures d'évaluation des programmes d'études, le MELS demande au CCPE non officiellement instauré de procéder à l'évaluation du *Programme de formation de l'école québécoise, deuxième cycle, phase 2* portant entre autres sur l'implantation de quatre nouveaux programmes dont *Éthique et culture religieuse*. Le CCPE adopte un *Avis* en février 2006, mais dans son *Rapport d'activités 2005-2006*, le Comité-conseil précise sur son site internet qu'il est en attente d'autorisation pour procéder à la publication de cet *Avis* (CCPE, 2006 : 3). Néanmoins quand l'*Avis* fût publié, le lecteur prend note de l'insertion d'une page *Avertissement* concernant l'évaluation du programme ECR :

Une nouvelle version du programme *Éthique et culture religieuse* pour l'ensemble du primaire et secondaire, faisant actuellement l'objet d'une consultation, le chapitre 4 ainsi que les pistes de réécriture relatives à ce programme pour le deuxième cycle du secondaire ont été retirés du document. Au terme de la consultation, un avis du Comité-conseil sur les programmes d'études sera transmis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (CPE, 2006).

En octobre 2006, monsieur Jean-Marc Fournier demande un avis au CCPE sur la nouvelle version du programme ECR. Dans leur *Rapport d'activités 2006-2007*, le Comité-conseil expose *La démarche d'examen et la consultation* de cette évaluation transmise au ministre le 10 janvier 2007 :

S'appuyant sur les acquis de la Commission concernant ce programme, le Comité-conseil a entrepris des travaux préliminaires afin de s'imprégner de ses fondements disciplinaires et de mieux connaître les éléments de contexte pouvant être utiles à son examen. Les travaux se sont déroulés durant quatre mois, incluant l'étape préliminaire du mois de septembre qui a précédé la réception de la requête du ministre (CCPE, 2007a : 4).

L'*Avis* du CCPE, adopté en décembre 2006 mais édité en novembre 2007, est le fruit d'analyses et de questionnements soumis à deux comités d'experts et d'expertes, l'un pour le niveau primaire, l'autre pour le secondaire (CCPE, 2007b : 2). De ces consultations, le CCPE dégage des avenues qui concluent à une recommandation d'approuver le programme

ECR pour tous les niveaux. Néanmoins, sur la page de *Recommandation* de l'*Avis*, le Comité-conseil considère que des corrections sont nécessaires, notamment les suivantes :

- situer explicitement le programme dans le domaine d'apprentissage du développement personnel;
- tenir compte davantage des centres d'intérêts des élèves à l'égard des courants séculiers et des confessions religieuses;
- adapter la progression des attentes de fin de cycle au niveau du développement des élèves;
- réduire l'ampleur du contenu de formation du programme du primaire en adoptant le modèle de prescription du secondaire (*idem* : 13).

Outre ces quatre corrections recommandées du CCPE, il semble pertinent de reprendre une mise en garde d'appréciation que le CCPE note sur sa page *Introduction* :

Le Comité-conseil tient à préciser que le présent avis ne traite pas du choix d'introduire un programme d'éthique et de culture religieuse dans le curriculum du primaire et du secondaire, mais qu'il porte sur la qualité du programme et sa cohérence par rapport au Programme de formation de l'école québécoise (*idem* : 2).

De plus, le CCPE apporte une critique au chapitre *Les aspects généraux du programme* sous *Les fondements du programme*. Ainsi,

[...], le Comité-conseil n'a pas trouvé de justification suffisante pour l'association de l'éthique et de la culture religieuse. [...]. Sans trop alourdir le texte de présentation, le programme pourrait offrir une justification explicite de ce regroupement.

De plus, le Comité-conseil voit un risque de confusion entre certains objets de la culture religieuse et d'autres reliés à l'éthique. Pierre Blackburn<sup>9</sup> mentionne que parmi les préconceptions problématiques présentes chez les élèves au regard de leur compréhension, on trouve l'assimilation entre morale et religion. [...]. (*idem* : 3).

Ce bilan d'évaluation clôt l'apport du CCPE précisant dans cet *Avis* qu'il « est le seul organisme mandaté pour examiner systématiquement tous les programmes disciplinaires » (*idem*: 2). Après ce bilan évaluatif du CSE, du CPE et du CCPE, la formation en éthique

appartenant à un programme jumelé de culture religieuse implique une autre instance d'évaluations, soit le Comité sur les affaires religieuses (CAR).

### 1.4.3 Comité sur les affaires religieuses (CAR)

En rappel au volet historique de ce chapitre, le Rapport *Laïcité et religions. Perspectives nouvelles pour l'école québécoise*, déposé en 1999 par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (Rapport Proulx), exposait dans les *Dispositions relatives aux programmes d'enseignement culturel des religions* obligatoires pour tous, cette recommandation :

attribution d'un mandat au Comité d'orientation et de formation du personnel enseignant portant sur la formation initiale des futurs enseignants et de la formation continue des enseignants en exercice relativement à l'enseignement culturel des religions (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999 : 231).

En juin 2000, le *projet de loi n° 118* stipulait sous l'article 42 l'institution d'un Comité sur les affaires religieuses dans la LIP. Ainsi,

- 477.18.1. Est institué le « Comité sur les affaires religieuses ».
- 477.18.2. Le Comité est composé de 13 membres, dont un président, nommé par le ministre après consultation de groupes ou d'organismes oeuvrant dans les milieux religieux ou dans le domaine de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2000 : 10).

Parmi ce Comité composé de 13 membres, quatre représentent des parents d'élèves, quatre sont issus des membres du personnel des commissions scolaires, un membre est choisi parmi les employés du Ministère et quatre représentent le milieu universitaire dont deux de la théologie, un des sciences religieuses et un de la philosophie (*idem*). En 2005, la *loi n° 95* amende cette représentativité universitaire et convient de trois membres provenant des sciences religieuses et un de la philosophie (Gouvernement du Québec, 2005a : 3).

En regard de la *Mission et fonctions* de ce Comité, le troisième alinéa de l'article 477.18.3 de LIP, également amendé en 2005, stipule que le CAR « donne également son avis sur les aspects religieux des programmes d'éthique et de culture religieuse établis par le ministre » avec un premier alinéa convenant de sa mission « de conseiller le ministre sur toute question touchant la place de la religion dans les écoles » (Gouvernement du Québec, 2007a : 113).

Dans son premier *Rapport annuel 2000-2001*, le CAR explique sous la rubrique *L'analyse du programme d'éthique et de culture religieuse* avoir « formulé quelques suggestions aux responsables de la conception du programme et il a exprimé son appréciation quant à l'approche novatrice de ce programme » (CAR, 2001 : 12).

Quant à leur *Rapport annuel 2001-2002*, le CAR mentionne qu'en mai 2001 :

[...], le Comité a recommandé le déploiement du programme Éthique et culture religieuse à l'ensemble du second cycle du secondaire. La recommandation rejoint toujours l'assentiment du Comité qui juge indispensable l'ajout d'unités en 5<sup>e</sup> secondaire afin de garantir aux jeunes une formation personnelle et une formation de citoyen responsable plus consistantes et plus solides. Par conséquent, le Comité suivra attentivement les travaux du Ministère pour intégrer le programme d'éthique et culture religieuse au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et assurer un positionnement adéquat de l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse dans le prochain Régime pédagogique, dont l'entrée en vigueur est prévue pour septembre 2004 (CAR, 2002 : 16-17).

En lien avec l'évaluation de certaines applications du programme ECR antérieures à 2008, le CAR expose dans son *Rapport annuel 2002-2003* :

Le Comité a examiné le projet de programme d'éthique et de culture religieuse de première et deuxième secondaire proposé par la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, pour en prolonger l'expérimentation en 2003-2004.

Le Comité a transmis un avis favorable au ministre, avis accompagné de commentaires s'adressant aux responsables de la Commission scolaire. Ces commentaires faisaient notamment référence aux contenus culturels religieux à rehausser en vue d'assurer un plus juste équilibre entre les deux dimensions fondamentales du programme, à savoir les dimensions de formation éthique et de formation sur le fait religieux (CAR, 2003a : 8).

Sous ce même rapport, le CAR procède également à un retour de la désapprobation de la CPE en regard de la version expérimentale du programme ECR au deuxième cycle du secondaire. Ainsi :

La Commission des programmes d'études s'était déjà interrogée sur la pertinence et la faisabilité d'un tel jumelage paraissant, par ailleurs, irréalisable en fonction du temps consacré à ce programme dans la grille-matières. Le Comité partage tout à fait ce questionnement et est préoccupé des fondements théoriques de ce programme. Pour ne nommer qu'un des écueils possibles, le Comité craint que celui-ci ne prenne surtout la tangente de l'éducation aux valeurs au détriment d'une véritable instruction, faite d'acquisition de connaissances et de compétences propres aux domaines de l'éthique et de la culture religieuse (*idem* : 14).

En novembre de cette même année, le CAR publie un second *Avis* à la demande du ministre et intitulé *La formation des maîtres dans le domaine du développement personnel : une crise symptomatique*. Sous le constat de trois enjeux identifiés : le risque de pénurie d'enseignantes et d'enseignants qualifiés dans le domaine du développement personnel, la perte appréhendée de l'expertise universitaire nécessaire pour former ces maîtres et la survie du domaine du développement personnel (CAR, 2003b : 13), le Comité livre cette recommandation au ministre :

Considérant

- [...]
- les besoins éducatifs des élèves en matière d'éthique, de spiritualité et de religion;
- les attentes de la société à l'égard de l'école en ce qui concerne notamment la formation du jugement moral, l'éducation aux valeurs démocratiques, l'apprentissage du vivre-ensemble et l'ouverture à la diversité culturelle et religieuse;
- [...]

Le Comité sur les Affaires religieuses recommande au ministre

- [...]
- de préciser, sur la base des finalités et des contenus de formation définis dans cet avis, les paramètres d'une formation des maîtres unique qui préparerait à l'enseignement de l'éthique et du fait religieux au secondaire (*idem* : 18).



En mars 2004, un *Avis* adressé au ministre de l'Éducation et ayant pour titre *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir* recommande l'abolition du régime optionnel incluant la formation morale laïque et propose la création d'un nouveau programme d'éducation à la religion sous les avenues suivantes :

de mettre en place un même parcours de formation pour tous les élèves, du début du primaire à la fin du secondaire, faisant une place équivalente à la religion et à l'enseignement moral.

- au primaire, ces deux disciplines feraient l'objet de modules distincts, mais réunis dans un même programme,
- au secondaire, elles seraient traitées à l'intérieur de programmes différents (CAR, 2004a : 35).

Dans la même année, le *Rapport annuel* du CAR expose ces termes :

Ce changement permettrait d'adopter une alternative novatrice qui consiste à créer un nouveau programme d'éducation à la religion, distinct des enseignements confessionnels et de l'enseignement du fait religieux et inséré dans un parcours de formation commun à tous les élèves, pour l'éducation à la religion et la formation à l'éthique (CAR, 2004b : 6).

À la lumière de ces deux extraits rédigés la même année, l'usage alterné entre « enseignement moral » et « formation à l'éthique » est tout à fait observable pour ce Comité mandaté d'évaluer les « aspects religieux des programmes d'éthique et de culture religieuse établis par le ministre ». Sous ce même *Rapport annuel*, le CAR expose qu'il a examiné trois projets locaux du programme ECR de niveau secondaire 1 et 2. Trois avis favorables ont été déposés pour une mise en oeuvre en 2004-2005, après que ces projets locaux aient été bonifiés dans leurs aspects religieux à la suite de leurs commentaires (*idem* : 8). Dans le *Rapport annuel 2004-2005* du CAR, ces trois projets locaux sont reconduits pour 2005-2006 (CAR, 2005 : 9). En lien avec le *projet de loi n° 95* sanctionné sous cette période et le dépôt du document ministériel *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, le CAR expose :

Le Comité sur les affaires religieuses s'est alors dit heureux de la décision annoncée au regard de la formation éthique et religieuse des jeunes. Les orientations ministérielles rendues publiques le 4 mai 2005 constituaient à ses yeux une réponse satisfaisante aux préoccupations exprimées dans son avis *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir*, remis au ministre de l'Éducation en mars 2004, et dans le document d'appoint relatif à cet avis produit par le Comité en janvier 2005 à l'intention des partenaires scolaires et universitaires. [...].

Sanctionné le 17 juin 2005, le projet de loi n° 95 a retenu l'esprit des propositions du Comité (*idem* : 6 et 7).

Sous ce même *Rapport annuel*, un regard évaluatif du CAR est pertinent à relever en regard du jumelage des deux composantes du programme, de la perspective distincte de la formation en éthique et du poids incombé aux enseignants. Ainsi :

Le choix d'un programme commun d'éthique et de culture religieuse repose sur des principes qui vont bien au-delà des seules considérations organisationnelles : il traduit la volonté de faire des arrimages entre des réalités qui, tout en étant différentes, ont souvent des liens, non seulement d'un point de vue historique ou traditionnel, mais aussi dans la vie concrète des jeunes qui fréquentent l'école. Ce choix n'est pas sans comporter quelques écueils auxquels il importera d'être attentif non seulement dans la mise en œuvre des programmes, mais aussi au moment de la formation des enseignantes et enseignants. L'éthique n'est pas particulière aux traditions religieuses et elle doit être traitée selon ses règles propres, [...]. Le succès des nouveaux programmes d'éthique et de culture religieuse et l'atteinte des objectifs éducatifs visés par leur mise en œuvre reposent, pour une large part, sur les enseignantes et les enseignants qui auront à dispenser ces enseignements (*idem* : 13).

Un extrait exposant que le CAR définit une large part du succès du programme ECR aux enseignants et lequel programme reçoit l'approbation du CAR dans l'*Avis* de juillet 2007 adressé à madame Michelle Courchesne, ministre libérale du 18 avril 2007 au 11 août 2010, et portant spécifiquement sur *Le programme d'études Éthique et culture religieuse*.

Considérant que le programme Éthique et culture religieuse permettra à l'école québécoise de mieux remplir sa mission éducative en contribuant à la formation personnelle et citoyenne de l'élève;

[...]

le Comité sur les affaires religieuses recommande à la ministre :

- d'approuver le projet de programme Éthique et culture religieuse déposé en - juillet 2007 et d'assurer son application au primaire et au secondaire dans les établissements publics et privés à compter de l'année scolaire 2008-2009;
- [...] (CAR, 2007 : 18).

Une évaluation ne proposant aucune correction et précisant de plus que le programme « s'insère harmonieusement dans le modèle québécois de la laïcité scolaire » (*idem* : 4). En lien avec *La posture professionnelle de l'enseignant*, le CAR la précise en ces termes :

Étant passeur de culture religieuse et non de religion, au sens de confession, il (enseignant d'éthique et de culture religieuse) porte un regard distancié et critique, mais également curieux et respectueux sur le phénomène religieux, car l'impartialité dont il fait preuve ne neutralise pas son intérêt pour la transmission de la culture. Laissant ses convictions personnelles à l'arrière-plan, il ne met en valeur aucune option religieuse ou philosophique aux dépens des autres ni ne cherche à amener les jeunes à prendre position pour une religion particulière (la sienne) ou contre les religions (s'il est athée ou agnostique) (*idem* : 12-13).

Pour clore l'apport évaluatif de ce Comité ministériel, un dernier énoncé que le CAR formule dans son *Rapport annuel 2010-2011* relativement au *Suivi du programme Éthique et culture religieuse* :

Le Comité constate, par ailleurs, que le programme ECR demeure occasionnellement la cible de critiques, dont plusieurs s'alimentent des échos en provenance des causes actuellement en instance devant les tribunaux. Le Comité est préoccupé des enjeux importants soulevés par ces causes. C'est pourquoi il a fait part à la ministre de son point de vue à ce sujet. Le Comité estime que le programme ECR est un acquis qu'il importe de préserver pour que l'école puisse continuer de remplir sa mission dans le Québec pluraliste d'aujourd'hui. Il ne peut donc que saluer la décision gouvernementale de contribuer de le défendre sur le terrain juridique (CAR, 2011 : 9).

Une référence au juridique qui ouvre l'angle de certains concepts présentés au second chapitre de cette recherche, mais avant de s'y engager, quels sont distinctement les objectifs de cette recherche poursuivis par le biais d'une analyse critique?

## 1.5 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Comme déjà mentionné, cette recherche spéculative cible l'objectif central d'analyser la cohérence de la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS, niveau primaire et secondaire, en regard de la politique interculturelle du Québec, mais que soutient le choix du substantif « cohérence »?

Cohérence, étymologiquement emprunté du latin *cohaerens* « attaché ensemble, compact », en français indique que les éléments d'un ensemble sont liés et s'accordent entre eux, d'où le sens de « logique, ordonné » au XVIII<sup>e</sup> siècle (en parlant du discours ou de la pensée) (Baumgartner et Ménard, 1996 : 179).

Par conséquent, analyser la *cohérence* postule de chercher ce rapport logique entre deux ou plusieurs énoncés, entre deux ou plusieurs propositions. À l'inverse, une *incohérence* postule d'un ensemble où l'un ou plusieurs de ses éléments manque d'unité, de cohésion par rapport à l'ensemble et en disqualifie alors la propriété. À l'instar de Lionel Bellenger, nous convenons que cette forme d'harmonie intellectuelle recherchée entre divers faits ou divers éléments est vectrice d'approbations et de crédibilité et ce, notamment pour l'univers de la recherche.

Dans notre modèle culturel en effet, la notion de *cohérence* joue un rôle déterminant pour ce qui est de nos acceptations et nos adhésions comme pour l'élaboration de nos décisions (Bellenger, 1996 : 17).

L'apport sémantique de l'objectif central de la recherche étant spécifié, cette étude procède, comme toute recherche, en deux étapes soit celle d'une phase documentaire identifiée *Présentation de données* et une phase critique identifiée *Analyse des données*.

Sous la *Présentation de données* ou la phase documentaire, les données des deux ministères, soit celles du MELS et celles du MICC, sont mises en présence et supportent deux objectifs identifiés comme suit :

- exposer la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS, niveau primaire et secondaire;
- exposer la politique interculturelle du Québec du MICC.

La phase critique ou *Analyse des données* supporte quant à elle deux objectifs convergeant vers l'objectif central de la recherche :

- analyser la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS, niveau primaire et secondaire;
- légitimer une proposition de révision s'il y a lieu.

Une recherche spéculative formulant donc un total de quatre objectifs de recherche poursuivant l'objectif central d'analyser la cohérence de la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS, niveau primaire et secondaire, en regard de la politique interculturelle du Québec.

## CHAPITRE 2

### CADRE CONCEPTUEL

Suite au développement de la problématique, cette rédaction se poursuit en exposant les principaux concepts avec certains apports théoriques qui viennent nourrir et éclairer les enjeux de réflexions et d'analyse. Concept d'impartialité en regard de celui de neutralité, concept de l'éthique, concept de normes et valeurs en éthique appliquée, concept de droit et concept de citoyenneté représentent les cinq avenues conceptuelles que présente ce second chapitre.

#### 2.1 CONCEPT DE NEUTRALITÉ EN REGARD DE CELUI D'IMPARTIALITÉ

D'entrée de jeu, une analyse critique portant sur le caractère, voire l'orientation d'une posture professionnelle, implique de s'attarder sur la sémantique du mot choisi pour en justifier la pertinence. Le terme « neutralité », dérivé de « neutre », est emprunté au latin *neuter* et signifie « ni l'un ni l'autre », « qui ne prend pas parti dans un conflit ». (Baumgartner et Ménard, 1996 : 524). À l'exemple du neutron signifiant une « particule élémentaire sans charge électrique » (*idem*), une conduite de « neutralité » projette toute absence de positionnement.

Le terme « impartialité », antonyme de « partialité » emprunté au XV<sup>e</sup> siècle au latin médiéval *partialitas*, a d'abord signifié « esprit de parti » au sens de « faction », puis au XVII<sup>e</sup> siècle au sens de « parti pris » (*idem* : 569). Comme antonyme, « impartialité » revêt un sens de « sans parti pris », mais ce terme est-il synonyme de « neutralité »?

Dans le *Grand dictionnaire terminologique* de l'*Office québécois de la langue française* (OQLF), on repère entre autres le terme « impartialité » comme attitude souhaitable d'un juge pour exercer sa profession et également comme valeur fondamentale

dans la *Déclaration de valeurs de l'administration publique québécoise* telles que ces définitions et notes nous l'indiquent:

Domaine du droit

Ensemble des qualités et des comportements qu'il faut idéalement retrouver chez un juge.

La patience, l'ouverture d'esprit, le calme, la courtoisie, le tact, la compréhension et la compassion, la fermeté, la maturité et l'humilité, le souci du service public, l'impartialité de jugement dans le respect des lois ainsi que le courage et l'indépendance face aux pressions politiques, sont les principaux éléments considérés dans l'évaluation de l'attitude d'un juge. (OQLF : 2006)

Domaine de l'administration publique

État de neutralité d'une personne qui prend une décision objectivement dans le respect des règles applicables et en accordant à tous un traitement équitable.

Dans la *Déclaration de valeurs de l'administration publique québécoise*, l'impartialité est reconnue comme une valeur fondamentale. (OQLF : 2003)

Dans les deux domaines présentés, soit celui du droit et de l'administration publique, le terme « impartialité » est rattaché au « respect des lois », « des règles applicables » aux fins d'une attitude équitable pour tous. « Équitable », adjectif formé du substantif « équité », est emprunté au latin *aequitas* et signifie « égalité d'âme, esprit de justice, impartialité ». (Baumgartner et Ménard, 1996 : 290).

Par conséquent, la distinction sémantique entre « neutralité » et « impartialité » réside dans l'exigence pour le concept d'« impartialité » de devoir investiguer et tenir compte s'il y a lieu d'un cadre normatif applicable alors que le concept de « neutralité » n'a pas à l'investiguer et en tenir compte.

## 2.2 CONCEPT DE L'ÉTHIQUE

Un deuxième concept incontournable à cette étude est celui de l'« éthique » puisqu'il est question d'évaluer une posture professionnelle promue dans le cadre d'une formation en éthique. Sans vouloir miser d'exhaustivité sémantique sur un concept peu consensuel et plutôt controversé entre auteurs et théoriciens, comment se définit le terme « éthique »?

Roger-Pol Droit dans *L'éthique expliquée à tout le monde* convient au premier chapitre d'un livre engageant un dialogue de décrire *Les aventures* de ce mot. « Éthique », étymologiquement dérivé du grec *èthos*, figurait dans l'Antiquité grecque de diverses sémantiques, mais toutes associées au « comportement ». Ainsi, *èthos* pouvait figurer de « la manière, pour une espèce animale, d'habiter le monde » (Droit, 2009 : 13) ou plus largement le caractère ou manière d'une personne à habiter le monde dans une société donnée et à une époque donnée. « Éthique » figure aussi de « la façon dont vivent les hommes, les coutumes qu'ils observent, les types de règles qu'ils suivent, les lois sous lesquelles ils vivent » (*idem* : 14). En fait, ce terme était associé aux « mœurs » d'une société quelconque. *Èthikè*, adjectif de *Èthos*, et phonétiquement plus près d'« éthique » se traduirait par « comportemental ». En lien à ce dérivé qualitatif, le philosophe Aristote aurait été le premier à forger l'expression *èthikè théôria* (littéralement, « contemplation comportementale ») pour désigner un savoir « relatif à la façon de se comporter » (*idem* : 15).

Parallèlement à cette incursion dans la langue grecque, la langue latine propose avec Cicéron *mos* et *mores* au pluriel, pour traduire le *èthos* grec signifiant « mœurs » et *moralia* traduisant la forme qualitative équivalente à *èthikè* et qui exprime « ce qui est relatif aux mœurs » (*idem* : 18). Le terme morale dans le latin classique traduirait donc le sens d'*èthikè* des Grecs anciens.

À partir de ces fondements identiques, une série de domaines semblables se sont constitués : « éthique » et « morale » se préoccupent indistinctement des valeurs, et d'abord du bien et du mal, réfléchissent identiquement sur les fondements de ces distinctions, se demandent semblablement comment discerner et comment appliquer les règles fondamentales. Ces démarches se poursuivent en parallèle, dans une langue ou dans une autre (*idem* : 18-19).

Roger-Pol Droit, n'admettant pas de coupure profonde et radicale entre les deux termes, souligne qu'« une différenciation progressive s'est établie dans les usages des deux termes » (*idem* : 19). La morale référant psycho sociologiquement au statique et aux normes établies figure de valeurs et contraintes « héritées du passé et de la tradition, ou



bien de la religion » (*idem*). L'homme moderne, en réaction de ce passé parfois assujettissant, rejette de se faire parler de *morale* et appréhende l'usage de ce mot.

Un autre paramètre de l'auteur rejoignant un usage plus délimité au mot « éthique » réfère à l'avancement technologique des sciences modernes (*idem* : 20). L'essor qui est donné depuis environ un demi-siècle aux avenues biomédicales, technoscientifiques, environnementales, *etc.* trouve peu de normes dans les registres légaux et juridiques pour en baliser le développement. Dans une perspective de collectivité humaine, l'« éthique » doit réfléchir et poser ces nouvelles normes et balises pour encadrer ce lot d'initiatives et d'ambitions technologiques et bioéconomiques.

Une deuxième référence sémantique au terme « éthique » renvoie aux attributs conceptuels de normes de Jürgen Habermas que Leleux et Rocourt exposent dans leur ouvrage *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté*. Au chapitre intitulé *Typologie des normes et des discussions de la raison pratique*, les deux auteurs catégorisent les trois types de normes du philosophe comme suit : les normes techniques ou pragmatiques visant l'obtention d'un but, les normes éthiques visant l'atteinte d'une fin subjective, « le *bien*, le bonheur, une existence réussie, le salut ... » et les normes morales visant l'atteinte du juste et la préservation de l'humanité de l'homme (Leleux et Rocourt, 2010 : 93). Habermas conviendrait donc d'une distinction sémantique entre « éthique » et morale sur la base du particulier ou restrictif pour l'*éthique*, et de l'universel pour la morale comme cette citation le confirmerait :

Nous faisons de la raison pratique un usage moral lorsque nous demandons ce qui est également bon pour chacun; un usage éthique lorsque nous demandons ce qui est respectivement bon pour moi ou pour nous. Les questions de justice permettent, du point de vue moral, de ce que tous pourraient vouloir, des réponses en principe universellement valides; en revanche, les questions éthiques ne peuvent être clarifiées rationnellement que dans le contexte d'une histoire de vie particulière ou d'une forme de vie particulière (Habermas, 1991 ; cité par *idem*).

Pour Habermas, la distinction entre les deux mots ne tient pas lieu de l'enjeu analysé du « bon », mais de son champ d'application. Les auteurs formulent l'attribut « éthico-

politiques » en synonyme aux normes juridiques et la préséance qu'elles en indiquent sur les normes éthiques puisqu'en cas de conflit d'obligations, la priorité serait donnée aux normes à caractère universel, soit morale comme ce dernier extrait l'expose :

Lorsqu'il y a conflit entre une norme juridique et une norme éthique, il y a lieu soit de modifier la loi avec l'accord des citoyens, soit de faire primer l'accord de moralité publique sur la norme éthique individuelle (*idem* : 94).

Une troisième référence sémantique au concept « éthique » est celle de Michael McDonald dans son Rapport *La biotechnologie, l'éthique et l'État : synthèse* et que Georges A. Legault cite dans son article *L'éthique appliquée comme discipline philosophique* :

L'éthique, ou philosophie morale, implique l'étude systématique de normes et de valeurs manifestées dans des actions (le bien et le mal), des conséquences (bonnes ou mauvaises) et des caractères (la vertu et le vice) particuliers. L'éthique est généralement subdivisée en trois branches : l'éthique descriptive, l'éthique théorique et l'éthique normative (McDonald cité par Legault, 2006 : 19).

En comparaison à l'usage qualitatif donné par Habermas, « éthique » se présente ici sous la forme nominale référant à une étude portant sur les normes, les valeurs, le caractère moral des conséquences et des caractères. McDonald identifie trois subdivisions à cette discipline appelée philosophie morale : l'éthique descriptive qui cherche à décrire les valeurs que partagent certaines personnes, l'éthique théorique ou métaéthique qui « consiste en l'examen des divers concepts essentiels à l'éthique » (*idem* : 22) et l'éthique normative qui « consiste à étudier en profondeur les valeurs que les gens devraient avoir. [...] Ainsi l'éthique normative comporte des jugements moraux [...] » (*idem*).

Pour sa part, cela ouvrant une quatrième référence au concept « éthique », Georges A. Legault convient dans ce même article extrait d'un collectif portant sur les *Réflexions d'une notion* en regard de l'*Éthique appliquée, éthique engagée* :

Voir en l'éthique une discipline qui s'intéresse à la vie morale des personnes dans le contexte de leur vie personnelle, professionnelle et sociale, c'est réinscrire le

discours philosophique au cœur des situations humaines et des choix, parfois tragiques parfois non tragiques, qu'on doit y faire (*idem* : 32).

À l'exemple du programme de formation à l'étude, l'éthique se définit ici comme une discipline et laquelle discipline s'intéresse à la vie morale des individus socialement en interactions. *Éthique* et *vie morale*; quelle distinction sémantique cet expert développe-t-il dans son *Lexique* annexé à son ouvrage *Professionnalisme et délibération éthique*?

*Morale* : en tant que notion philosophique elle renvoie toujours aux DEVOIRS, à ce que nous devons faire, à ce que nous sommes obligés de faire. Elle situe notre décision personnelle (autodiscipline) en fonction d'obligations que nous reconnaissons comme gouvernant nos décisions. En tant que notion sociologique, elle renvoie aux mœurs.

*Éthique* : se distingue de la morale en se référant à des valeurs plutôt qu'à des obligations. Ainsi, elle situe nos décisions d'agir par rapport aux valeurs que nous désirons mettre en pratique (ce que nous désignons par « actualiser des valeurs » : passer à l'acte) (Legault, 2007 : 282-283).

Avec Georges A. Legault, la distinction entre les deux termes ne porte pas sur le champ d'application de la norme comme le conçoit Habermas, mais sur l'enjeu ou l'objet de référence, à savoir les « obligations » pour la morale et les « valeurs » pour l'*éthique*. Dans son lexique, Legault apporte deux subdivisions à l'« éthique » soit *éthique fondamentale* et *éthique appliquée* définies en termes suivants:

*Éthique fondamentale* : éthique cherchant à identifier la source de l'obligation morale. Dans la pratique, aucun principe ne peut exercer une tyrannie absolue sans engendrer des difficultés. En éthique fondamentale, connaissant la règle, l'obligation d'abord, on cherche ensuite à voir comment celle-ci s'applique dans la situation concrète des hommes (*idem* : 282).

*Éthique appliquée* : éthique dans laquelle la situation occupe la première place. Les questions éthiques y apparaissent toujours dans le feu de l'action, au cœur de la pratique, c'est-à-dire en situation. C'est dans une situation complexe - personnelle, institutionnelle et sociale - que se pose le choix d'agir. Il faut choisir une solution et la décision prise aura des conséquences sur soi, sur les autres et sur l'environnement. La question éthique s'énonce alors ainsi : « Est-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances? » (*idem* : 282).

Pour terminer l'apport sémantique de ce concept, une référence d'André Lacroix qui situe la morale comme un « ensemble des textes sacrés et des normes qui prescrivent les comportements acceptables au sein d'une société » (Lacroix, 2012 : 4) versus l'*éthique* qu'il définit comme suit :

ensemble de mesures (personnelles, institutionnelles et sociales) visant à aider une personne à bien identifier les valeurs et les normes pertinentes dans une situation donnée. Ces mesures visent à aider les personnes et les institutions à clarifier le contexte de l'action, à identifier la meilleure décision et formuler le choix le plus indiqué pour une situation spécifique. L'*éthique* touche la singularité de la vie, là où les normes ne nous permettent plus de trancher (*idem* : 9).

Pour sa part, André Lacroix situe trois niveaux de questionnement pour cette discipline : la *métaéthique*, l'*éthique substantive* ou *normative* et l'*éthique appliquée*. La *métaéthique* concerne la dimension épistémologique de l'*éthique*, l'*éthique substantive* ou *normative* associée à la dimension politique de l'*éthique* concerne la « possibilité de prescrire certaines formes de vie en société et/ou d'arbitrer les décisions collectives et individuelles en fonction de principes » (*idem* : 41) et l'*éthique appliquée* est « le lieu de prise en compte des valeurs, normes et contexte pour les réfléchir dans un cadre normatif ... au profit d'une théorie épistémologique (théorie de la connaissance) » (*idem*).

### 2.3 CONCEPT DE NORMES ET VALEURS EN ÉTHIQUE APPLIQUÉE

Porter une analyse critique sur une posture professionnelle en lien à une formation en éthique implique de référer *a priori* à une mise en pratique concrète d'un processus éthique afin de logiquement en établir les grandes lignes pour une formation prometteuse. Aussi, en prolongement au dernier auteur cité, André Lacroix situe trois dimensions à l'action éthique : la *dimension axiologique*, la *dimension normative* et la *dimension contextuelle* (*idem* : 39). La *dimension axiologique* postule d'une « prise en compte des valeurs qui motivent et légitiment l'action », la *dimension normative* celle « des normes qui balisent l'action » et la *dimension contextuelle* tient compte du « temps et du lieu desquels émerge l'action » (*idem*).

Pour Georges A. Legault, c'est également l'*éthique appliquée*, comme philosophie pratique, qui « situe le questionnement éthique dans le monde vécu » (Legault, 2006 : 33). Selon cet auteur, le questionnement sur l'agir porte sur une situation concrète, en lien avec la vie personnelle, sociale ou institutionnelle des individus. Pour développer cette application pratique de la décision éthique, celui-ci propose une démarche éducative. D'abord initiée pour des ingénieurs, cette démarche de résolution éthique a par la suite été établie pour la formation en sciences humaines. Celle-ci s'ordonne en quatre phases identifiées comme suit :

- Prendre conscience de la situation;
- Clarifier les valeurs conflictuelles de la situation;
- Prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit de valeurs dans la situation;
- Établir un dialogue réel avec les personnes impliquées (Legault, 2007 : 93).

Quoique le terme « valeurs » ne soit pas explicitement apparent dans chacun des titres de ces phases, le concept de « valeur » occupe une place centrale dans ce modèle de décision éthique. Pour Legault, la « valeur » se situe à l'intersection de la motivation d'agir parlant du rapport à soi et du partage de sens de l'action coïncidant au rapport à l'autre (*idem* : 121). Un modèle de décision éthique parlant de soi, mais tenant compte aussi de l'autre.

En regard du concept des « normes » chez cet auteur, chacune des quatre phases se subdivise pour présenter un ensemble de treize étapes constituant la *Grille d'analyse de la décision délibérée* (*idem* : 272). Dans la première phase ciblant de *Prendre conscience de la situation éthique*, l'éthicien propose cinq étapes dont celle permettant d'« analyser la dimension normative des parties » qu'il développe en ces termes :

Nos pratiques professionnelles, institutionnelles et sociales sont traversées par un ensemble de normes qui en tracent les balises. On parle de plus en plus de *normativités*<sup>2</sup> pour désigner la manière dont ces différentes normes sont intégrées dans la pratique, à tel point qu'elles constituent la matrice spontanée (*idem* : 116).

Pour Georges A. Legault, ce sont les *normes* qui, en éthique, actualisent les valeurs et, lesquelles valeurs, sont le *leitmotiv* de l'agir (*idem* : 279 et 285). Par conséquent, la présence de *normes* au sein d'un groupe, d'une communauté ou d'une collectivité postule de valeurs pour chacune d'elles et lesquelles normes en viennent à baliser le groupe et ses membres. En regard de ces normes, l'expert en distingue trois types : la *norme légale*, la *norme morale* et la *norme associative* (*idem* : 284). Définissant la *norme* comme une « règle de conduite déterminant un comportement obligatoire », c'est son attribut qui indique la provenance de cette obligation. Ainsi, la *norme légale* est fixée par les lois et les réglementations, la *norme morale* réfère à une instance morale religieuse ou philosophique et la *norme associative*, conséquence d'un regroupement de personnes, se balise à la fois du juridique (lois et règlements) et du social associé aux habitudes du milieu (*idem*). En lien avec la *norme légale*, Georges A. Legault précise :

Dans une situation donnée, par exemple, l'importance d'une norme légale peut être tellement évidente que la normativité juridique écarte, pour le décideur, toute autre possibilité d'action. Mais il n'y a pas que les normes juridiques qui occupent une place importante, bien que cette place soit prépondérante dans une société de droit comme la nôtre (*idem* : 116).

Faire de l'éthique, postule de devoir tenir compte de valeurs et des normativités en jeu comme le souligne également Luc Bégin dans un article portant sur *Les normativités dans les comités d'éthique clinique* (Bégin, 1995 : 44). Pour cet autre expert, « Parler de *normativité*, c'est justement parler de ces différents *modes de régulation sociale* dans lesquels s'inscrivent les diverses catégories de normes » (*idem* : 33-34). En lien avec le milieu clinique et hospitalier étudié par l'auteur, la *normativité administrative*, la *normativité technoscientifique et professionnelle*, la *normativité juridique* et la *normativité éthique* ont été identifiées. Concernant la *normativité juridique* présente à tout citoyen, Luc Bégin expose :

Il faut simplement comprendre que la normativité juridique constitue un arrière-plan normatif toujours présent qu'il est préférable d'avoir à l'esprit et de considérer sérieusement comme information clarifiant le profil des situations problématiques qu'un comité d'éthique est appelé à rencontrer (*idem* : 45).

« Dimension normative », « norme légale », « normativité juridique », trois appellations distinctes d'experts québécois incluant les règles du « droit », mais qu'en est-il dit théoriquement de ce même concept?

## 2.4 CONCEPT DE DROIT

Étymologiquement dérivé du latin tardif *directum*, forme substantive de *directus*, *droit* prend au IX<sup>e</sup> siècle, le sens de « application des principes », puis de « ensemble des lois » (Baumgartner et Ménard, 1996 : 259). En fait, pourrait-on renier qu'un ensemble de lois donne une quelconque « direction » comme l'expose ce sens objectif du mot « droit » dans l'*Introduction du Code civil du Québec (CCQ)*?

Il désigne l'ensemble des règles juridiques qui régissent les rapports des hommes entre eux dans la société.

En effet, la vie en société impose le respect d'une certaine discipline et l'obéissance à des règles de conduite précises permettant à la liberté de chacun de s'accorder avec la liberté de la collectivité. Dans la théorie de l'État démocratique, ces règles de conduite sont imposées par le législateur élu par l'ensemble de la population. C'est ce que les juristes nomment le « droit positif » par opposition au « droit naturel », fondé sur les seuls principes de morale (Baudouin, 2004 : XI).

En référence à l'étendue pratique de ce « droit positif », un premier classement *droit public* et *droit privé* ordonne diverses branches juridiques. Le *droit public* rassemble le droit constitutionnel, le droit administratif, le droit pénal ou criminel, le droit fiscal et le droit judiciaire public (*idem* : XII-XIV). Le *droit privé*, visant « la réglementation des rapports juridiques entre les particuliers » (*idem* : XIV), se subdivise en droit civil, droit commercial, droit du travail, droit des transports, droit judiciaire privé, droit rural, droit des assurances et autres branches. Hormis cet axe *droit public* et *droit privé*, l'axe du *droit interne* et *droit international* fixe des règles nationales de chacun des États et de leurs rapports entre eux. Ces nombreuses distinctions de « droit » étant rappelées, qu'en est-il du « droit » québécois?

Le « droit » au Québec est défini par l'adoption en 1992 du *Code civil du Québec* (CCQ) qui a marqué l'aboutissement d'un grand projet de révision et recodification du *Code civil du Bas-Canada* de 1866 amorcé dans les années 1960. La *règle de droit* « doit être l'expression de la règle sociologique, économique et politique du milieu auquel elle s'adresse » (*idem* : XIX). Elle doit revêtir un immanent caractère de processus de révision et d'ajustements comme la réforme des régimes matrimoniaux qui en a donné une vive expression par la précédente adoption en 1980 du *Droit de la famille* constituant le Livre II du CCQ

Au Québec, la dernière révision date de 1977 et se fait de façon permanente au moins une fois par an. Il en est de même pour les lois fédérales.

[...]

Sur le plan du droit civil, la loi principale est naturellement le Code civil. Les transformations juridiques, économiques et politiques de la société québécoise exigent des règles nouvelles autres que celles apportées par amendement au Code. C'est pourquoi on retrouve aux côtés du Code de nombreux textes législatifs à portée civile. Le Code constitue cependant le seul ensemble cohérent des règles primordiales du droit civil (*idem* : XVI).

À cet effet, on retrouve dans le CCQ la *Charte des droits et libertés de la personne* adoptée en 1975 et la *Charte canadienne des droits et libertés* constituant la PARTIE 1 de la *Loi constitutionnelle de 1982*. Dans les deux cas, cette protection citoyenne de droits réciproques s'actualise dans le contexte d'un État de droit tel que Danièle Lochack en donne ainsi l'orientation:

Or l'État de droit se définit précisément comme celui où l'autorité s'exerce conformément à des règles connues d'avance, et qui reconnaît aux citoyens des droits qu'ils peuvent faire valoir à l'encontre du pouvoir. [...]: les droits de l'homme sont une dimension de l'État de droit, tandis que les droits de l'homme ne peuvent se concevoir ni avoir de réalité en dehors de l'État de droit (Lochak, 2009 : 57-58).

Le droit d'un État exerce une autorité sur ses citoyens dans des limites ouvertement établies et assure ainsi que tout citoyen puisse connaître ses droits et leurs limites, implicites à tout fondement de réciprocité. Hervé Pourtois dans un article intitulé



*Démocratie délibérative et droits fondamentaux* expose en ces termes l'utilité des droits et les conséquences d'un État de droit :

Nous avons d'abord vu que certains droits sont des conditions structurelles des procédures de décisions démocratiques. [...]. Les droits et principes liés à l'État de droit (au « *Rule of Law* ») ont une autre justification; ils visent à garantir que, quel que soit le contenu des normes juridiques et des décisions qu'elles fondent, l'usage de ce médium juridique, nécessaire pour donner une effectivité sociale à ces normes et décisions, est moralement acceptable (Pourtois, 1999 : 78).

La norme juridique, légitimée par un « droit » explicitement exposé, infère pour cet auteur un autre attribut, soit celui de *morale*, puisque la norme juridique devient « moralement acceptable ». Dans ce contexte d'État de droit, une opération d'équivalence peut donc s'établir entre norme juridique et norme morale alors qu'en sens inverse, l'équivalence n'en est nullement garantie.

Le droit apporte aux conflits des réponses normatives univoques dont on peut présumer qu'elles sont moralement acceptables. Il rend aussi ces réponses contraignantes grâce à des dispositifs externes de sanction. [...] Le droit ouvre en effet des espaces dans lesquels les sujets de droit peuvent *légitimement* adopter une attitude instrumentale à l'égard d'autrui et des normes sociales. [...]. Le droit en instaurant ce que Habermas appelle une « solidarité entre des étrangers » (Habermas, 1992 : 163) crée de l'autonomie privée légitime (*idem* : 64).

Contrainte et autonomie, une alliance difficile, mais comment un individu peut-il jouir d'une pleine mesure d'autonomie en conscientisant les contraintes associées aux droits de l'autre? Pour clore ce volet théorique du *droit*, une dernière référence théorique empruntée cette fois au *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* :

La condition de réalisation du commandement moral consiste donc non pas dans l'intention subjective de l'individu, mais dans l'objectivité du droit étatique, dans l'universalité concrète qu'introduit la positivité des institutions juridiques. C'est la réduction de la sphère de la moralité au profit de la juridicité dont l'efficacité permet le déploiement d'un rationnel identifié au réel (*Principes de la philosophie du droit*) qui permet l'éclosion de l'authentique *vie éthique* dans le monde moderne (...) car la liberté qui définit l'humanité n'est effective que lorsque la loi positive rend son exercice possible en la limitant (Olivier Cayla, 1996 : 445).

« Objectivité du droit étatique » garantissant l'exercice d'une certaine liberté dans les limites de celle de l'autre, mais tout cela s'inscrivant dans un contexte de citoyenneté, dernier concept à l'étude de cette recherche.

## 2.5 CONCEPT DE CITOYENNETÉ

D'entrée de jeu, le champ de cette recherche concerne un programme de formation en éthique et culture religieuse et non celui d'une éducation à la citoyenneté, mais puisque l'éthique réfléchit sur les conduites humaines et que toute pratique religieuse se vit sur un territoire politiquement défini, comment faire fi de ce concept exposant certaines incidences de notre interaction citoyenne? Par ailleurs et comme déjà mentionné dans la *Genèse du programme ECR du MELS*, l'éducation à la citoyenneté a constitué un ajout disciplinaire au PFEQ, laquelle fut jumelée aux programmes de géographie et/ou histoire. Dans un contexte de cohérence éducative, élaborer et évaluer une formation en éthique et culture religieuse ne peut faire abstraction des finalités d'une « citoyenneté ».

Étymologiquement extension de *citeain* au XII<sup>e</sup> siècle, « citoyenneté » prend sa racine de « cité », dérivant du latin *civitas* signifiant « ensemble des citoyens qui composent une ville, cité, état ». Également *citoien*, doublet de *citadin* jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle, prend le sens politique de « membre d'un état, individu considéré comme personne civique » (Baumgartner et Ménard, 1996 : 169).

Un peu à l'image du mot « éthique » connaissant un essor de plus en plus marqué portant toutefois à confusion, celui de « citoyenneté » subit sémantiquement les remous d'utilisations et interprétations plurielles comme l'expose Fernand Ouellet dans l'*Introduction* du collectif *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*

La question de l'articulation de la formation éthique à l'éducation à la citoyenneté m'apparaît particulièrement cruciale, [...]. Le premier problème qui surgit lorsqu'on cherche à définir ce que l'on entend par éducation à la citoyenneté, c'est que la citoyenneté n'est pas un concept univoque (Ouellet, 2006 : 2 et 3).

Pour sa part, Michel Pagé rassemble en quatre conceptions les avenues de « citoyenneté » qu'il considère toutes « légitimes en regard de la norme fondamentale de l'égalité intégrale de tous les citoyens dans une société démocratique » (*idem* : 3-4). La *conception libérale* met l'emphase sur les droits protégeant la liberté des citoyens, la *conception délibérative pluraliste* insiste « sur la participation à la délibération de la communauté politique », la *citoyenneté civile différenciée* prône cette participation, « mais à l'échelle de la société civile seulement » et la *conception nationale unitaire* favorise « davantage l'épanouissement d'une *identité collective forte* » (*idem*). Selon cet auteur, cette diversité de « citoyenneté » devrait être enseignée dans une formation d'*éducation à la citoyenneté* (*idem*).

Un autre apport théorique de la « citoyenneté » concerne celui d'André Lacroix développé dans son article *Éduquer à la citoyenneté et contribuer à la formation du jugement moral*. Pour cet auteur, « il paraît juste de définir la citoyenneté d'abord comme une forme de lien social, celui qui existe entre la personne et son État d'appartenance » (Lacroix, 2010 : 98). À la fois conçue comme lien et comme statut juridique, la « citoyenneté » représente l'avenue d'un historique processus de relations, de valeurs, de mœurs unissant les individus à leur communauté politique géographiquement déterminée (*idem*). André Lacroix expose que la vision de la « citoyenneté » repose sur trois dimensions :

La dimension civile (l'ensemble des droits reconnus à tous les citoyens dans l'espace public), la dimension politique (la participation à l'exercice de la démocratie) et la dimension sociale (l'élaboration des conditions formelles et informelles de la solidarité) (*idem*).

Pour cet auteur, le jugement moral (ou pratique ou pragmatique) et l'éthique sont « au centre du jeu citoyen » (*idem* : 106). Éduquer à la « citoyenneté » s'inscrit dans la connaissance des devoirs sociaux aménageant une solidarité sociale, mais également dans la formation de l'esprit critique outillant l'élève à prendre sa place dans une société en mouvement.

Une troisième référence théorique est celle de François Audigier, développée dans le cadre du projet « Éducation à la citoyenneté démocratique » du Conseil de la coopération culturelle (CDCC). En un premier temps de son article intitulé *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, l'auteur compare la définition de *citoyen* de cinq langues étrangères soient l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le français. Il en extirpe un noyau dur de sens au-delà de certaines distinctions (Audigier, 2000 : 15-17). *Citoyen* réfère toujours à une collectivité, circonscrite à un territoire donné, et définie par une quelconque organisation politique et un niveau de pouvoir, permettant aux membres et à sa gouvernance l'exercice de leurs droits et obligations politiquement établis. *Citoyen* et « citoyenneté » « s'ancrent donc, en premier lieu, sur le politique et sur le juridique » (*idem* : 18). Pour cet auteur,

**Le citoyen est une personne titulaire de droits et d'obligations dans une société démocratique.** Le premier droit est celui de dire le droit; la première obligation est de respecter le droit, c'est-à-dire d'exercer sa liberté, de développer ses initiatives, d'organiser ses relations avec les autres, dans le cadre défini par la loi. La citoyenneté démocratique implique donc l'autonomie de la personne, comme valeur première avec les risques que cela comporte pour les pouvoirs en place; de plus, de nombreux discours et les actions correspondantes, tentent une sorte d'équilibrage de cette liberté-autonomie par l'appel à la responsabilité et à la connaissance des obligations juridiques, voire morales, qu'impliquent le vivre ensemble et le respect de l'autre, des autres (*idem*).

Pour appuyer cette avenue de contrepois aux droits portant sur la responsabilisation d'obligations citoyennes dans le vivre ensemble, ce concept de « citoyenneté » se termine par l'apport que Georges Leroux qu'il développe dans une conférence présentée au colloque organisé par le Directeur général des élections du Québec et intitulée *Éduquer à la citoyenneté : agir pour la démocratie!* En introduction à sa conférence titrée *L'éducation à la citoyenneté : vertus, droits et devoirs*, Georges Leroux expose que son « but est de mesurer la possibilité de dépasser une éducation aux droits pour aborder une éducation aux devoirs » (Leroux, 2001 : 73).

Pour ce philosophe, il importe que le système de l'éducation offre une *orientation normative* véhiculant les finalités explicitées par l'État. Pour l'auteur, « c'est le rôle de la philosophie non seulement de les proposer, mais de les incarner en bout de parcours » (*idem* : 76). Le conférencier expose deux registres à cette *orientation normative* soit un registre moral et un registre politique. Le registre moral assigne une orientation de moralisation implicite à la formation par l'intégration des normes et des lois. Ce registre cherche une progression mesurable principalement dans le caractère et les vertus de l'individu (*idem* : 77). Le second registre, soit politique, réfère à celui de la démocratie elle-même. Dépouillé d'un contexte de confessionnalité et nourri d'un pluralisme politique émergent, il revient pour cet auteur à la philosophie, de déterminer la nature et la cohérence des finalités politiques de ce registre. Finalités morales et politiques forment ainsi la « citoyenneté », qui posait pour Georges Leroux, une inquiétude d'ajustements de ces finalités avec l'orientation des compétences de la réforme québécoise. Ainsi :

Mais on peut se demander néanmoins comment ces préoccupations vont cohabiter avec une idéologie de compétences, qui semble *a priori* entièrement indifférente aux finalités de moralisation et de politisation de l'expérience citoyenne (*idem* : 78).

Concernant les cours d'ECR qui étaient en élaboration pour le secondaire 4 et 5, le philosophe y voyait une chance et un écueil. Il suggérait « de les concevoir dans la perspective d'une seconde étape dans la rationalisation de la formation morale » (*idem* : 80 et 81). À l'égard d'un jumelage de formation citoyenne avec les composantes d'histoire et de géographie, l'auteur y signalait un rôle indirect « à moins d'introduire dans son curriculum un volet articulé sur la formation morale » (*idem* : 80).

Pour clore ce volet théorique de « citoyenneté », une dernière citation de Georges Leroux lors de cette conférence expose :

Dans ce modèle, la formation à la vertu et à la connaissance des droits (dont la vertu de respect et de tolérance serait la vertu politique idéale) demeure une perspective incomplète; il faut lui donner son achèvement politique, repris de Kant, en formulant explicitement les devoirs qui sont associés à la vertu. La

requête d'autonomie, si elle doit garder sa fidélité aux exigences de la pensée kantienne, est une autonomie dans le consentement à la loi et dans la participation à la communauté (*idem*: 79).

Pour cet auteur, devenu un des élaborateurs du programme ECR, l'éducation à la citoyenneté doit donc englober les devoirs parallèles aux droits et développer une « autonomie dans le consentement à la loi ». Cette avenue philo éducative clôt le dernier concept porté à l'étude de ce présent chapitre ayant exposé le concept de neutralité en regard de celui d'impartialité, le concept de l'éthique, le concept de normes et valeurs en éthique appliquée, le concept de droit et celui de citoyenneté.



## CHAPITRE 3

### CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Tout projet de recherche repose sur une problématique et des objectifs de recherche, mais il importe de choisir un devis méthodologique permettant d'atteindre ces objectifs. Aux fins de validité épistémologique de cette recherche, ce cadre méthodologique est fortement emprunté aux signifiants théoriques développés par Jean-Marie Van der Maren dans deux de ses ouvrages : *Méthodes de recherche pour l'éducation* (1995) et *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2003).

Ce chapitre présente donc ce cadre méthodologique en y développant successivement la typologie de recherche, les critères de validité d'un corpus, le choix du corpus à l'étude, la stratégie de l'analyse des données, l'approche de réalisation des objectifs de recherche et les limites de l'étude.

#### 3.1 TYPOLOGIE DE RECHERCHE

D'entrée de jeu dans l'univers de la recherche en sciences humaines, il n'est pas toujours évident de classer clairement certains profils de recherche. On convient de *recherche fondamentale* quand celle-ci se situe à des finalités pédagogiques et épistémologiques avec l'objectif d'élaborer de nouvelles connaissances et on parle de *recherche appliquée* quand cette dernière positionne des finalités techniques, tentant d'autres actions avec l'objectif de trouver de nouvelles solutions (Van der Maren, 2003 : 19). Dans le contexte de cette problématique, on pourrait certes parler d'univers de connaissances et donc de *recherche fondamentale*. Néanmoins, puisque l'analyse critique porte sur une pratique pédagogique et professionnelle, on peut aussi convenir de *recherche appliquée*. Laisant pour compte cette ambivalence typologique, la définition d'un des embranchements de ces deux types aide cependant à classer cette étude en terme de *recherche spéculative* ou de *recherche empiriste*. Ainsi :



La recherche spéculative a été définie comme un travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques. Comme la recherche empirique, elle vise la théorisation, mais elle s'en différencie dans la mesure où elle ne travaille pas sur des données empiriques, sur des traces ou des inscriptions qu'elle aurait produites pour appuyer son argumentation (Van der Maren, 1995 : 134).

Considérant que le *corpus* servant à l'étude de cette recherche figure d'énoncés de nature *invoquée*, et non pas *provoquée ou suscitée* (Van der Maren, 2003 : 138-142), nous pouvons convenir de *recherche spéculative*. Dans le cadre d'une *recherche spéculative*, Van der Maren propose trois stratégies possibles : *l'analyse conceptuelle*, *l'analyse critique* et *l'analyse inférentielle* (Van der Maren, 1995 : 139). À cet égard, même si l'impartialité versus la neutralité demeure un concept transversal à l'analyse de l'étude, cela n'en constitue pas pour autant une *analyse conceptuelle* se définissant par un exhaustif objectif d'extraits de sens, de possibilités d'application d'un concept ou d'une notion dans divers champs sémantiques (*idem* : 139-145). Puisque l'objectif de cette recherche est de porter à la critique une posture professionnelle attendue « afin de mettre en évidence ses lacunes, ses contradictions, ses paradoxes, ses conditions, ses présupposés, ses implications et ses conséquences » (*idem* : 146), la stratégie d'analyse des données sera celle que développe *l'analyse critique*.

En effet, cette analyse critique a souvent comme objectif ou bien de condamner une théorie pour la remplacer par une autre, ou bien de proposer des améliorations, des reformulations, des compléments qui lui permettraient de paraître plus résistante sur le plan logique et plus crédible d'un point de vue psychologique et sociologique. Cet objectif indique la méthodologie de base : la comparaison avec une théorie formelle énonçant ce que la théorie *émisnaire* devrait être, ou avec une théorie considérée comme plus forte (*idem*).

En regard d'un dernier classement typologique entre *recherche qualitative* et *recherche quantitative*, une recherche ne compilant aucune donnée ou matériau quantitatif par différenciation à une recherche exposant des données, jugements ou énoncés lexicaux constitue le critère d'une *recherche qualitative*, et ce, même en présence d'empilages, de fréquences ou conventions de codage chiffré remplaçable somme toute, par une convention

de lettres ou de couleurs (*idem* : 85-87). Puisque la nature des *données* en présence relève de matériaux lexicaux, cette recherche postule donc de *recherche qualitative*.

Sommairement à cette incursion typologique, nous pouvons donc convenir pour cette *analyse critique* de recherche *spéculative* et de *nature qualitative*.

### 3.2 CRITÈRES DE VALIDITÉ D'UN CORPUS

Selon Van der Maren, « La première tâche d'une recherche spéculative consiste à sélectionner les énoncés théoriques à partir desquels le travail de réflexion se bâtira » (*idem* : 135). Un choix d'énoncés qui doit répondre à quatre critères faisant foi de validité ou de crédibilité de corpus de *recherche spéculative*. Ces critères identifiés sont *l'accès aux sources*, *l'exhaustivité*, *l'actualité* et *l'authenticité* (*idem* : 136-139). Pour l'auteur, *l'accès aux sources* est validé en portant références à des énoncés extraits directement des écrits des auteurs, appelés corpus de *première main*. Concernant le critère d'*exhaustivité* se juxtaposant à *l'intégralité* des textes, il relève dans ce type de recherche de garder des extraits complets pour éviter toute déformation de sens. L'apparence mosaïque de cette rédaction répond à ce critère d'*exhaustivité*, voire *intégralité* du corpus. Un troisième critère porte sur *l'actualité* comme facteur déterminant de *crédibilité*. À ce sujet, même si les données *invoquées* datent de 2007 et 2008, leurs incidences de pratiques pédagogiques sont toujours d'*actualité* en milieu scolaire. Concernant l'énoncé du MICC, sa dernière révision électronique date d'octobre 2012, mais *l'actuelle* présence des énoncés sur le site figure d'énoncés d'*actualité*. Aux fins de ce même critère d'*authenticité*, l'auteur signale également l'attention à porter à une exacte datation des documents. Sur ce dernier point, et sans vouloir prétendre d'infailibilité, une vigilance et attitude de révision ont tenté d'y répondre.

### 3.3 CHOIX DU CORPUS À L'ÉTUDE

À ces fins, Van der Maren distingue le *corpus unique* référant à un seul auteur et le *corpus intertextuel* ou *contrasté* associé à cette recherche, qui expose un sujet par différents auteurs pouvant proposer une différence de contenus ou d'orientations (*idem* : 135-136). Concernant la nature de ces documents, trois parmi eux appartiennent à des documents officiels de source gouvernementale, alors qu'un autre fait référence à un particulier, toutefois coordonnateur de 2005 à 2007 des équipes de rédaction du programme ECR mise à l'étude dans cette recherche. Ces quatre documents du corpus à l'étude sont :

- la mise à jour du MELS (2008a) Éthique et culture religieuse du Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire;
- la mise à jour du MELS (2008b) Éthique et culture religieuse du Programme de formation de l'école québécoise. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire;
- l'ouvrage de Denis Watters (2008) Petit guide ECR 101. Pour répondre aux questions des parents sur le programme Éthique et culture religieuse;
- le document électronique Fondements de la société québécoise sur le site Québec Interculturel du MICC (2006 avec une dernière révision le 10 octobre 2012).

### 3.4 STRATÉGIE D'ANALYSE DES DONNÉES

Comme l'exposent Martineau, Simard et Gauthier dans leur article Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques :

Une première analyse exploratoire nous a montré que l'aspect de la méthode, concernant les écrits théoriques et spéculatifs, se révélait comme une dimension pour ainsi dire absente de la littérature spécialisée portant sur les méthodologies de recherche. En effet, sur près de quinze ouvrages de méthodologies étudiés (voir la bibliographie), très peu abordaient cette question (Martineau *et al.*, 2001 : 5).

Quant à lui, Van der Maren propose une démarche spécifique d'*analyse critique* qui est largement reprise dans cette recherche. Outre le remplacement de « concepts faibles » par *faiblesses* et l'identification de l'étape 4 qui a été remplacée par *Bilan d'analyse de l'émissaire*, la démarche opérationnelle de cette analyse des données demeure la même. Les cinq étapes structurées par l'auteur sont :

1. Identification du type théorique de la théorie *émissaire*
2. Choix d'une théorie *étalon* (de comparaison)
3. Repérage des concepts faibles de l'*émissaire*
4. Dénonciation de l'inconsistance-incohérence de l'*émissaire*
5. Légitimation de la théorie alternative proposée (Van der Maren, 1995 : 147).

### **3.5 APPROCHE DE RÉALISATION DES OBJECTIFS DE RECHERCHE**

En lien d'exploitation aux objectifs de recherche énumérés au chapitre de *La problématique*, il importe de situer sous lequel des chapitres ces objectifs sont planifiés et réalisés. Les deux premiers objectifs visant à exposer la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS et exposer la politique interculturelle du Québec se concrétisent au chapitre de *Présentation des données* via le *corpus à l'étude*. Par la suite, le développement des deux objectifs suivants à savoir celui d'analyser la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS et celui de légitimer une révision s'il y a lieu se complètent au chapitre de l'*Analyse des données*.

### **3.6 LIMITES DE L'ÉTUDE**

Dans cette forme de recherche spéculative visant l'analyse d'énoncés, le choix du *corpus* est de toute importance pour tenter d'exposer clairement les données postulant de la problématique soulevée. Tel qu'exposé précédemment, les critères de validité ou crédibilité d'un corpus pour ce type de recherche ont tenté d'être respectés sans toutefois prétendre d'aucune erreur. Par ailleurs, ce choix méthodologique développé à partir d'un corpus de nature *invoquée* pose la limite d'une recherche ne s'attardant à aucun apport *provoquée* ou *suscitée* via des observations terrain.

Une autre limite à cette étude réfère au choix des documents étudiés. D'emblée, notre sélection de corpus a ciblé les textes clés de la problématique à l'étude mais ce choix justifié et sérieux n'exclut pas pour autant l'apport de certains autres qui auraient pu enrichir l'étude. Également à ces avenues de limites, des investigations d'approches pédagogiques, de contenus de disciplines connexes et/ou de matériel didactique auraient pu être réalisées pour élargir les données de cette analyse critique.

Relativement aux limites du spécifique volet d'*Analyse des données*, nous n'avons certes pas la prétention de maîtriser des procédés intellectuels tels que la déduction qui, selon Lionel Bellenger, « a pour elle l'auréole et le poids persuasif de la Logique et de la démonstration dans l'histoire des Idées » (Bellenger, 1996 : 17). Sous une similaire considération de poids en regard d'un argumentaire logique bien bâti et mené, Van der Maren souligne de son côté :

L'appel à l'évidence logique comme l'appel à la raison sont des arguments qui semblent irrécusables. Qui, dans la recherche, voudrait être illogique et irrationnel? [...]. L'argument de la logique ou de la raison ne peut tenir que si une analyse de la validité logique des raisonnements a été effectuée au préalable (Van der Maren, 1995 : 155-156).

Voilà donc ce qui constitue les principales limites que nous retenons aux fins de la présente étude.

## CHAPITRE 4

### PRÉSENTATION DES DONNÉES

Comme exposée au *Cadre Méthodologique*, la recherche spéculative se différencie de la recherche empirique « dans la mesure où elle ne travaille pas sur des données empiriques, sur des traces ou des inscriptions qu'elle aurait produites pour appuyer son argumentation (Van der Maren, 1995 : 134). Ces énoncés de nature *invoquée* documentent la recherche et permettront l'analyse de la problématique soulevée.

En rétrospective à la formulation des objectifs de recherche, ce chapitre vient répondre aux deux premiers soit, exposer la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS et exposer la politique interculturelle du Québec.

À l'instar de ces deux objectifs, le présent chapitre se partage en deux volets pour exposer les données de chacun de ces objectifs et tenter de respectivement les réaliser. Ainsi, le premier volet identifié *Polysémie du concept d'impartialité en regard de celui de neutralité* emprunte trois avenues de références pour en exposer l'emploi et la confusion sémantique. Le second volet expose les données invoquées dans la *politique interculturelle du Québec* et complète parallèlement le deuxième objectif de recherche.

#### 4.1 POLYSÉMIE DU CONCEPT D'IMPARTIALITÉ EN REGARD DE CELUI DE NEUTRALITÉ

Comme abordé dans la problématique, cette recherche s'appuie sur les orientations discursives entre deux ministères relativement à des attendus normatifs et citoyens, mais encore faut-il bien en cerner l'enjeu des différents. Pour ce faire, le premier volet de ce chapitre expose le caractère polysémique du concept d'impartialité du programme ECR inclinant une posture de neutralité professionnelle. Un apport d'énoncés qui se développent par le biais de trois références : les énoncés provenant du MELS, ceux provenant du CAR

et ceux extraits du *Petit guide ECR-101* de Denis Watters, coordonnateur de la rédaction du programme ECR.

#### 4.1.1 via les énoncés du MELS

D'entrée de jeu dans les deux préambules de *Mise à jour. Éthique et Culture religieuse* du PFEQ, *enseignement primaire* et *enseignement secondaire*, le MELS précise les points de rupture et de continuité de ce programme avec les cours antérieurs et optionnels d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant. Ainsi :

D'abord, d'un programme d'enseignement moral qui ne comportait pas de référence religieuse, mais où l'on développait déjà la pratique du dialogue moral et la réflexion éthique, on passe à un programme d'éthique qui tient compte d'éléments de la culture religieuse. Le choix de parler d'« éthique » plutôt que de « morale » souligne la priorité que l'on accorde à l'examen par les élèves des valeurs et des normes qui sous-tendent, dans diverses situations, les conduites humaines. Tout en cherchant à former des individus autonomes, capables d'exercer leur jugement critique, cette formation a aussi pour objectif de contribuer au dialogue et au vivre-ensemble dans une société pluraliste (MELS, 2008a et b : préambule).

Par le biais de cet énoncé, le MELS déclare ainsi qu'il y a continuité entre les deux formations par « la pratique du dialogue moral et la réflexion éthique » présentes antérieurement dans la formation morale laïque, mais qu'il y a cependant rupture puisque celle-ci ne tenait pas compte « d'éléments de la culture religieuse ». À l'issue de ces préambules, le MELS précise une autre rupture entre les deux formations, intégrée cette fois sous l'appellation *Changement d'orientations*.

Dans ce programme, la formation en éthique vise l'approfondissement de questions éthiques permettant à l'élève de faire des choix judicieux basés sur la connaissance des valeurs et des repères présents dans la société. Elle n'a pas pour objectif de proposer ou d'imposer des règles morales, ni d'étudier de manière encyclopédique des doctrines et des systèmes philosophiques (*idem*).

Clairement affirmée, l'orientation pédagogique du MELS dans son programme ECR n'a pas l'« objectif de proposer ou d'imposer des règles morales » dans notre laïque société pluraliste, comme en prolonge cet autre élément exposé aux *Exigences nouvelles liées à la posture professionnelle* :

Pour le personnel enseignant, la mise en œuvre de ce programme d'éthique et de culture religieuse comporte des exigences nouvelles quant à la posture professionnelle à adopter. Puisque ces disciplines renvoient à des dynamiques personnelles et familiales complexes et parfois délicates, un devoir supplémentaire de réserve et de respect s'impose au personnel enseignant, qui ne doit pas faire valoir ses croyances ni ses points de vue. [...]. Il lui faut aussi cultiver l'art du questionnement en faisant la promotion de valeurs telles que l'ouverture à la diversité, le respect des convictions, la reconnaissance de soi et des autres, et la recherche du bien commun (*idem*).

Ainsi, le MELS affirme ce changement d'orientations éducatives en regard d'une formation en éthique et culture religieuse n'imposant pas de règles morales sociétales, mais par ailleurs, qui se définit en terme d'impartialité dans un énoncé subséquent extrait de *Posture professionnelle* :

Pour favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux, l'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité. Ainsi, pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien. Lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux finalités du programme (*idem* : 290).

De là, tout l'enjeu polysémique du concept d'impartialité employé par le MELS. Tout en discourant sur une posture professionnelle d'enseignement impartial, on prescrit aux enseignants de ne pas donner leurs points de vue sauf si « une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun ». Or, en admettant l'hypothèse probable qu'en cours d'année aucun élève ne manifeste ce type d'opinions ou d'actions, dans quelle mesure pouvons-nous parler d'attitude d'impartialité puisque l'enseignant doit s'abstenir de donner ses points de vue et d'influencer les élèves en regard de cadre normatif et axiologique?



Qui plus est. En même temps que le MELS convient dans le PFEQ de « promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables », il encadre explicitement les enseignants du programme ECR d'adopter « une attitude neutre et ouverte envers les objets d'apprentissage » à l'instar de cet énoncé extrait de *Devis de plan de formation continue. Programme Éthique et culture religieuse. Primaire et secondaire*.

Par son caractère non confessionnel, le programme d'éthique et de culture religieuse suppose des enseignants et des enseignantes qu'ils adoptent une attitude neutre et ouverte envers les objets d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves (MELS, 2006a : 4).

#### **4.1.2 via les énoncés du CAR**

Comme relevé au volet du *Processus ministériel d'évaluation du programme ECR* du chapitre de *La problématique*, le Comité sur les affaires religieuses a été l'une des trois instances à donner son avis au MELS sur le programme ECR. Relativement à *La posture professionnelle de l'enseignant* développée dans leur *Avis* d'approbation du programme, le CAR expose :

Étant passeur de culture religieuse et non de religion, au sens de confession, il (enseignant d'éthique et de culture religieuse) porte un regard distancié et critique, mais également curieux et respectueux sur le phénomène religieux, car l'impartialité dont il fait preuve ne neutralise pas son intérêt pour la transmission de la culture. Laissant ses convictions personnelles à l'arrière-plan, il ne met en valeur aucune option religieuse ou philosophique aux dépens des autres ni ne cherche à amener les jeunes à prendre position pour une religion particulière (la sienne) ou contre les religions (s'il est athée ou agnostique) (CAR, 2007: 12-13).

Sous cet énoncé du CAR, le concept d'impartialité exploite la différenciation théorique au concept de neutralité en y adjoignant un apport d'« intérêt pour la transmission de la culture ». Néanmoins, un « intérêt » postule-t-il d'une intervention pratique à transmettre les valeurs politiques et juridiques d'une culture surtout dans un discours inclusif de posture professionnelle attendue de ne rien mettre en valeur?

Toujours en lien à cette polysémie du concept d'impartialité, l'*Avis* du CAR identifie le point *L'équilibre entre les deux premières compétences*. Le Comité y exprime sa satisfaction que l'équipe de rédaction du programme ait apporté des modifications visant à établir un équilibre entre les deux premières compétences. En rétrospective, la version du programme de septembre 2006 identifiait la première compétence « *Se positionner de façon réfléchie sur des questions éthiques* » (*idem* : 5). Or, sous l'argument de répondre aux demandes de personnes :

[...], l'équipe de rédaction du programme a apporté des modifications visant à établir un équilibre entre les deux premières compétences. Elle a choisi d'axer la première compétence sur la démarche de réflexion éthique « *Mener une réflexion approfondie sur des questions éthiques* » plutôt que de modifier le libellé de la deuxième compétence (*idem*).

Une révision d'énoncé de compétence qui sera de nouveau révisé, et deviendra « *Réfléchir sur des enjeux éthiques* », mais déjà sous la révision de « *Mener* » versus « *Se positionner* », un énoncé du CAR induit explicitement l'axe de neutralité auquel la problématique s'attarde et que ce Comité aspirait en ces termes :

Cette décision a également l'avantage de lever l'ambiguïté que laissait planer l'expression « *se positionner* ». Celle-ci pouvait en effet être interprétée comme un appel à adhérer à un contenu particulier, avec la difficulté que cela aurait comportée au regard de la neutralité et de la liberté de conscience et de religion si on l'avait appliquée à la sphère du religieux (*idem* : 5-6).

Pour poursuivre l'avenue de posture professionnelle attendue de neutralité exigée aux enseignants, une dernière référence au CAR rappelant sous le point *Le modèle québécois de laïcité solaire* de son *Avis* le « *rapport entre la religion et l'école publique* » (*idem* : 4). Par ailleurs, cette avenue de laïcité scolaire a été exposée au MELS en 2006 dans un *Avis* du CAR intitulé *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnel*. Ainsi,

Le modèle québécois de laïcité scolaire doit aussi être pris en considération dans l'appréciation du programme Éthique et culture religieuse. [...]. Cinq éléments structurent le modèle en question : 1) le respect de la liberté de conscience et de

religion; 2) le principe de neutralité de l'école publique; 3) la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève; 4) le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire; et 5) le programme Éthique et culture religieuse (*idem*).

Aussi, ce dernier énoncé de « modèle québécois de laïcité scolaire » est sans équivoque sur « le principe de neutralité de l'école publique » que le CAR conçoit et professe ouvertement au MELS et ce, comme instance reconnue législativement pour évaluer le programme ECR du MELS.

#### 4.1.3 via les orientations du programme ECR expliqué aux parents

Des données de problématique empruntées à un document édité par Denis Watters, coordonnateur de 2005 à 2007 des équipes de rédaction du programme ECR. « Détenteur d'un doctorat en théologie portant sur l'histoire récente de l'enseignement religieux au Québec » (Watters, 2010), ce consultant est auteur du *Petit Guide ECR-101. Pour répondre aux questions des parents sur le programme d'éthique et culture religieuse* (Watters, 2008). Porte-parole du MELS de 2007 à 2008 auprès des médias et d'une tournée nationale d'informations aux parents (Watters, 2010), l'auteur a également édité deux documents de références pour les enseignants : *Programmes d'études Éthique et culture religieuse. Exemples de questions éthiques. Primaire* et *Programmes d'études Éthique et culture religieuse. Exemples de questions éthiques. Secondaire* et un document à l'intention des directions d'établissement *Outil de supervision pédagogique à l'intention des directions d'établissement*. Au verso du *Petit Guide ECR-101*, l'auteur y expose ces motifs :

En raison de sa nouveauté, ce programme suscite des questions chez de nombreux parents, Le *Petit guide ECR-101* répond à ces dernières. Il leur présente, dans des mots simples et à l'aide d'exemples, des éléments essentiels du nouveau cours. Il leur offre aussi des suggestions pour accompagner leur enfant à la maison (Watters, 2008).

Outre cette justification de l'auteur, cette avenue d'informations aux parents constitue une des recommandations du CAR dans leur *Avis* de 2007. Ainsi,

Le Comité sur les affaires religieuses recommande à la ministre : de demander au Ministère de fournir aux parents une information pertinente sur le programme, avant et pendant son application (CAR, 2007 :18).

Cela dit, et en lien à ce volet d'exposer le caractère polysémique du concept d'impartialité, quels énoncés empruntés à ce coordonnateur en précisent certaines avenues?

Dans le programme ECR, faire de l'éthique, c'est essentiellement apprendre à réfléchir. Cette réflexion se veut rigoureuse et méthodique. Elle porte essentiellement sur la signification de certaines conduites humaines, sur des valeurs et sur des normes telles que des lois, des règlements ou des codes de vie qui sont présents dans la société. Cette réflexion est fort utile. Elle permet aux personnes de guider ou d'ajuster leurs actions en fonction de leur bien-être et de celui des autres. Elle leur permet aussi de trouver un terrain d'entente pour vivre ensemble dans notre société diversifiée.

Dans le cours d'éthique, l'éthique ne vise donc pas :

- l'imposition de règles morales issues d'une religion ou d'ailleurs;
- l'étude approfondie de doctrines de pensée et de philosophies (Watters, 2008 : 4).

Sous ces extraits, l'auteur convient donc de réflexion rigoureuse sur les valeurs et les normes et de non imposition de règles morales venues d'ailleurs, après avoir exclu les religions. En réponse à une question projetée par des parents, Denis Watters donne cette distinction entre la *morale* et l'*éthique*. Ainsi,

La morale dicte davantage ce que l'on doit faire en fonction d'une règle donnée. En éthique, on cherche plutôt le sens des valeurs, des règles ou de certaines actions. On se demande ce qu'il serait préférable de faire dans une situation ou un contexte donné. On justifie les raisons des options prises ou des choix faits (*idem* : 13).

En référence à cet énoncé, l'éthique cherche le sens des valeurs et des règles sans dicter formellement une ligne de conduite. En lien avec une des deux finalités du programme, Denis Watters expose ces trois directions :

Elle (*la poursuite du bien commun*) implique de rechercher, avec les autres, des valeurs communes telles que le respect, la justice, la solidarité et l'ouverture.

Elle amène à mettre en valeur des projets qui favorisent le vivre-ensemble. Elle sous-tend la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise (démocratie, tolérance, liberté d'expression, égalité des sexes, etc.) (*idem* : 8).

En regard maintenant des orientations éducatives de la formation, l'auteur apporte une précision avant de répondre à une question sur la notion des valeurs :

Une précision

Les questions débutant par « Faut-il? » ou « Doit-on? » sont évitées en classe parce qu'elles conduisent à des réponses fermées. De plus, elles sont souvent plus de l'ordre de la formation morale quand elles ne cherchent pas à faire la morale tout court (*idem* : 13).

Q. Va-t-on imposer des valeurs à mon enfant dans le cours d'ECR?

R. Le programme ne vise pas à imposer des valeurs à votre enfant. Il vise plutôt à faire réfléchir, avec les autres, sur le sens des valeurs qu'il serait mieux d'adapter pour vivre ensemble (*idem* : 14).

Pour clore les données de cet élément de corpus, qu'en est-il exposé relativement à la posture professionnelle exigée pour le personnel enseignant? D'entrée de jeu, Denis Watters signale que « le respect de la liberté de conscience et de religion constitue un fondement essentiel de toute formation en ECR » (*idem* : 25). À ce fondement, l'auteur identifie trois qualités professionnelles particulières : *Culture générale*, *Distance critique à l'égard de sa vision du monde* et *Souci du développement d'une pensée autonome, critique et rigoureuse* (*idem* : 25-26).

Relativement à la posture de *Distance critique à l'égard de sa vision du monde*, il importe dans l'objectif de cette *Présentation des données* d'en reprendre largement le contenu :

Puisque le programme d'ECR touche à des valeurs et à des convictions qui peuvent être chères aux parents, l'enseignant les aborde en classe avec précaution et une attention particulière. En effet, le programme exige qu'il ne fasse pas interférer ses propres valeurs et ses croyances quand les élèves s'expriment. [...]. Il requiert aussi de sa part le respect de l'identité culturelle et religieuse de tous ses élèves. Pour ne pas les influencer dans l'élaboration de leur point de vue, le

programme l'oblige à ne pas exprimer ce qu'il pense ni ce qu'il croit personnellement. Enfin, face aux idées exprimées par les jeunes, le programme stipule que l'enseignant doit faire preuve d'objectivité et d'impartialité, sauf si celles-ci portent atteinte à la dignité de la personne, au bien commun ou vont à l'encontre des valeurs et des principes démocratiques du Québec (*idem* : 25).

Ainsi, à la question relative aux deux finalités du programme :

Q. Si un élève manifeste des gestes ou des paroles qui vont à l'encontre de la reconnaissance de l'autre ou de la poursuite du bien commun, que se passe-t-il?

R. L'enseignant doit intervenir immédiatement pour que cela cesse sur-le-champ. Toute atteinte en classe à la dignité de la personne ou au bien commun doit immédiatement être dénoncée parce qu'elle n'est pas tolérée dans notre société. En cela, le programme d'éthique et de culture religieuse n'est pas *neutre* (*idem* : 9).

Sous ces énoncés, le concept d'impartialité est en lien avec la restriction normative qui définit ce concept comparativement à celui de neutralité. Néanmoins, cette posture d'impartialité advient chez l'enseignant si un ou des élèves « portent atteinte à la dignité de la personne, au bien commun ou vont à l'encontre des valeurs et des principes démocratiques du Québec ». En similaire hypothèse à celle déjà soulevée *via les énoncés du MELS*, qu'advient-il de la posture enseignante de « guide pour les élèves » (*idem* : 26), si en cours année, aucun élève ne manifeste des gestes ou paroles allant à l'encontre du cadre normatif et axiologique de la société québécoise et comme cet autre énoncé en expose les orientations de neutralité:

Q. En éthique, l'enseignant va-t-il dire à mon enfant ce qui est mal et ce qui est bien?

R. Ce n'est pas le rôle de l'enseignant de donner de réponses. Il aide plutôt votre enfant, en rapport à une problématique donnée, à avoir une tête bien faite. À l'aide d'outils de réflexion, il permet à votre enfant de voir par lui-même ce qui serait bien ou ce qui serait mal dans une situation particulière (*idem* : 14).

L'enseignant ne donne pas de réponses aux élèves. Comment des élèves de six à seize ans peuvent-ils « avoir une tête bien faite » si l'enseignant ne donne pas des réponses formelles, en conformité à ce que la politique québécoise permet et sanctionne? Des comportements professionnels infirmant l'avenue d'impartialité postulant d'établir une

action en tenant compte des règles et normes en place. Sous ce double registre discursif, un dernier extrait énonçant d'une part le principe fondamental du respect des droits et libertés de chacun et d'autre part, aucune remise en question par l'enseignant concernant certaines valeurs et croyances familiales :

Q. Le programme ne va-t-il pas à l'encontre des valeurs et des croyances que je transmets à mes enfants?

R. Le programme a été élaboré à partir d'un principe fondamental : le respect des droits et libertés de chacun. En ce sens, ni les convictions, ni les valeurs transmises au sein des familles et des communautés croyantes n'y font l'objet d'une remise en question par l'enseignant (*idem* : 17).

Un énoncé qui expose la posture professionnelle de neutralité exigée aux enseignants et également un paradoxe discursif puisque le pluralisme religieux du Québec expose maints exemples de croyances et de valeurs allant à l'encontre du principe fondamental des droits et libertés de chacun.

#### 4.2 POLITIQUE INTERCULTURELLE DU QUÉBEC

D'entrée de jeu et tel qu'élaboré au précédent chapitre de la méthodologie, procéder en une analyse critique postule *a priori* d'un certain écart entre deux réalités se juxtaposant néanmoins. Analyser la posture professionnelle que le MELS exige des enseignants dans la formation ECR se juxtapose aux attentes politiques et sociales qu'une gouvernance attend des candidats intéressés à devenir citoyens de sa nation. Dans un contexte politique d'égalité entre les hommes, la majorité des élèves déjà citoyens de cette nation doivent ou auront à respecter les exigences demandées aux nouveaux arrivants. Implicitement, c'est par le biais de ce croisement au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) que cette analyse s'est orientée puisque nous croyons que la politique interculturelle du Québec s'adresse, non pas seulement aux possibles immigrants, mais à tous les citoyens qui vivent sur le territoire de cette politique.

Sur le site électronique du MICC révisé en 2012, une orientation et posture du *Québec interculturel* y est clairement signifiée. En option sous cette définition, un titre figurant des *Fondements de la société québécoise* se compose à son tour des *Valeurs communes de la société québécoise*, de *L'interculturel* et des *Principes d'action d'un Québec interculturel* (MICC, 2006).

Puisque ces données composent l'argument de comparaison de cette analyse critique, à savoir la posture *étalon*, il importe d'en extraire l'exhaustivité de contenus comme ceux ouvrant sur les *Valeurs communes de la société québécoise*. Ainsi,

Le Québec est une société d'expression française, démocratique et riche de sa diversité, basée sur la primauté du droit. L'État québécois et ses institutions sont laïques.

[...].

S'intégrer à la société québécoise, c'est être prêt à connaître et à respecter ses valeurs communes. [...] (*idem*).

Par la suite, sept principales valeurs fondant la société québécoise sont énumérées comme suit :

Parler français, une nécessité

Une société libre et démocratique

Une société riche de sa diversité

Une société reposant sur la primauté du droit

Les pouvoirs politiques et religieux sont séparés

Les femmes et les hommes ont les mêmes droits

L'exercice des droits et libertés de la personne se fait dans le respect de ceux d'autrui et du bien-être général (*idem*).

En lien avec la valeur québécoise « une société reposant sur la primauté du droit », le MICC lui expose ce sens et cette portée :

Le Québec est une société démocratique basée sur la primauté du droit.

Toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité et ont droit à une égale protection de la loi.



Elles doivent respecter toutes les lois quelles que soient leurs convictions. Il est interdit de faire de la discrimination entre les personnes sur la base des motifs indiqués dans la *Charte des droits et libertés de la personne*, soit : [...] (*idem*).

En lien avec la valeur québécoise « L'exercice des droits et libertés de la personne se fait dans le respect de ceux d'autrui et du bien-être général », la politique interculturelle du Québec définit que :

Les libertés et les droits fondamentaux s'exercent dans le respect des droits et libertés d'autrui, de l'ordre public, du bien-être général des citoyennes et des citoyens et des valeurs démocratiques du Québec. L'usage de la violence est interdit.

En somme, les Québécoises et les Québécois attachent beaucoup d'importance au maintien d'un climat favorisant la liberté d'expression, le droit à l'égalité entre les personnes et le respect des différences. Ces valeurs et les lois de la société québécoise font consensus et assurent à chaque personne le droit, entre autres, de s'exprimer et de choisir librement son style de vie, ses opinions et sa religion (*idem*).

Outre le contenu des sept valeurs de la société québécoise, le document du MICC expose deux options aux *Principes d'action d'un Québec interculturel : un défi collectif et un défi individuel*. Sous *un défi collectif*, on y expose :

#### **Un défi collectif**

Le défi d'une société interculturelle est d'abord un défi collectif : assurer l'harmonie en favorisant le maintien et l'appropriation de valeurs et de principes d'actions qui réunissent l'ensemble des citoyennes et des citoyens. Ce défi se réalise dans le respect des différences personnelles, culturelles et religieuses (*idem*).

Sous l'option *Un défi individuel*, on y expose la définition principale suivi des huit énoncés stipulant les « valeurs et principes » du *Québec interculturel* :

#### **Un défi individuel**

Le Québec interculturel se construit sur des valeurs et des principes d'actions qui fondent la cohésion de la société. Chaque personne a la responsabilité de s'y conformer dans sa vie publique et parfois même privée. Ces valeurs et principes ont pris les formes suivantes :

- La Charte des droits et libertés de la personne est une loi fondamentale axée sur le respect de la dignité de tout être humain qui affirme et protège, pour toute personne, les libertés et les droits fondamentaux, le droit à l'égalité sans discrimination ainsi que les droits politiques, judiciaires, économiques et sociaux.
- La Charte de la langue française permet au peuple québécois d'exprimer son identité en faisant du français la langue du gouvernement et des textes de loi aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires.
- Le Code civil, de tradition française, régit les personnes, les rapports entre les personnes ainsi que les biens. Le code est constitué d'un ensemble de règles qui établit le droit commun. Il exprime en termes formels : l'inviolabilité et l'intégrité de la personne, les droits des enfants, la direction morale et matérielle conjointe de la famille et de l'autorité parentale, etc.
- Le Code criminel, de tradition britannique, est la loi de juridiction fédérale qui codifie l'ensemble des sanctions pénales imposées en vertu de l'autorité souveraine de l'État pour les infractions criminelles en matière pénale : agressions sexuelles, meurtres, vols, propagande haineuse, etc.
- L'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration stipule que les institutions publiques, parapubliques et privées doivent s'ajuster à la réalité pluraliste afin de soutenir les immigrants et leurs descendants dans leurs démarches d'intégration. L'énoncé propose également un « contrat moral » qui définit le Québec comme une société d'accueil démocratique, d'expression française et pluraliste où toutes les Québécoises et tous les Québécois, qu'ils soient natifs ou immigrants, ont le droit de choisir librement leur style de vie, leurs valeurs, leurs opinions et leur religion, mais sont aussi tenus de respecter toutes les lois, même si elles sont incompatibles avec leur religion ou leurs valeurs personnelles.
- La Déclaration du gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales condamne sans appel le racisme et la discrimination raciale sous toutes leurs formes. Elle engage tous les ministères et organismes à se conformer aux exigences de la Charte des droits et libertés de la personne.
- La Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics institue un cadre juridique afin de favoriser l'accès à l'emploi pour les femmes, les autochtones, les personnes faisant partie d'une minorité visible et les personnes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais et qui font partie d'un groupe autre que celui des autochtones et celui des personnes faisant partie d'une minorité visible.
- Le Québec est une société de droit. Il s'est doté d'un cadre dans lequel s'exerce l'interculturel sur son territoire au regard de la conduite des personnes, des groupes et des gouvernements, de leurs rapports entre eux, de leurs devoirs et de leurs droits (*idem*).

En regard de l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* par ailleurs identifié, *Au Québec pour bâtir ensemble*, c'est précisément en 1990 que le Québec définissait pour la première fois des orientations ministérielles depuis la création de son ministère de l'Immigration en 1968. Puisque cet *Énoncé* demeure actuellement reconnu comme valeur et principe de la société québécoise et rejoint la thématique du document du MELS présenté dans la genèse *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Groupe de travail interministériel, 1998), ce présent volet en développe certaines données. Ainsi, au chapitre des objectifs gouvernementaux de cette politique, trois objectifs y sont énumérés :

[...] une meilleure connaissance et compréhension de la société québécoise au sein des communautés culturelles, une plus grande reconnaissance de la réalité pluraliste dans l'ensemble de la population, un rapprochement entre les communautés culturelles et la communauté majoritaire (MICC, 1991 : III).

À l'intérieur de cet *Énoncé politique* présentant un « contrat moral devant encadrer l'intégration des nouveaux arrivants » (*idem* : 7), trois principes institués découlent de ce *contrat moral* :

- une société dont le français est la langue commune de la vie publique;
- une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées;
- une société pluraliste ouverte aux multiples apports dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire (*idem* : 16).

Sous le troisième principe, on y expose les « limites » citoyennes en ces termes :

À l'opposé de la société québécoise traditionnelle qui valorisait le partage d'un modèle culturel et idéologique uniforme par tous les Québécois, le Québec moderne s'est voulu, depuis plus de trente ans, résolument pluraliste. La possibilité de choisir librement leur style de vie, leurs opinions, leurs valeurs et leur appartenance à des groupes d'intérêts particuliers, à l'intérieur des limites définies par le cadre juridique, constitue d'ailleurs un des acquis de la révolution tranquille auquel l'ensemble des citoyens sont le plus attachés (*idem* : 18).

Par conséquent, un *Énoncé politique*, identifié dans les valeurs et principes du *Québec interculturel*, expose la conception d'un Québec pluraliste ouvert à une conduite de liberté toutefois permise « à l'intérieur des limites définies par le cadre juridique ». *Énoncé politique* pour situer l'immigrant intéressé à venir s'installer au Québec, mais également pour tout natif de ce territoire comme cet extrait en donne les orientations.

La collectivité d'accueil est donc en droit de s'attendre que les immigrants, comme l'ensemble des citoyens, respectent les lois et les valeurs qui la gouvernent et s'enracinent en terre québécoise en apprenant à connaître et à comprendre leur nouvelle société, son histoire et sa culture. [...]. Chacun des trois volets de ce contrat moral comprend des droits et des responsabilités, tant pour les immigrants que pour la société d'accueil (*idem* : 19).

Pour compléter ce volet de la politique interculturelle du Québec, quelques données soulevées par le *Plan stratégique 2008-2012* du MICC. Sous un premier enjeu identifié, *L'engagement réciproque de l'immigrant et de la société québécoise*, ce document expose :

Cet enjeu interpelle aussi bien la population, dans sa volonté d'accueillir et d'intégrer toute la richesse de la diversité, que les immigrants, dans leur volonté de se tailler une place dans le tissu social et économique du Québec, dans le respect des valeurs communes, notamment la primauté du droit, la liberté d'expression et d'association, l'égalité entre les femmes et les hommes, le français langue commune et le caractère laïque de l'État. [...].

Les récentes consultations publiques ont fait ressortir certaines inquiétudes, particulièrement en ce qui a trait à l'atteinte de l'identité, à la place de la religion dans l'espace public et à l'importance de contrer la discrimination. Il convient donc de renforcer le message transmis aux personnes immigrantes sur les valeurs communes de la société québécoise et de s'assurer qu'elles les comprennent et qu'elles s'engagent à vivre dans le respect de celles-ci (MICC, 2008 : 11).

Dans cette perspective d'inquiétude et de respect des valeurs communes par les immigrants, le MICC formule une première orientation qui est celle de favoriser la pleine participation en misant sur l'ouverture à la diversité et le partage des valeurs communes. Sous l'axe *Le partage des valeurs communes*, le MICC développe entre autres l'objectif d'*Accroître la connaissance et la compréhension qu'ont les personnes immigrantes des valeurs communes du Québec*, ainsi que l'ouverture de la société québécoise à la diversité.

Pour ce faire, le *Plan stratégique 2008-2012* identifie quelques indicateurs dont le « niveau de connaissance et de compréhension des valeurs » et le « nombre de proportion d'immigrants ayant signé la déclaration sur les valeurs communes de la société québécoise » (*idem* : 7).

Par conséquent, tout indique qu'au sein des orientations sociopolitiques du Québec il existe pour les immigrants une forme de contrat social d'engagement, convenant jusqu'à déclarer par signature, la connaissance et prise en compte des *valeurs communes de la société québécoise*. Cela clôt les données à la réalisation du deuxième objectif de recherche voulant « exposer la politique interculturelle du Québec » et porte également ces données au compte de la posture *étalon* figurant d'élément épistémologique de la stratégie d'analyse des données qui suit.

## CHAPITRE 5

### ANALYSE DES DONNÉES

Épistémologiquement, cette dernière étape représente une forme argumentative des données et concepts préalablement mis en présence. D'emblée, cette étape d'*Analyse des données* élaborée autour d'un précis canevas méthodologique constitue le nœud et dénouement de la présente recherche tentant aux fins de cet actuel chapitre de répondre aux deux derniers objectifs identifiés comme suit : analyser la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS et légitimer une proposition de révision s'il y a lieu.

Comme présentée au chapitre du *Cadre méthodologique*, la stratégie d'analyse des données de cette recherche procède sensiblement aux cinq étapes définies par Jean-Marie Van der Maren. On y trouve en premier lieu une identification du type théorique de la posture *émisnaire*, le choix de la posture *étalon* (de comparaison), le repérage des faiblesses de la posture *émisnaire*, un bilan d'analyse de la posture *émisnaire* et une légitimation de révision s'il y a lieu.

#### 5.1 IDENTIFICATION DU TYPE THÉORIQUE DE LA POSTURE ÉMISSAIRE

D'entrée de jeu, il appert intéressant de situer étymologiquement le choix de cette appellation par Van der Maren. Dérivé du latin *missio*, l'*émisnaire* postule être porteur d'une mission. En occurrence avec cette recherche, c'est la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS, avec les données présentées au chapitre précédent par le biais du volet *Polysémie du concept d'impartialité en regard de celui de neutralité*, qui figure de cette mission de recherche. À cet égard, trois enjeux de références sont venus exposer cette polysémie et répondre au premier objectif de recherche d'« exposer la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS, niveau primaire et secondaire ».

En lien avec l'*émissaire*, Van der Maren propose comme première étape de ce canevas d'analyse d'identifier le type théorique de celui-ci. Une démarche méthodologique permettant d'encadrer le choix de la posture *étalon* devant typologiquement être associé au discours de l'*émissaire* (Van der Maren, 1995 : 146). Aux fins de classement des potentiels discours, l'auteur distingue deux typologies : une typologie de discours selon leur fonction et une typologie selon le niveau nomologique des discours (*idem* : 70-79). Sous la première typologie relative à la fonction du discours, Van der Maren distingue les *théories descriptives ou empiriques*, les *interprétatives ou herméneutiques*, les *prescriptives*, les *stratégiques* et les *métathéories*. En regard de la typologie selon le niveau nomologique, l'auteur nuance la *description*, la *compréhension*, l'*explication* et la *formalisation*.

Suite à ces deux typologies de discours, nous choisissons de classer l'*émissaire* de cette recherche sous celle relative à leur *fonction* et en occurrence, la fonction *prescriptive* puisque les énoncés de cette posture professionnelle demandée prescrivent un comportement. Selon Van der Maren, les théories *prescriptives* :

[...] sont des énoncés élaborés *sur* l'action à partir d'une réflexion sur les valeurs qui fondent l'action. Les théories prescriptives sont contraignantes : elles disent ce qu'il convient de faire (*idem* : 72).

Par conséquent, puisque les données du corpus à l'étude conviennent d'attitudes et de comportements professionnels à exercer, ces énoncés cumulent une fonction *prescriptive*.

## 5.2 CHOIX DE LA POSTURE ÉTALON DE COMPARAISON

Avec sa sémantique signifiant étymologiquement « modèle de poids ou de mesure » (Baumgartner et Ménard, 1996 : 299), l'*étalon* dans cette méthode d'analyse sert de comparaison pour la posture *émissaire*. Comme déjà identifié, c'est la politique interculturelle du Québec, transigée par le MICC, qui postule de la posture *étalon* pour ce cadre d'analyse. À l'instar de l'*émissaire*, la politique interculturelle du Québec prescrit des

attitudes et des comportements et conséquemment, se classe typologiquement dans une même fonction *prescriptive*.

Cela étant dit, et comme la prochaine étape du canevas le développe largement, cette analyse de recherche ne se limite pas à un seul angle de comparaison. Outre la politique interculturelle du Québec servant de principale mesure *étalon* à cette analyse, quatre autres avenues d'analyse sont développées par la suite, à partir des données du cadre conceptuel devenant en quelque sorte d'autres mesures *étalon*. Il en va ainsi du cadre théorique du droit, de celui d'un processus de délibération éthique, de l'éducation à la citoyenneté et du programme ECR.

### 5.3 REPÉRAGE DES FAIBLESSES DE LA POSTURE ÉMISSAIRE

À cette étape charnière de canevas méthodologique, Jean-Marie Van der Maren choisit l'emploi du terme *inconsistance-incohérence* pour repérer les éléments faibles de l'*émisnaire* en regard de la posture *étalon* de comparaison. L'auteur identifie quatre critères potentiels pour examiner et convenir d'*inconsistance-incohérence* (Van der Maren, 1995 : 146-147) :

- 1° Parce qu'ils sont moins bien enchaînés aux autres concepts, qu'on ne voit pas quel lien les relie, qu'on soupçonne un saut inductif illicite;
- 2° Parce qu'ils ne répondent pas aux exigences essentielles imposées par le modèle étalon correspondant au type théorique auquel appartient la théorie dont ils font partie;
- 3° Parce qu'on soupçonne qu'ils ont des implications, des conséquences ou de présupposés non dévoilés qui pourraient introduire des contradictions ou des ruptures dans la théorie;
- 4° Parce qu'on soupçonne qu'ils ont des implications, des conséquences ou de présupposés non dévoilés qui, si on les dévoilait, pourrait être en opposition ou être inacceptables par rapport à ce qui était implicitement attendu ou perçu par les lecteurs de cette théorie (*idem*).

En adaptation à ce modèle et tel que présenté et défini dans les *objectifs de recherche*, nous convenons pour cette étape d'*analyse de l'émissaire* en regard de diverses mesures



*étalon* s'énumérant comme suit : Analyse de l'*émisnaire* en regard du politique, analyse de l'*émisnaire* en regard du droit, analyse de l'*émisnaire* en regard d'un processus de délibération éthique et analyse de l'*émisnaire* en regard d'une éducation à la citoyenneté.

### 5.3.1 Analyse de l'*émisnaire* en regard du politique

En argumentation à cette première analyse de l'*émisnaire*, le MELS et le MICC représentent deux ministères au sein d'une même politique. Concrètement, il est prometteur et espéré pour la poursuite d'un bien commun national et politiquement identifié qu'un individu ait un regard juste des droits et des limites à mettre en pratique sur le territoire auquel il aspire à s'installer. La politique québécoise défend la tutelle d'un *Québec interculturel* et laquelle politique expose notamment les *valeurs communes* identifiées comme *Fondements de la société québécoise*. Des valeurs et principes exposés pour l'immigrant, mais s'appliquant pour tout individu appartenant à ce territoire comme le reprend cet extrait :

Le Québec interculturel se construit sur des valeurs et des principes d'actions qui fondent la cohésion de la société. Chaque personne a la responsabilité de s'y conformer dans sa vie publique et parfois même privée. Ces valeurs et principes ont pris les formes suivantes (MICC, 2006).

Par principe d'égalité, ces mêmes balises axiologiques et normatives s'appliquent pour tout individu, comme ces seconds énoncés en donnent les orientations?

Toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité et ont droit à une égale protection de la loi.

Elles doivent respecter toutes les lois quelles que soient leurs convictions. Il est interdit de faire de la discrimination entre les personnes sur la base des motifs indiqués dans la *Charte des droits et libertés de la personne*, soit : [...] (*idem*).

En comparaison à cette mesure *étalon*, le MELS implante depuis 2008 un programme ECR s'adressant aux élèves de six à seize ans. Pour sa part, ce Ministère chargé de l'Éducation nationale choisit de prescrire aux enseignants la posture professionnelle

abordée dans la problématique et explicitée au volet *Polysémie du concept d'impartialité en regard de celui de neutralité* du chapitre précédent. En rappel, cet énoncé expose cette posture attendue des enseignants et enseignantes dans un *Devis de formation continue* de ce programme :

Par son caractère non confessionnel, le programme d'éthique et de culture religieuse suppose des enseignants et des enseignantes qu'ils adoptent une attitude neutre et ouverte envers les objets d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves (MELS, 2006a : 4).

Par conséquent, et sans aucunement nier l'apport espéré de faire réfléchir tous les élèves sur les valeurs et normes d'une quelconque politique, cette directive ministérielle ne postule pas de cohérence politique en n'adoptant pas une attitude prescriptive face aux normes et valeurs statuées par la politique interculturelle du Québec. Comme exposé dans le cadre conceptuel, pour convenir de posture professionnelle d'impartialité, l'individu ne doit pas exposer de parti pris personnel, mais par contre, ne peut exclure ou faire abstraction des règles applicables à une situation, en occurrence, la situation citoyenne. Le programme ECR présente des éléments de contenu reliés à certaines règles de conduite et valeurs citoyennes, mais là n'est pas l'enjeu de cette recherche. Cette recherche s'attarde et problématise la posture professionnelle d'enseignement que le MELS entérine pour dispenser cette formation.

Un autre apport du MELS à cette analyse de l'*émisnaire* en regard du politique réfère à quelques données de son *Plan stratégique 2009-2013*. Au volet *Notre mission* de ce document, on y expose en quatrième apport :

De contribuer à l'harmonisation des orientations et des activités avec l'ensemble des politiques gouvernementales et avec les besoins économiques, sociaux et culturels (MELS, 2009 : 13).

Dans ce même document, au niveau du volet *Nos partenaires*, le MELS précise son partenariat *Au gouvernement* en termes suivants:

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport s'associe également aux autres ministères, aux organismes gouvernementaux et aux comités interministériels afin de contribuer au développement de la société québécoise (*idem* : 16).

Par conséquent, si le MELS veut contribuer à l'harmonisation de l'ensemble des politiques gouvernementales et veut s'associer aux autres ministères, comment admettre ce choix de posture professionnelle véhiculée dans le programme ECR?

### 5.3.2 Analyse de l'émissaire en regard du droit

En prolongement à la posture *étalon* du MICC, une seconde analyse de l'émissaire réfère cette fois au droit, instance clairement identifiée au sein des valeurs et principes de la politique interculturelle du Québec. De plus, comme développé sous le concept du *droit* dans le *Cadre conceptuel* de l'étude :

En effet, la vie en société impose le respect d'une certaine discipline et l'obéissance à des règles de conduite précises permettant à la liberté de chacun de s'accorder avec la liberté de la collectivité. Dans la théorie de l'État démocratique, ces règles de conduite sont imposées par le législateur élu par l'ensemble de la population. C'est ce que les juristes nomment le « droit positif » par opposition au « droit naturel », fondé sur les seuls principes de morale (Baudouin, 2004 : XI).

Précisions sémantiques en introduction du *Code civil du Québec* affichant clairement la vocation de règles juridiques normalisant certaines règles de conduite qu'impose le législateur. Par conséquent, cela postule d'une instance d'autorité laïque, juridique en l'occurrence, établie et mandatée dans le cadre d'un régime de démocratie représentative et qui impose certaines règles de conduite aux membres appartenant à son territoire politique. Dans une avenue législativement déclarée de la *Charte des droits et libertés de la personne* « que tous les êtres humains sont égaux en valeur et en dignité et ont droit à une égale protection de la loi » (*idem* : 1015), cette autorité s'adresse à tous ses membres. Dans cette avenue de réflexion et d'analyse, comment admettre la cohérence entre cette orientation de droit positif de la politique québécoise et la posture professionnelle que le MELS a choisi d'adopter pour dispenser sa formation ECR? À cet égard, il appert même contrevenant

qu'un ministère limite un des membres de sa fonction publique à promulguer l'obligation de devoir se conformer au cadre normatif et axiologique de sa nation. Une restriction difficile à comprendre et admettre puisque minimalement, l'enseignant du secteur public représente l'État et que ce même État s'appuie sur les règles de son droit pour permettre « à la liberté de chacun de s'accorder avec la liberté de la collectivité » (*idem* : XI).

En complément à cette référence de *Charte des droits et libertés de la personne* s'ensuit celle de la *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* (CDPDJ) constituant la *Partie II* de cette *Charte*. Sommairement, cette Commission

[...] a pour mission de veiller au respect des principes énoncés dans la présente Charte ainsi qu'à la protection de l'intérêt et de l'enfant et au respect des droits qui lui sont reconnus par la Loi sur la protection de la jeunesse (*idem* : 1025)

Par ailleurs, l'article 71 de la *Charte* énumère diverses fonctions de la CDPDJ dont celle d'« élaborer et appliquer un programme d'information et d'éducation, destiné à faire comprendre et accepter l'objet et les dispositions de la présente Charte » (*idem*: 1029). Sous cette mesure, la CDPDJ a entre autres rédigé deux ouvrages intitulés *L'éducation aux droits et aux responsabilités au secondaire. Recueil d'activités* et *L'éducation aux droits et aux responsabilités au primaire. Recueil d'activités*. Les extraits qui suivent servent à exposer le point de vue de la CDPDJ en regard d'une formation éducative à cette *Charte* :

À partir de cette réflexion sur les besoins de base, il est facile de déterminer quels droits et libertés reconnus dans la Charte permettront de satisfaire ces besoins. On passera ainsi d'un plan humaniste à un plan juridique : ces besoins de base que nous venons de déterminer ont trouvé leur place et sont reconnus dans le système juridique. Ces besoins devenus des droits entraînent des obligations qu'on doit respecter.

Du droit on passe ensuite au concept d'obligation qui en est indissociable. Mes droits définissent les obligations des autres à mon égard. Les droits des autres définissent mes obligations envers eux. Une telle réciprocité dans les relations n'est possible que dans un contexte d'égalité juridique (CDPDJ, 1998a : 3).

En second lieu, les droits ne doivent pas servir à légitimer des comportements abusifs ou excessifs. C'est une crainte qui revient souvent de la part des enseignants et enseignantes : peur des abus. C'est l'application à l'école du

constat, partagé par plusieurs, que les références aux droits sont trop nombreuses et exagérées, qu'il y a abus dans les revendications. Mais n'est-ce pas justement une partie de notre tâche éducative de faire apprendre ce qu'est un droit, ce qu'il n'est pas, où s'arrête le droit d'une personne et où commencent ceux des autres? (CDPDJ, 1998b : 21).

Un exercice de droits qui s'inscrit donc en parallèle à une tâche éducative d'inculquer aux jeunes les limites et obligations implicites à ces droits pour en garantir un principe de réciprocité. Par conséquent, et face à cette autre mesure *étalon* du droit, comment la posture professionnelle attendue du programme ECR peut-elle convenir de cohérence puisqu'elle n'encadre pas les enseignants à enseigner ces obligations et restrictions juridiques en lien avec une pratique de droits et de libertés?

Pour terminer ce volet d'analyse en regard du droit, une brève incursion dans la *Convention sur les droits de l'enfant* élaborée par l'ONU en 1989. Cette *Convention* stipule 59 articles sur les obligations des états ou pays qui la ratifie (*idem* : 20). L'article 29, portant sur les *Objectifs de l'éducation*, définit entre autres que :

- inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la charte des Nations Unies;
- inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne (*idem* : 17).

Ces deux objectifs de la *Convention sur les droits de l'enfant* conviennent donc d'action d'« inculquer » et lequel terme, emprunté au latin *inculcare*, signifie « faire pénétrer » (Baumgartner et Ménard, 1996 : 405). En lien avec la posture professionnelle promu par le programme ECR, peut-on espérer atteindre ces *Objectifs de l'éducation* statués dans la *Convention sur les droits de l'enfant*?

Ainsi se termine ce volet d'analyse de l'*émisnaire* en regard du droit en démontrant de larges faiblesses, voire de l'incohérence, relativement à trois spécifiques références

empruntées : le *Code civil du Québec*, la *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* et la *Convention sur les droits de l'enfant*.

### 5.3.3 Analyse de l'émissaire en regard d'un processus de délibération éthique

Tel que développé dans le cadre conceptuel, l'identification et la prise en considération des valeurs et des normes, joints à celui du contexte, représentent les axes de réflexion et d'analyse d'un processus de délibération éthique. En appuis, ces extraits de trois experts québécois en éthique postulant que :

L'éthique est une réflexion portant sur les dimensions axiologique, normative et contextuelle de l'action humaine. Elle vise à clarifier les valeurs, normes et contexte de l'action, avant, pendant et après celle-ci. (Lacroix, 2012 : 40).

Lorsque la valeur prioritaire est actualisée par une réglementation ou par une loi, il s'agit cette fois d'un enjeu normatif impliquant la législation d'une société. Puisqu'il s'agit dans ce cas de privilégier l'obéissance à la loi, il faudra alors répondre à la question : « Pourquoi obéir aux lois? » [...]. L'appel à l'idéal démocratique et au caractère démocratique d'une loi peut devenir l'argument permettant de motiver son obéissance, puisque nous nous reconnaissons comme participant à cet idéal dans notre vie sociale (Legault, 2007 : 149-150).

Il faut simplement comprendre que la normativité juridique constitue un arrière-plan normatif toujours présent qu'il est préférable d'avoir à l'esprit et de considérer sérieusement comme information clarifiant le profil des situations problématiques qu'un comité d'éthique est appelé à rencontrer (Bégin, 1995 : 44 et 45).

Dans ce contexte de mesures *étalon* théoriques, élaborer et dispenser une formation en éthique à des élèves postule d'enseigner qu'une démarche et délibération éthique exigent de tenir compte des valeurs et normes en jeu de chacune des situations à réfléchir et analyser. Conséquemment, cela implique que l'élève doit être adéquatement informé de ces normes et valeurs, de leur existence certes, mais également de leur nature et/ou de leur statut. À l'instar du classement de Georges A Legault, cette norme est-elle *légale*, *morale* ou *associative*? (Legault, 2007 : 284). En tant que citoyen sur ce territoire, lesquelles de ces

normes et valeurs ont un statut législatif ou facultatif? Lesquelles peuvent être ignorées ou à l'inverse faire l'objet de sanction?

Sous ce cadre théorique, une posture professionnelle ne prescrivant pas un enseignement clair du statut des valeurs et des normes à réfléchir ne peut être cohérente en regard d'un processus de délibération éthique? En conclusion à ce troisième volet d'analyse de l'*émisnaire*, la polysémie entourant le concept d'impartialité dans le programme ECR prend ici toute sa portée. À l'inverse d'un enseignement de neutralité, une posture professionnelle d'impartialité impliquerait que les enseignants exposent aux élèves les règles applicables ou facultatives à chaque situation réfléchie et analysée. L'élève de six à seize ans est à l'étape cruciale de construire sa boîte à outils de réflexion et d'analyse et pour se faire, il se doit d'être adéquatement informé des valeurs et normes à y adjoindre. Faire de l'éthique, avec des jeunes en plein développement cognitif, personnel, social et environnemental, ne supporte pas qu'ils aient un niveau intégré des valeurs communes et des normes politiques québécoises que certains adultes puissent avoir.

#### **5.3.4 Analyse de l'*émisnaire* en regard d'une éducation à la citoyenneté**

D'emblée, cette analyse constitue le dernier volet de cette étape méthodologique voulant établir le *Repérage des faiblesses* de la posture *émisnaire*. Pour ce faire, les données de ce volet seront empruntées ou en complément à celles déjà exposées de la *Genèse du programme ECR du MELS*, du *Cadre conceptuel* et de la *Présentation des données*.

En première analyse avec les documents de la *Genèse du programme ECR*, une référence à l'éducation à la citoyenneté provient de l'*Avant-propos* du Rapport de la Commission sur les états généraux sur l'éducation portant sur les « voies de rénovation possibles » en matière d'éducation nationale (CEGE, 1996 : 1). Ainsi,

Mais, pour que l'école devienne ce facteur essentiel de cohésion sociale – par l'égalité des chances qu'elle permet comme par la richesse des savoirs qu'elle transmet –, pour qu'elle éduque les individus aux valeurs et les prépare à la

citoyenneté responsable, il faudra provoquer des ruptures à la culture scolaire traditionnelle, [...] (*idem* : 2).

Un énoncé attribuant à l'école le rôle de « cohésion sociale » et d'éducateur aux valeurs aux fins d'une « citoyenneté responsable ». S'ensuit à ces attentes, le contenu du chantier prioritaire 9 recommandant de *Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire* en ces termes :

**L'école doit cependant aller plus loin sur le chemin de l'éducation aux valeurs.** [...] D'autre part, il faut offrir à tous les élèves, sans distinction, un cadre d'éducation aux valeurs qui ne soit pas artificiel ni purement théorique, mais qui permette des applications concrètes dans la vie de tous les jours. C'est dans cette perspective qu'il faut accueillir la demande répétée, dans tous les milieux, d'un véritable **cours d'éducation civique** portant sur les droits et les obligations contenus dans les chartes, les codes de lois et les pratiques démocratiques ainsi que sur la responsabilité individuelle et la solidarité (*idem*: 56).

En référence à un second document de la *Genèse du programme ECR*, les orientations d'une éducation à la citoyenneté s'établissent également avec le *Rapport* du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Outre les données déjà présentées en 1.2.3 de cette recherche, il importe d'ajouter quelques éléments inscrits au volet *Répondre aux nouvelles attentes relatives à la mission de socialisation* puisque *La question des valeurs communes fondées sur des raisons communes* se présente explicitement en éléments de développement par ce Groupe de travail. Ainsi :

Dans une société de fort pluralisme des idéologies et des valeurs, il est important que l'adhésion à quelques valeurs communes soit également fondée sur des raisons communes partagées par tous. Or, une de ces raisons communes existe, c'est l'adhésion à la démocratie comme projet, c'est-à-dire, l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale. Aussi, l'école en préparant les jeunes au rôle de citoyen, joue un rôle irremplaçable dans la réalisation et la promotion de la cohésion sociale (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997 : 34).

Par conséquent, cet énoncé admet le postulat d'une « adhésion » sociale basée sur un contrat social, lequel réfère à des valeurs communes. Mais d'emblée, que sous-tend une



adhésion? Adhésion, emprunté au latin *adhaesio* signifie au XIV<sup>e</sup> siècle « adhérence », puis au latin chrétien « approbation, ralliement » (Baumgartner et Ménard, 1996 : 14). En prolongement à cette articulation, le Rapport Inchauspé expose également :

La société démocratique est fragile. Pour réaliser la cohésion sociale, elle ne peut recourir à des méthodes totalitaires, mais la liberté individuelle reconnue comme prioritaire ne peut s'exercer de façon à affecter la cohésion sociale. Aussi, le maintien de la société démocratique suppose la promotion de certaines valeurs. Ce sont celles de la justice sociale : l'injustice, les processus d'exclusion et de marginalisation minent la cohésion sociale. Ce sont les valeurs relatives à l'existence du droit : le respect de l'autre (de ses biens, de sa vie, de sa réputation), l'égalité, la responsabilité sont, dans les sociétés démocratiques, exprimées par le droit et le passage à une société de droit est toujours, dans une société, le signe du passage à une société démocratique (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997 : 34-35).

Un extrait portant à la fois sur la confirmation de mesure restrictive de liberté qu'impose une cohésion sociale, et à la fois sur la reconnaissance des valeurs imputées au droit dans une démocratie. Dans les deux cas, cela figure d'un enjeu de restrictions, d'obligations à promouvoir, nécessaires à cette mission éducative de socialisation.

Un troisième élément de la *Genèse du programme* présenté au point 1.2.5 de l'étude tisse aussi ce lien d'analyse avec l'*éducation à la citoyenneté*. Le document interministériel intitulé *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* identifie l'*éducation à la citoyenneté* comme l'un des trois grands principes d'action de cette *Politique*. D'emblée, comme le titre de l'énoncé le situe, nous parlons ici d'« interculturelle » à l'instar du MICC, et à cela s'ajoute, d'« éducation ». Une politique éducative constituant en quelque sorte une extension de la politique interculturelle reconnue, et qui, en rappel, expose ce qui suit :

Cette cohésion sociale n'est pas le résultat d'une juxtaposition de singularités, mais l'expression d'une intégration réussie dans le partage de ce qui est commun. En ce sens, l'école a charge d'appeler à l'adhésion à des normes, à des valeurs et à des codes qui soient évocateurs d'une démocratie solidaire d'un esprit d'ouverture, certes, mais également d'une volonté de transcender les particularismes, quand il

le faut, pour assurer à la vie collective un langage et des outils communs de fonctionnement et d'émancipation (Groupe de travail interministériel, 1998 : 9).

Par cette *Politique* éducative, l'école a donc la charge « d'appeler à l'adhésion à des normes, à des valeurs et à des codes », et ce, au-delà des particularismes référant au contexte de pluralisme.

Pour terminer cette analyse en référence aux éléments théoriques de la *Genèse du programme*, un lien avec les *Domaines généraux de formation* du PFEQ énumérés au volet 1.2.8 de l'étude. Concrètement, *Vivre ensemble et citoyenneté* représente un des cinq *Domaines généraux de formation* du PFEQ, et ce, au-delà d'un cursus disciplinaire d'une *éducation à la citoyenneté* jointe à l'*Histoire et géographie* pour le deuxième et troisième cycle du primaire et jointe à l'*Histoire* pour l'enseignement secondaire, à l'exception du secondaire 5. Ce domaine *Vivre ensemble et citoyenneté* du PFEQ expose :

L'élève du primaire s'éveille de plus en plus aux exigences de la vie en collectivité et comprend l'importance d'adopter des comportements inspirés du processus démocratique. [...] et il accepte de se conformer aux règles établies par les groupes auxquels il appartient (MEQ, 2001 : 50).

Un Domaine général de formation qui déjà, au niveau de l'enseignement primaire, suppose que l'élève comprenne l'importance et accepte de se conformer aux règles de son milieu. Or, si le PFEQ postule explicitement que sous le développement du *Vivre ensemble et citoyenneté*, l'élève doit accepter « de se conformer », comment la posture professionnelle attendue du programme ECR comme exposée en 4.1.3, travaille-t-elle dans cet axe de développement pédagogique et citoyen?

Q. Va-t-on imposer des valeurs à mon enfant dans le cours d'ECR?

R. Le programme ne vise pas à imposer des valeurs à votre enfant. Il vise plutôt à faire réfléchir, avec les autres, sur le sens des valeurs qu'il serait mieux d'adapter pour vivre ensemble (Watters, 2008 : 14).

Conséquemment, cela postule de faiblesses entre l'émissaire et ce Domaine Général du *Vivre ensemble et éducation à la citoyenneté* du PFEQ.

Cette dernière comparaison clôt les références empruntées à la Genèse du programme ECR du MELS, mais toutefois se poursuit avec certains contenus théoriques du Cadre conceptuel relatif au concept d'éducation à la citoyenneté. En rappel aux conceptions de citoyenneté partagées par deux experts, citoyens de deux terres distinctes, André Lacroix et François Audigier développent dans leur article respectif :

[...], il paraît juste de définir la citoyenneté d'abord comme une forme de lien social, celui qui existe entre la personne et son État d'appartenance. Ainsi, la citoyenneté est conçue comme un lien et un statut juridique, [...].

Pour cette raison, il est habituellement reconnu que la citoyenneté incarne les conditions d'appartenance à une communauté politique, laquelle est située dans un espace géographique déterminé (Lacroix, 2010 : 98).

[...]; autrement dit citoyen et citoyenneté appellent toujours la délimitation d'un territoire et d'un groupe, territoire où les droits sont applicables, groupe comme ensemble de personnes titulaires de ces droits; ils s'ancrent donc, en premier lieu, sur la politique et sur le juridique (Audigier, 2000 : 18).

Sous ces deux définitions, la citoyenneté s'ancre donc sur le juridique. Conséquemment, puisque le MELS poursuit le noble objectif du *Vivre ensemble et citoyenneté*, cela induit que le juridique, et implicitement sa normativité, doit constituer une part de la formation citoyenne. Dès lors, comment comprendre et justifier cette posture professionnelle promue et concluant en ces fins d'analyse d'un autre résultat de faiblesse, voire d'incohérence, entre les données théorisées d'une *éducation à la citoyenneté* et la posture *émissoire*?

#### **5.4 BILAN D'ANALYSE DE LA POSTURE ÉMISSAIRE**

Au terme de la précédente étape méthodologique, quatre avenues d'analyse de la posture *émissoire* ont été développées pour arriver à cette quatrième étape de *Bilan d'analyse* et ainsi permettre la réalisation du troisième objectif de cette recherche d'« analyser la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS, niveau primaire et secondaire ». D'emblée, le bilan de cette analyse n'est pas très positif en regard des faiblesses inscrites et cumulées au long de ces diverses analyses ciblant diverses

mesures *étalon*. En rétrospective, faiblesses de l'*émisnaire* en regard du politique, du droit, d'un processus de délibération éthique et d'une éducation à la citoyenneté.

Ceci étant cumulé, et aux fins de compléter ce bilan, qu'en est-il de l'analyse entre l'*émisnaire* et le programme ECR lui-même? Comme déjà identifié, le programme ECR appartient au *Domaine du développement personnel* du PFEQ. Par ailleurs, ce *Domaine du développement personnel* convient que :

[...]. Les apprentissages propres à ces disciplines devraient amener les élèves [...] à reconnaître la nécessité de se respecter et de respecter les autres ainsi que le bien commun; et à commencer à se projeter comme des citoyens responsables (MELS, 2008a : 252).

En lien aux deux finalités du programme ECR identifiées par « la reconnaissance de l'autre » et « la poursuite du bien commun », elles se définissent comme suit :

Ces deux finalités tiennent compte de la diversité, contribuent à promouvoir un meilleur vivre ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune, c'est-à-dire le partage de repères fondamentaux qui soutiennent la vie publique au Québec. Ces repères comprennent les règles de base de la sociabilité et de la vie en commun ainsi que les principes et valeurs inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne (*idem* : 280-281).

En spécifiques liens avec chacune des finalités de ce programme, le MELS expose :

Cette reconnaissance rend possible l'expression de valeurs et de convictions personnelles. Elle s'actualise dans un dialogue empreint d'écoute et de discernement, mais qui n'admet pas d'atteinte à la dignité de la personne ni d'actions qui compromettraient le bien commun. Ce faisant, elle contribue à la construction d'une culture publique commune qui tient compte de la diversité (*idem* : 280).

La recherche de valeurs communes avec les autres; la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble; et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise (*idem*).

Or, et de toute évidence, la politique culturelle du Québec objective en énoncés et attendus cette culture publique commune. L'action de rechercher avec les autres les *valeurs*

*communes* est certes un processus réflexif indubitable à toute formation ECR, mais en bout de piste de cette réflexion dialogique, pourquoi préconiser une culture professionnelle de neutralité éducative quand le législateur a en délimité certaines avenues et ce, jusqu'à preuve du contraire ou amendements? Pour terminer ce tableau d'analyses au sein du programme ECR, l'énoncé de la compétence éthique s'intitulant *Réfléchir sur des questions éthiques* expose les termes suivants:

Dans une société pluraliste comme la nôtre se côtoient une diversité de valeurs et de normes dont les individus tiennent compte lorsqu'ils s'interrogent sur des questions éthiques. Il importe, dans un tel contexte, d'acquérir une pensée autonome, critique et créatrice, de se prémunir contre les effets du laisser-faire et du moralisme et, enfin, de connaître et d'apprécier les valeurs fondamentales de la société québécoise.

Dans ce programme, la réflexion sur des questions éthiques permet d'examiner la signification de différentes conduites ainsi que les valeurs et les normes que favorisent les membres d'une société en ce qui concerne le vivre-ensemble. [...] (*idem* : 294).

En analyse de ces derniers énoncés *étalon*, il importe de souligner la visée du « connaître » posée en lien avec « les valeurs fondamentales de la société québécoise ». Une sémantique de « connaître » supporte être objectivement et adéquatement informé sur une quelconque réalité. Conséquemment, si la compétence éthique vise la connaissance des « valeurs fondamentales de la société québécoise », n'a-t-il pas lieu d'adopter une posture professionnelle différente de celle de la neutralité pour permettre une adéquate connaissance des valeurs fondamentales? En analyse avec la finale de l'énoncé de compétence portant sur l'action d'« examiner [...] les valeurs et les normes que favorisent les membres d'une société en ce qui concerne le vivre-ensemble », l'action d'« examiner » n'est pas synonyme de neutraliser. Dépendamment de la valeur d'autorité de ces normes et valeurs, « examiner » peut générer un rejet ou un consentement. Dans une politique de représentation démocratique, un consentement ne figure pas nécessairement d'un choix personnel, mais là représente pourtant une des conséquences de l'option démocratique de la politique québécoise.

Faisant suite à cette dernière analyse en regard de la mesure *étalon* du programme ECR, un apport de faiblesse s'ajoute donc aux quatre précédents développés au volet 5.3 Repérage des faiblesses de l'*émisnaire*. Au total, cinq enjeux de comparaison ont été mis en perspective et établis avec la posture problématique portée à l'étude. Au total, cinq résultats d'importantes faiblesses, voire d'incohérence, en regard du politique, du droit, d'un processus de délibération éthique, d'une éducation à la citoyenneté et au sein même du programme ECR. Un bilan d'analyse de l'*émisnaire* qui nous conduit et surtout, oriente la prochaine et dernière étape de ce canevas d'analyse critique.

## 5.5 LÉGITIMATION DE RÉVISION, S'IL Y A LIEU

D'entrée de jeu, cette stratégie d'analyse critique s'est développée par l'apport principal et comparé de la mesure *étalon* de la politique interculturelle du Québec en regard de l'*émisnaire* du MELS ciblant la posture professionnelle attendue du programme ECR. En prolongement au volet précédent qui a conclu à un bilan d'analyse comportant cinq importants enjeux de faiblesse développés en regard du politique, du droit, d'un processus de délibération éthique, d'une éducation à la citoyenneté et au sein même du programme ECR, cette recherche finalise ce canevas méthodologique par une recommandation au MELS de réviser la posture professionnelle promue du programme ECR pour orienter celle-ci dans le même axe discursif et appliqué que celui du MICC. En actualisant cette recommandation, la posture révisée s'accorderait par conséquent aux finalités mêmes du programme ECR et du PFEQ et viendrait combler les faiblesses, voire les incohérences, établies avec les orientations théorisées du droit à savoir, le *Code civil du Québec*, la CDPDJ et la *Convention sur les droits de l'enfant* de l'ONU.

En réponse aux opposants de cette légitimité de révision qui justifieraient l'enjeu d'une formation en *éthique*, le cadre conceptuel ainsi que le volet point 5.3.3 de ce présent chapitre ont développé les assises d'un processus de délibération éthique qui ne peut faire fi du cadre axiologique et normatif d'une situation. Par conséquent, pour inventorier le cadre normatif et axiologique d'une situation, il importe que les données relatives à celui-ci soient

complètes en contenu et notamment, qu'elles exposent la nature et le statut respectif des valeurs et normes de la politique québécoise. Dès lors, apporter cette révision de posture professionnelle, c'est prendre une direction de formation responsable, correspondante à une réalité pratique de l'éthique appliquée.

En réponse aux opposants de cet axe de révision via une argumentation de formation de culture religieuse, nous concevons que la reconnaissance d'un pluralisme religieux dans une société laïque n'efface pas l'apport législatif et juridique de sa politique. Certes, il est indéniable qu'une posture enseignante de neutralité en regard du religieux soit exigée par le MELS. En cohérence à une société démocratiquement déclarée laïque, l'enseignant représentant l'État se doit d'adopter une posture laïque en regard du religieux et implicitement, ne pas orienter ou affirmer un quelconque enjeu de foi ou d'opinion religieuse. Néanmoins, cette neutralité professionnelle nécessaire aux positions religieuses ne doit pas exclure de cette même formation de culture religieuse l'attitude professionnelle qui enseigne aux élèves le cadre législatif et politique dans lequel cette pratique du religieux peut s'inscrire. Ne pas convenir et ne pas enseigner cette prévalence des lois civiles sur les lois confessionnelles, c'est adopter une attitude de désinformation qui entrave la finalité même du programme de *poursuite du bien commun* en laissant planer un incomplet rapport du politique et du religieux.

Dans un article intitulé *Mise en échec de la séduction*, Christiane Gohier expose :

L'authenticité doit être entendue ici dans le sens humaniste de congruence pour une personne entre ce qu'elle est, ce qu'elle fait et ce qu'elle dit. Elle est essentielle parce que fondatrice de toute relation où la confiance peut s'instaurer et permettre l'engagement que requiert tout véritable apprentissage. L'authenticité est par ailleurs irréconciliable avec la séduction, quand celle-ci exprime le piège ou le leurre. Personne n'aime être trompé. [...]. Et si l'authenticité était profondément attrayante? (Gohier, 1999 : 132 et 134).

Un extrait d'expert en éducation qui appuie cette légitimité de révision que nous proposons en cette dernière étape d'analyse critique. Former des élèves à l'éthique et à la

culture religieuse dans une société donnée, postule de les instrumenter en toute exactitude sur le cadre normatif et axiologique de cette même société.





## CONCLUSION GÉNÉRALE

D'entrée de jeu, cette recherche a problématisé la posture professionnelle attendue du programme *Éthique et culture religieuse* du MELS, implanté officiellement depuis septembre 2008 à tous les niveaux du primaire et du secondaire, à l'exception du secondaire 3. Une posture professionnelle qui est loin d'être passagère puisque celle-ci est réinvestie à chaque année dans le parcours de formation des élèves de six à seize ans, hormis une année d'exclusion. Concrètement, cette problématique n'a pu faire l'économie de situer la polysémie entourant le concept d'impartialité en regard de celui de neutralité. Sous cet enjeu transversal de la problématique, le cadre conceptuel et le premier volet du chapitre de la présentation des données ont exposé les avenues sémantiques et la polysémie du concept d'impartialité pour le programme ECR du MELS.

Le premier chapitre de cette recherche qualitative a d'abord exposé dans le volet 1.1 *Mise en contexte de la problématique*, les enjeux de la posture professionnelle exigée aux enseignants dispensant le programme ECR et justifiant la présente recherche. Ce chapitre s'est poursuivi sur une *Genèse du programme ECR* exposant par le biais de dix documents ministériels les propositions éducatives en lien avec l'étude. Par la suite, le *Processus d'implantation du programme ECR* a apporté certaines nuances d'implantation de celui-ci concernant l'enseignement secondaire et le volet *Processus ministériel d'évaluation du programme ECR* a paramétré les instances et les recommandations des trois organismes tenus d'avoir donné leur *Avis* au MELS sur ce nouveau programme modifiant le *Régime pédagogique*. À la suite de ces quatre volets, le chapitre de *La problématique* s'est clôturé par l'exposé de quatre objectifs de recherche permettant ainsi de rencontrer l'objectif central de la recherche qui était d'analyser la cohérence de la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS, niveau primaire et secondaire, en regard de la politique interculturelle du Québec.

Le deuxième chapitre identifié *Cadre conceptuel* a présenté cinq concepts se rattachant à l'étude : concept de neutralité en regard de celui d'impartialité, concept de

l'éthique, concept de normes et valeurs en éthique appliquée, concept de droit et concept de citoyenneté. Après un apport étymologique et sémantique des concepts d'impartialité et de neutralité, le concept de l'éthique a développé les conceptions théoriques de certains experts, postulant de conceptions peu homogènes. Le concept de normes et valeurs en éthique appliquée a développé l'apport incontournable du cadre axiologique et normatif dans tout processus de décision éthique. Le concept de droit a trouvé son sens et ses composantes par des énoncés invoqués du *Code civil du Québec* et a été prolongé par l'apport théorique d'un État de droit. Le concept de citoyenneté, dernier concept à l'étude, a inventorié certaines conceptions théoriques de ses composantes, dont les angles du politique et juridique qui le définissent.

Le troisième chapitre a composé le *Cadre méthodologique* de l'étude et s'est ouvert sur la typologie de recherche, à savoir, une recherche spéculative de nature qualitative. Cette recherche spéculative empruntant la forme d'une analyse critique a exposé en deuxième volet les critères de validité d'un corpus, suivi du choix du corpus retenu pour cette étude. Un corpus sélectionné répondant aux critères de validité ou de crédibilité d'une recherche spéculative. Par la suite, le volet de la stratégie de l'analyse des données a identifié les étapes du canevas méthodologique de Jean-Marie Van der Maren et le volet de l'approche de réalisation des objectifs de recherche a établi le repérage entre les quatre objectifs de recherche et leur concordance dans la rédaction des chapitres. Ce troisième chapitre s'est terminé sur les limites de l'étude réalisée somme toute, comme toute recherche en deux phases bien distinctes : une phase documentaire par une présentation des données et une phase critique par une analyse de celles-ci.

La phase documentaire constituant le chapitre 4 a ciblé les données soumises aux enjeux de la problématique. Pour ce faire, cette *Présentation des données* s'est partagée en deux avenues, à l'instar de l'objectif central de la recherche : les données relatives au programme ECR du MELS et celles relatives à la politique interculturelle du Québec. Pour couvrir la présentation des données relatives à la posture professionnelle demandée par le programme ECR, c'est l'angle de la polysémie entourant le concept d'impartialité qui a

proposé trois cadres de référence soit, les documents du MELS, ceux du CAR et celui du *Petit Guide ECR-101*. La politique interculturelle du Québec quant à elle a été exposée par le biais de documents du MICC. Un chapitre de données qui ont permis la réalisation des deux premiers objectifs de recherche soit : exposer la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS et exposer la politique interculturelle du Québec du MICC.

Le cinquième chapitre développant l'*Analyse des données* a supporté la phase critique de cette recherche et a complété la réalisation des deux autres objectifs à savoir, analyser la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS et légitimer une révision s'il y a lieu. Un modèle épistémologique développé en cinq étapes a identifié aux deux premières étapes, la posture professionnelle exigée du MELS comme énoncé *émis* et la posture du MICC, comme principal énoncé *étalon*. À la troisième étape de ce canevas d'analyse critique, la démarche identifiée *Repérage des faiblesses de la posture émis* a rassemblé l'étape argumentative de la recherche. Outre l'analyse comparative avec la posture *étalon* de la politique interculturelle du Québec, trois autres analyses de l'*émis* ont été développées sous cette phase critique et cumulant ainsi une analyse en regard du politique, en regard du droit, en regard d'un processus de délibération éthique et en regard d'une éducation à la citoyenneté. Faisant suite au repérage des faiblesses de l'*émis*, le quatrième volet de ce chapitre d'analyse a dressé un bilan de résultats auxquels s'est adjointe une dernière analyse de l'*émis* en regard du programme ECR lui-même. En sommaire de ce bilan d'analyse, un large tableau de faiblesses, voire d'incohérences, de l'*émis*, soit de la posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS, niveau primaire et secondaire. Par conséquent, ce résultat a orienté le cinquième volet de ce chapitre légitimant un appel de révision de cette posture professionnelle attendue du programme ECR du MELS.

Sous cette légitimité de révision, une première piste de développement serait *a priori* que le MELS endosse les résultats de cette recherche et consente à un projet de révision. Suite à cette étape, une deuxième piste de développement propose que le MELS révise les énoncés et attendus de la posture professionnelle attendue du programme ECR dans le

PFEQ, ainsi que dans son *Devis de plan de formation continue. Programme Éthique et culture religieuse. Primaire et secondaire* puisqu'on y parle de formation continue.

Par son caractère non confessionnel, le programme d'éthique et de culture religieuse suppose des enseignants et des enseignantes qu'ils adoptent une attitude neutre et ouverte envers les objets d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves (MELS, 2006a : 4).

Comme troisième piste de développement, nous proposons que le MELS fasse la promotion de cet axe de révision et qu'il s'assure, autant que cela lui est possible, de l'application de cette posture professionnelle revisitée et cohérente à la politique interculturelle du Québec. D'emblée, les conduites citoyennes définies par le MICC doivent se retrouver au sein du programme ECR, mais également, à chacune des disciplines du PFEQ abordant l'enjeu comportemental du citoyen québécois. Dans ce sens-là, cette légitimité de révision ouvre une quatrième piste de développement qui serait celle d'analyser la posture professionnelle prévalant dans les programmes jumelés d'éducation à la citoyenneté, enseignement primaire et secondaire. Recherche de cohérence entre les programmes du PFEQ comme le Comité-conseil sur les programmes d'études l'expose dans un *Avis* au MELS sur leur site électronique :

Cohérence dans les programmes d'études entre les objectifs de formation et les contenus d'apprentissage

La Commission recommande à la ministre de l'Éducation de centrer les programmes d'études sur les objectifs de formation et les contenus d'apprentissage *essentiels* afin que tous les élèves acquièrent les connaissances et les habiletés nécessaires à leur développement et à leur intégration sociale. [...] (CCPE, 2004).

En finale à cette recherche, concluant en une légitime révision de la posture professionnelle attendue du programme ECR, il est à espérer pour le développement et cheminement des adultes de demain, ainsi que de sa collectivité, en une cohérence plus grande entre le politique et le pédagogique. Cela dit, nous reconnaissons que cette cohérence ne repose pas exclusivement sur le programme ECR mais en même temps, nous croyons au bien fondé et nécessaire d'évaluer chacune des disciplines du PFEQ via ses options pédagogiques et professionnelles afin de s'approcher de cette enviable finalité.

Dans son *Plan stratégique 2009-2013*, le MELS expose le rôle et la responsabilité des enseignants en ces termes :

Enseigner, c'est enrichir l'avenir. Les enseignantes et les enseignants ont la délicate responsabilité de permettre aux jeunes du Québec d'acquérir les connaissances indispensables à l'accroissement de leur potentiel et de leurs compétences. Ils sont par conséquent responsables du développement des citoyennes et des citoyens de demain (MELS, 2009 : 9).

De toute évidence, le MELS déclare que le corps enseignant est responsable du développement citoyen de par la qualité des connaissances transmises et acquises. Néanmoins, puisque l'élaboration des orientations professionnelles et du contenu des programmes repose sur ce Ministère, n'a-t-il pas lieu que cette instance éducative et nationale partage cette responsabilité d'« avenir » en opérant une constante évaluation sur les enjeux promus par la formation personnelle, sociale et environnementale de son PFEQ?

Une perspective à espérer et ce, au-delà des grands mouvements de réforme éducative et nationale.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUDIGIER, François. 2000. Projet « Éducation à la citoyenneté démocratique ». Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique.  
<http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/>
- BAUDOIN, Jean-Louis. (dir.). 2004. *Code civil du Québec*. Montréal : Wilson & Lafleur ltée.
- BAUMGARTNER, Emmanuèle et Philippe MÉNARD. 1996. *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*. 5<sup>e</sup> édition. Paris : Librairie Générale Française.
- BÉGIN, Luc. 1995. « Les normativités dans les comités d'éthique clinique » Dans *Hôpital et éthique; rôles et défis des comités d'éthique clinique*, sous la direction de Marie-Hélène Parizeau. pp. 32-57. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- BELLENGER, Lionel. 1996. *L'argumentation. Des techniques pour convaincre*. 5<sup>e</sup> édition. Paris : ESF éditeur.
- CAYLA, Olivier. 1996. « Droit » Dans *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, sous la direction de Monique Canto-Sperber. pp. 439-446. Paris : Presses Universitaires de France.
- COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES. 2004. *Avis au ministre*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.  
<http://www.ccpe.gouv.qc.ca/orienta/index.html,2004>.
- COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES. 2006. *Rapport d'activités 2005-2006*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES. 2007a. *Rapport d'activités 2006-2007*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPERS/Form\\_titul\\_pers\\_scolaire/CCPE\\_RapportActivite/2006-2007.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPERS/Form_titul_pers_scolaire/CCPE_RapportActivite/2006-2007.pdf)
- COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES. 2007b. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'approbation du Programme de formation québécoise Éthique et culture religieuse enseignement primaire et secondaire. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.



COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. 2001. *Rapport annuel 2000-2001*. Québec : Ministère de l'Éducation.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. 2002. *Rapport annuel 2001-2002*. Québec : Ministère de l'Éducation.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. 2003a. *Rapport annuel 2002-2003*. Québec : Ministère de l'Éducation.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. 2003b. Avis au ministre de l'Éducation. La formation des maîtres dans le domaine du développement personnel : une crise symptomatique. Québec : Ministère de l'Éducation.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. 2004a. Avis au ministre de l'Éducation. Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir. Québec : Ministère de l'Éducation.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. 2004b. *Rapport annuel 2003-2004*. Québec : Ministère de l'Éducation.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. 2005. *Rapport annuel 2004-2005*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. 2007. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Le programme d'études Éthique et culture religieuse. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. 2011. *Rapport annuel 2010-2011*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/Aff\\_religieuses/RapportAnnuel\\_ComiteAffairesReligieuses2010-2011.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/Aff_religieuses/RapportAnnuel_ComiteAffairesReligieuses2010-2011.pdf)

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. 1998a. *L'éducation aux droits et aux responsabilités au secondaire. Recueil d'activités*. 1<sup>re</sup> édition 1990. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. 1998b. *L'éducation aux droits et aux responsabilités au primaire. Recueil d'activités*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. 1996. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final. Québec : Ministère de l'Éducation.

- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. 1998. *Rapport annuel 1997-1998*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. 2002a. *Rapport annuel 2001-2002*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. 2002b. Avis au ministre de l'éducation sur l'approbation du programme d'éthique et de culture religieuse- 2<sup>e</sup> cycle du secondaire (version pour expérimentation) pour diffusion restreinte. Québec : Ministère de l'Éducation.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. 2004. Avis au ministre. Vers un élève citoyen. Synthèse de l'avis au ministre de l'éducation sur les domaines généraux de formation dans le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire. Québec : Ministère de l'Éducation.  
[http://www.ccpe.gouv.qc.ca/pdf/synthese\\_avis\\_Versunelevecitoyen.pdf](http://www.ccpe.gouv.qc.ca/pdf/synthese_avis_Versunelevecitoyen.pdf)
- CONSEIL SUPÉRIEURE DE L'ÉDUCATION. 2008. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Projet de règlement visant à modifier le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE ». Québec : Gouvernement du Québec.
- DROIT, Roger-Pol. 2009. *L'Éthique expliquée à tout le monde*. Paris: Édition du Seuil.
- GAUCHET, Marcel. 2002. « Démocratie, éducation, philosophie » Dans *Pour une philosophie politique de l'Éducation*, de Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi. pp. 13-50. Paris: Éditions Bayard.
- GOHIER, Christiane. 1999. « Mise en échec de la séduction » Dans *Enseigner et séduire*, sous la direction de Clermont Gauthier et Denis Jeffrey. pp. 123-135. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2000. Projet de Loi n° 118 (2000, chapitre 24.) Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité. Québec : Assemblée nationale.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2005a. Projet de Loi n° 95 (2005, chapitre 20.) Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation. Québec : Assemblée nationale.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2005b. *Projet de Loi n° 120 (2005, chapitre 44) Loi sur l'abolition de certains organismes publics et le transfert de responsabilités administratives*. Québec : Assemblée nationale.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2007a. *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2007b. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Régime pédagogique de la formation générale des adultes. Régime pédagogique de la formation professionnelle*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2012. *Loi sur le Conseil Supérieur de l'éducation. L.R.Q., chapitre C-60*. Québec : Éditeur officiel du Québec.  
<http://www.Loi%20CSE%20L.R.Q.,%20chapitre%20C-60.webarchive>
- GROUPE DE TRAVAIL INTERMINISTÉRIEL. 1998. *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE. 1999. *Laïcité et religions. Perspectives nouvelles pour l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM. 1997. *Réaffirmer l'école*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- LACROIX, André. 2010. « Éduquer à la citoyenneté et contribuer à la formation du jugement moral » Dans *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, sous la direction de France Jutras. pp. 89-109. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LACROIX, André. 2012. *Notes de cours : ETA 700 Introduction à l'éthique appliquée*. Université de Sherbrooke. Automne 2012, Séances 2 et 3.
- LEBUISSON, Pierre. 2008. « Enseigner l'éthique et la culture religieuse : rôle et posture du personnel enseignant » Dans *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, sous la direction de Jean-Pierre Béland et Pierre Lebuis. pp. 109-146. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- LEGAULT, Georges. A. 2006. « L'éthique appliquée comme discipline philosophique » Dans *Éthique appliquée, éthique engagée. Réflexions sur une notion*, sous la direction d'André Lacroix. pp. 17-38. Montréal : Liber.

- LEGAULT, Georges. A. 2007. *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec: Presses de l'Université du Québec. (1<sup>re</sup> éd. 1999).
- LELEUX, Claudine et Chloé ROCOURT. 2010. Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté. Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents. Bruxelles : Groupe De Boeck.
- LEROUX, Georges. 2001. « Sixième communication : L'éducation à la citoyenneté : vertus, droits et devoirs » Dans *Actes du Colloque. Éduquer à la citoyenneté : agir pour la démocratie!* pp. 71-81. Québec : Le directeur général des élections du Québec.
- LEROUX, Georges. 2007. Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme. Montréal : Édition Fides.
- LEROUX, Georges. 2008. « Un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse pour l'école québécoise : les enjeux de la transition » Dans *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, sous la direction de Jean-Pierre Béland et Pierre Lebuis. pp. 163-185. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- LOCHAK, Danièle. 2009. *Les droits de l'homme*. Paris : Édition La Découverte. (1<sup>re</sup> éd. 2005).
- LUCIER, Pierre. 2008. « Le Programme Éthique et culture religieuse : éléments d'analyse praxéologique » Dans *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, sous la direction de Jean-Pierre Béland et Pierre Lebuis. pp. 19-39. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- MARTINEAU, Stéphane, SIMARD, Denis et Clermont GAUTHIER. 2001. « Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques » *Recherches qualitatives*, volume 22, pp. 3-32.
- MINISTERE DE L'EDUCATION. 1997a. Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme en éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTERE DE L'EDUCATION. 1997b. L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative. Prendre le virage du succès. Québec : Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2000. Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2001. Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2002. Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2005. La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2006a. Devis du plan de formation continue. Programme Éthique et culture religieuse. Primaire et secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2006b. La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Instruction 2006-2007. Québec : Gouvernement du Québec.  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/general/reglement/pdf/instruction2007.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2008a. Éthique et Culture religieuse. Mise à jour du Programme de formation de l'école québécoise Enseignement primaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2008b. Éthique et Culture religieuse. Mise à jour du Programme de formation de l'école québécoise. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2008c. *Les ministres depuis la création du Ministère dans Historique*. Gouvernement du Québec.  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=ministres>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2009. *Plan stratégique 1999 – 2013*. Québec : Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES.  
1991. *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES.  
2006 (dernière révision : 2012-10-10). *Québec Interculturel - Fondements de la société québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.  
<http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/fr/valeurs-fondements/index.html>
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES.  
2008. *Plan stratégique 2008-2012*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES.  
2009. *Valeurs communes du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.  
<http://www.immigrationquebec.gouv.qc.ca/publications/fr/valeurscommunes/Dépliant-Valeurs>
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. 2013. Gouvernement du Québec.  
<http://www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca>
- OUELLET, Fernand. 2006. « Les défis nouveaux de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte postmoderne » Dans *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*, sous la direction de Fernand Ouellet. pp. 1-22. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- POURTOIS, Hervé. 1999. « Démocratie délibérative et droits fondamentaux » Dans *Droits fondamentaux et citoyenneté. Une citoyenneté fragmentée, limitée, illusoire?*, sous la direction de Coutu et al.. pp. 55-81. Montréal: Les Éditions Thémis Inc.
- PROULX, Jean-Pierre et Jean-Pierre CHARLAND. 2009. *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière-éducation.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. 1995. *Méthodes de recherche pour éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. 2003. *La recherche appliquée. Des modèles pour l'enseignement*, 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles : Édition De Boeck Université.
- WATTERS, Denis. 2008. Petit guide ECR – 101. Pour répondre aux questions des parents sur le programme Éthique et culture religieuse. Québec : Denis Watters Consultants.

WATTERS, Denis. 2010. Biographie de Denis Watters.  
<http://www.deniswattersconsultants.com>





