

Formation et profession

Bulletin du CRIFPE

Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante

Rencontre avec *Georges Leroux*

La formation initiale des enseignants francophones au Cambodge

Le Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture :
comment assurer un suivi sérieux à des recommandations louables ?

Dossier

Le programme d'éthique et de culture religieuse

sous la responsabilité de Jean-Pierre Proulx

Sommaire

- 2 **ÉDITORIAL**
Jean-Pierre Proulx
- 5 **DOSSIER**
Le programme d'éthique et de culture religieuse
- 5 Introduction
Jean-Pierre Proulx
- 7 Rencontre avec Georges Leroux
Jean-Pierre Proulx
- 14 Au primaire, les élèves sont-ils trop jeunes ?
Pierre Lebuïs
- 18 La crainte du relativisme est mal fondée
Daniel Weinstock
- 21 La formation des enseignants : le défi d'une génération
Suzanne Rousseau
- 24 Pour les enseignants, un programme aussi déstabilisant que stimulant
Mireille Estivalèzes
- 28 Trois enseignantes et un étudiant témoignent
Jean-Pierre Proulx
- 32 **CHRONIQUE INTERNATIONALE**
La formation initiale des enseignants francophones au Cambodge
Vincent Dareau
- 36 **CHRONIQUE DIDACTIQUE**
À l'ère du retour en force de la dictée en classe de français, quelle est la place de la littérature ?
Manon Hébert
- 38 **CHRONIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE**
Le Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture : comment assurer un suivi sérieux à des recommandations louables ?
Érick Falardeau
- 40 **CHRONIQUE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT**
L'identité professionnelle et l'insertion professionnelle : essai de problématique
Stéphane Martineau
- 44 **RENDEZ-VOUS AVEC LA RECHERCHE**
Entrevue avec Louise Guilbert
Suzanne-G. Chartrand
- 46 **LIVRES**
- 48 **VIENT DE PARAÎTRE**

Le bulletin du CRIFPE

est publié par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Directeur du bulletin

Thierry Karsenti *U. de Montréal*

Comité de rédaction

Stéphane Martineau *UQTR*
Jean-Pierre Proulx *U. de Montréal*
Denis Simard *U. Laval*

Adjointe à la production

Sophie Goyer *U. de Montréal*

Responsables des chroniques

Suzanne-G. Chartrand *U. Laval*
Érick Falardeau *U. Laval*
Thierry Karsenti *U. de Montréal*
Stéphane Martineau *UQTR*
Diane Saint-Jacques *U. de Montréal*

Collaboration spéciale

Vincent Dareau *Institut National de l'Éducation de Phnom Penh*
Mireille Estivalèzes *U. de Montréal*
Manon Hébert *U. de Montréal*
Pierre Lebuïs *UQAM*
Georges Leroux *UQAM*
Jean-Pierre Proulx *U. de Montréal*
Suzanne Rousseau *UQTR*
Daniel Weinstock *UQTR*

Révision linguistique

Monique Paquin

Correction des épreuves

Gabriel Dumouchel *U. de Montréal*

Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté *U. Laval*

Tous les textes sont soumis à un comité de lecture

ISSN 1718-8237

Cette publication est rendue possible grâce au financement des Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC)

Fonds de recherche sur la société et la culture

Québec

Tous les textes sont publiés sous une licence Creative Commons, version 2.0 Canada, catégorie Paternité – Pas de modification.



Vous pouvez transmettre vos questions et commentaires à propos de tous les textes de ce numéro à l'adresse suivante : CRIFPE@scedu.umontreal.ca

ÉDITORIAL

Augmenter le capital culturel du Québec en matière d'éthique et de culture religieuse

Jean-Pierre PROULX
CRIFPE

La mise en œuvre du programme d'éthique et de culture religieuse (ECR) dans les écoles publiques du Québec en septembre prochain marquera l'aboutissement du processus de laïcisation de l'école québécoise amorcé à la fin des années 90.

Mais ce processus ne se termine pas dans l'appauvrissement de l'école québécoise. Il s'agit bien en effet d'une laïcité ouverte qui ne nie pas ou ne renvoie pas sans plus à l'univers privé ou domestique de la dimension éthique et religieuse de l'existence humaine. Si le nouveau programme porte les fruits annoncés, on formera en effet dorénavant au Québec des personnes et des citoyens plus cultivés au regard du phénomène religieux, mieux outillés pour exercer de façon responsable leurs libertés individuelles et collectives et plus aptes à pratiquer le dialogue civique. Quant aux confessions religieuses catholique et protestante qui assuraient l'enseignement religieux confessionnel à l'école publique depuis le milieu du XIX^e siècle, elles auront pleinement repris en main, et sur leur terrain propre, leur responsabilité de former des croyants.

Toutefois, tout n'est pas encore vraiment acquis. Il existe, on le sait, un curriculum officiel, un curriculum enseigné et un curriculum retenu. À l'égard de chacun de ces trois aspects, les paris ne sont pas encore gagnés. Loin de là.

Le curriculum officiel

Pour l'heure, on ne connaît que le curriculum officiel. Chacun peut en critiquer le contenu à l'infini, en fonction de ses options philosophiques et psychopédagogiques légitimes. Et actuellement, on ne s'en prive pas. On peut même le rejeter carrément au nom de ses valeurs ou des prétendus dangers qu'on y voit, parfois sincèrement. Ici, on se situe largement dans l'univers politique et, donc, de la légitimité démocratique du programme. À cet égard,



J'estime pour ma part que sur le principe de ce nouveau programme, le débat est clos. En effet, il a été mené depuis la fin des années 90 et démocratiquement tranché. On en a aussi largement démontré et la raison d'être et les mérites. Georges Leroux les rappelle d'ailleurs opportunément dans le dossier de ce numéro. Certes, il aurait été souhaitable que le changement imminent ait été encore plus largement accepté qu'il ne l'est. Mais pour avoir été depuis 40 ans proche témoin, voire acteur des débats qu'a suscités la place de la religion à l'école au Québec, je ne suis pas surpris de la résistance qu'il soulève dans certains milieux. Je rappellerai pour mémoire que la création du ministère de l'Éducation en 1964 fut achevée après un débat plus vif encore.

Mais je suis convaincu que le Québec ne peut que continuer d'évoluer dans la direction amorcée il y a 40 ans. Il y aura encore des soubresauts, comme le laissent présager la campagne de résistance contre le programme d'ECR et les coups de sonde plus récents de l'opinion publique. À cet égard, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et les commissions scolaires auraient pu et auraient dû se montrer, dès 2005, plus proactifs pour expliquer progressivement la nature du changement aux parents d'élèves. Or, on vient à peine d'amorcer une campagne d'information qui leur est destinée dans les régions alors que les opposants sont déjà mobilisés sur le terrain.

Le curriculum enseigné

Le défi principal que soulève le programme d'ECR est toutefois moins politique que pédagogique. En 2005, pour des raisons politico-juridiques, à mon avis tout à fait contestables, le gouvernement a décidé que ce programme serait mis en œuvre en septembre 2008, partout et à tous les cycles d'enseignement du primaire et du secondaire. Le résultat net est que la formation des quelque 26 000 enseignants du primaire et de plus de 8 000 du secondaire sera, au mieux, minimale, malgré les efforts qui sont menés cette année. Or, le nouveau programme exige de la part des enseignants non seulement l'acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences, mais un changement de « posture ». Ce changement de culture les oblige à une forme de neutralité ou du moins à une prise de distance par rapport à leur propre croyance ou, à l'inverse, leur incroyance.

On peut facilement prévoir les conséquences de cette situation. Face au défi d'un nouveau programme qu'on ne saura comment relever, certains enseignants seront tentés d'oublier tout simplement son existence, comme d'autres ont déjà depuis longtemps, mais pour d'autres motifs, laissé tomber l'enseignement religieux confessionnel. Et il y a fort à parier que bien des directions d'établissement d'enseignement ne se feront guère de souci à cet égard.

Il est surtout probable cependant que la majorité des enseignants, soucieux de leurs responsabilités, réclameront de leurs écoles des instruments pédagogiques et didactiques « clés en main ». Dans les circonstances, comment, en effet, faire mieux ? On voudra éviter ainsi les écueils imprévus d'un programme que l'on maîtrise peu ou pas. Hélas, on accentuera ainsi, au détriment d'une posture professionnelle, une mentalité de technicien. On se contentera de suivre le manuel.

Dans les écoles secondaires du Québec, l'enseignement moral et religieux est déjà considéré comme une « petite matière » et est souvent donné en complément de tâche par des enseignants non formés dans le domaine. Cela ne changera guère avec le nouveau programme d'ECR. Il faudra donc, surtout au premier cycle, une très grande ouverture pédagogique de la part des enseignants non spécialisés pour s'approprier ce programme. Mais pour l'heure, on remarque, si l'on en juge par leurs sites Internet, que les deux associations professionnelles d'enseignants en morale et religion sont à cet égard bien silencieuses.

Bref, à court terme, et vu les circonstances, j'avoue mon pessimisme sur le curriculum enseigné. Le MELS a pris les décisions que l'on sait. Mais il est manifeste qu'une journée et demie de formation constitue à peine une entrée en matière. On devra donc forcément compter sur la formation continue des enseignants. Il faudra à cet égard miser à la fois sur leur professionnalisme et leur volonté de s'« autoformer », mais tout autant sur la mise en place de programmes de formation plus systématiques. Un défi nouveau attend donc les universités et le MELS : celui de sortir du modèle traditionnel du développement professionnel crédité. En effet, il ne s'agit pas ici de répondre aux aspirations personnelles de quelques centaines, voire quelques milliers d'enseignants désireux de poursuivre des études universitaires, mais plutôt de former l'ensemble du corps enseignant, dans un délai record. Pour le moment, on ne connaît pas les intentions ministérielles à cet égard.

ni la position du corps enseignant. Du côté de la Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) en particulier, les préoccupations semblent s'être arrêtées en 2005 avec l'annonce de la laïcisation de l'enseignement.

Le curriculum retenu

On devinera que pour l'heure, le curriculum retenu demeure une préoccupation seconde tellement il y a à faire à l'égard du curriculum enseigné. Pourtant, le principal et le véritable enjeu demeure celui-là. Je le répète, il s'agit, par ce programme, de former des citoyens plus cultivés, plus éthiquement responsables et plus habiles au dialogue social. Si la culture des citoyens devait se mesurer seulement à l'aune de ce que chacun a retenu de ce qu'il a appris à l'école, il faudrait bien constater que celle-ci est un échec. J'ai en effet retenu bien peu de choses de mes cours de mathématique, d'algèbre, de géométrie et de trigonométrie que j'ai à l'époque pourtant bien réussis.

En réalité, ce qui est retenu de nos apprentissages scolaires est distribué très inégalement dans la société. La mémoire reste active et est fonction des intérêts de chacun. Aussi, ce qui compte, c'est, au-delà des individus, le capital culturel global de la société qui s'agrandit, se transforme et se transmet de génération en génération. Parfois même, ce capital s'appauvrit au gré des transformations sociales et économiques. Ainsi, le métier de typographe et la culture qu'il portait sont disparus complètement.

Quant à notre capital culturel en matière religieuse, il s'est manifestement appauvri avec la sécularisation des sociétés modernes et de la nôtre en particulier. Notre pari commun avec le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse est de le voir substantiellement augmenter. Et ce capital culturel en matière religieuse, faut-il le souligner, dépasse largement la connaissance d'une seule religion ou de la religion majoritaire, comme cela a longtemps été le cas au Québec. Pussions-nous le gagner.

Dossier

Le programme d'éthique et de culture religieuse

Jean-Pierre PROULX
Université de Montréal



Introduction

L'application, en septembre prochain, du nouveau programme Éthique et culture religieuse (ECR), constitue un moment historique. En effet, il remplacera définitivement l'enseignement confessionnel catholique et protestant dispensé dans nos écoles depuis au moins 1829.

L'introduction de ce programme dans le curriculum des écoles primaires et secondaires publiques et privées du Québec est aussi un événement éducatif par son objectif même qui est de former des citoyens cultivés, respectueux des différences et ouverts au dialogue.

À l'approche de son implantation définitive, ce programme fait l'objet d'un vif intérêt médiatique d'autant qu'il est controversé.

Ces trois raisons ont convaincu le comité de rédaction du bulletin *Formation et profession* de la pertinence de consacrer son dossier au nouveau programme. Pourtant, ce programme n'est pas une création inopinée.

- Dès les années 1970, le Comité catholique¹ approuve pour le deuxième cycle des écoles secondaires un programme de culture religieuse à titre d'option à l'enseignement confessionnel. Pour des raisons mal élucidées, en 1983, le Comité catholique retire son approbation.

1 Cet organisme public aboli en 2000 a été créé en 1964 en même temps que le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation auquel il était organiquement rattaché. Composé de membres nommés ou agréés par l'épiscopat du Québec, il avait globalement pour mandat de reconnaître les écoles publiques ou privées comme catholiques et d'approuver les règlements les régissant en matière confessionnelle.

- En 1993, le Conseil supérieur de l'éducation² ramène l'idée d'un tel programme comme « une voie d'évolution » dans un système confessionnel.
- En 1997, les États généraux sur l'éducation recommandent de laïciser complètement le système éducatif, mais trouvent pertinent que l'école « élabore des contenus culturels en rapport avec le phénomène religieux ».
- En 1999, le Groupe de travail ministériel sur la place de la religion recommande la laïcisation des écoles publiques et, « en lieu et place des enseignements religieux catholique et protestant, un enseignement culturel des religions obligatoire pour tous ».
- En 2000, le ministre de l'Éducation, M. François Legault, instaure un tel programme au 2^e cycle du secondaire, mais le rend optionnel au premier cycle. Une dizaine d'écoles se prévalent de cette possibilité.
- En 2005, l'Assemblée nationale adopte une loi pour abolir les enseignements confessionnels à partir de 2008 et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) se met à l'œuvre pour préparer le nouveau programme.

Depuis, le Ministère et les milieux sont à pied d'œuvre pour préparer, valider et implanter le nouveau programme. C'est de ce cheminement que rend compte le présent dossier.

D'abord, Georges Leroux, expert associé à la préparation du programme, répond à nos questions. Il en dit surtout les intentions profondes.

Pierre Lebus étudie la question sous l'angle du développement psychopédagogique. Les élèves du primaire ont-ils la maturité voulue pour être mis en contact avec différentes traditions religieuses, dont certaines sont très éloignées de la culture chrétienne ?

Daniel Weinstock examine une objection sérieuse soulevée par divers milieux : en présentant les différentes religions d'une façon neutre, l'école favoriserait le relativisme.

Suzanne Rousseau et Mireille Estivalèzes, toutes deux associées à la formation des formateurs d'enseignants, rendent compte de leur expérience, la première à Montréal, la seconde à Trois-Rivières.

Enfin, trois enseignantes ont participé à l'expérimentation du programme, l'une à Montréal, l'autre à Paspébiac, en Gaspésie, de même qu'un étudiant à la maîtrise. Tous trois témoignent.

2 Cet organisme public créé en 1964 a pour mission première de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question relative à l'éducation. Il est formé de 22 membres représentatifs des parents, des éducateurs, des administrateurs et des milieux socio-économiques qui sont nommés par le gouvernement sur recommandation du ministre.

Rencontre avec



Georges Leroux

Université du Québec à Montréal

Orientation et enjeux du programme d'éthique et de culture religieuse

Entrevue réalisée par

Jean-Pierre PROULX
Université de Montréal

Georges Leroux est professeur au Département de philosophie de l'Université du Québec à Montréal. Il a agi comme expert auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'élaboration du programme Éthique et culture religieuse.

Jean-Pierre Proulx : Quel rôle avez-vous joué à l'égard du nouveau programme Éthique et culture religieuse (ECR) ?

Georges Leroux : Dans la foulée des recommandations du rapport *Laïcité et religion* – communément appelé le rapport Proulx – formulées par le Groupe de travail ministériel sur la place de la religion à l'école que vous avez présidé, il était devenu évident qu'un nouveau programme allait devoir remplacer les programmes antérieurs d'enseignement religieux et moral. J'avais développé personnellement au cours des ans un intérêt de fond pour cette problématique. Comme philosophe, j'étais intéressé par la place de l'éthique dans la formation des jeunes, et j'avais collaboré durant les années soixante-dix à la mise en place des premiers programmes d'enseignement moral. L'UQAM avait joué un rôle important dans les réflexions qui avaient conduit à ces programmes, et j'avais été formé dans ce travail par ma collègue, Mme Anita Caron.

Par la suite, j'ai suivi de près les débats sur l'évolution de la laïcité scolaire, et quand j'ai été invité à faire partie du comité d'experts universitaires chargé de préparer

le nouveau programme, je n'ai pas hésité. Ce groupe n'a pas travaillé en vase clos, puisqu'il était soutenu par des comités d'enseignants, plus près du terrain, et il a pris très au sérieux le mandat du législateur à la suite de la publication des *Orientations ministérielles* en 2005. Nous nous sentions tous investis d'une lourde responsabilité, que je résumerais ainsi : donner une suite rigoureuse aux consensus acquis lors du débat sur le rapport Proulx. Notre comité était loin d'être unanime et après une première année de travaux, nos orientations se sont précisées, en particulier celle qui consistait à maintenir l'unité du programme associant deux volets différents. Notre réflexion était pilotée par deux collègues spécialistes, Pierre Lucier et Luc Bégin¹. Le groupe comprenait des représentants de plusieurs disciplines, de l'hindouisme à la didactique, et nos échanges furent d'une grande richesse, je peux en témoigner de première main.

Quels sont les buts explicites du programme d'éthique et de culture religieuse ?

Le programme est rédigé entièrement en tenant compte de la philosophie des compétences. Deux grands objectifs ont été formulés, et ils imprègnent toute la dynamique du programme : d'abord, la reconnaissance de l'autre, ensuite, la poursuite du bien commun. Ces deux finalités sont explicitement sociales; elles sont inscrites dans une évolution de la société québécoise vers un pluralisme assumé et pacifique. Notre société reconnaît en effet la nécessité d'associer à la formation dans les disciplines une formation particulière de la personne. Il suffit de considérer comment sont articulés les grands domaines de formation dans le Programme de formation de l'école québécoise. Les prémisses qui justifient cette approche ne sont ni complexes ni difficiles à démontrer : le Québec est entré de plain-pied dans une modernité qui valorise les individus et encourage le développement de leurs différences. Il accueille une immigration croissante et diversifiée, et la première chose à rechercher pour chaque jeune, c'est une

formation qui le rend apte à comprendre la vision du monde, les croyances et les positions morales des autres. Qu'il s'agisse de positions religieuses ou séculières, cet impératif est celui de notre temps. Privé du langage nécessaire à la compréhension des autres, le jeune court le risque de devenir intolérant, se coupant ainsi des sources vives du dialogue social. À cette première finalité, le programme en ajoute une autre qui est à la fois sociale et politique : comment aider le jeune à dépasser l'individualisme qui caractérise nos sociétés, comment l'inciter à adopter dans ses choix une perspective altruiste ? Le programme introduit à cet égard un horizon inspiré par une perspective de vivre ensemble et exprime le souci d'une recherche commune des valeurs rassembleuses. L'idéal démocratique ne doit pas demeurer un vain mot; les jeunes doivent l'apprendre dans ses exigences les plus concrètes, et le programme Éthique et culture religieuse entend relever ce défi.

Pouvez-vous nous en décrire les éléments principaux ?

Le programme est construit sur une structure très simple, qui est celle de ses trois compétences fondamentales : l'apprentissage de la réflexion éthique, la compréhension du phénomène religieux et la pratique du dialogue. Dans l'univers très riche des programmes formulés selon des compétences, nous ne travaillons pas à partir de contenus prédéterminés : les jeunes ne recevront pas dans ce programme des connaissances encyclopédiques sur telle ou telle religion, ou doctrine morale. Bien sûr, il y a des contenus prescrits, mais les jeunes seront plutôt incités à s'approprier les clefs conduisant à ce monde infini de connaissances, à partir d'objectifs clairement délimités. Le programme présente donc d'abord la structure de chacune de ces trois compétences, et ensuite il leur associe un certain nombre de contenus. Les composantes de la compétence éthique sont plutôt formelles, puisqu'il s'agit de réfléchir sur des questions éthiques et de cerner une situation, pour en comprendre la problématique. Les jeunes seront donc formés à établir les repères et à évaluer des options possibles pour les problèmes qu'ils auront déterminés. Ces problèmes

¹ Pierre Lucier est actuellement titulaire de la Chaire de recherche Fernand-Dumont à l'ÉNAP tandis que Luc Bégin est professeur en éthique à la Faculté de philosophie de l'Université Laval.

sont de nature très diverse, d'une question morale exigeant réflexion, comme le clonage des personnes humaines, à des questions plus concrètes, comme la détermination de procédures de répartition de la richesse. Selon leur niveau, et en progressant tout au long du primaire et du secondaire, les jeunes approfondiront donc cette compétence à l'aide de situations d'apprentissage.

La même chose peut être dite de la culture religieuse, tout en tenant compte d'une différence fondamentale : alors que les questions morales, susceptibles d'une réflexion sur les principes et les conséquences, soutiennent et alimentent la discussion, les questions religieuses et les options séculières qui sont leurs corollaires ne sont pas des objets de discussion. Un programme de culture religieuse doit inculquer le respect absolu de toute position religieuse, saisie dans sa singularité, dans son unicité à la fois historique et collective. La structure de la deuxième compétence est donc de nature plus historique et herméneutique que la compétence éthique : les jeunes doivent apprendre à reconnaître et décrire les expressions du religieux dans le temps et dans l'histoire, et à travers ces expressions, ils apprendront à identifier diverses conceptions du monde et de la vie. Cette compétence sollicite donc chez le jeune des habiletés différentes : il s'agit moins de favoriser la critique et l'approche rationnelle d'un problème en le discutant à partir de principes que de développer le respect mutuel et l'accueil de la différence.

On peut voir cette différence quand on aborde la troisième compétence, qu'on peut présenter comme la matrice commune des deux premières : la pratique du dialogue. Les jeunes doivent apprendre à mener une démarche réflexive, pour organiser leur pensée, et nous faisons le pari qu'ils y parviendront d'autant mieux qu'ils s'engageront dans un dialogue fondamental sur les sujets qui les préoccupent. Mais comme on le voit rapidement, le dialogue qui est commun à toutes les entreprises de ce cours n'a pourtant pas tout à fait le même sens en éthique et en culture religieuse : un dialogue en éthique est d'abord une recherche

commune d'un consensus ou d'une décision, pour élaborer un point de vue et déterminer une réponse collective correcte à un problème. Le dialogue est alors constructif; c'est par lui que s'élaborent non seulement la démarche, mais la réponse à la question. Dans un dialogue authentique, les partenaires doivent être prêts à renoncer à ce qu'ils considéraient au départ comme des certitudes, si l'échange les amène dans cette direction. Tel n'est pas le cas du dialogue dans une démarche de culture religieuse : il s'agit alors d'apprendre d'abord à écouter l'autre, à le reconnaître dans sa singularité, pour ensuite le respecter et développer avec lui une relation harmonieuse et sereine. Le dialogue sur les questions religieuses ou séculières, qui sont à cet égard des domaines identiques par leurs bases de convictions, ne peut donc se proposer les mêmes perspectives critiques ou dialectiques que dans le domaine éthique. Le programme incitera donc les jeunes à comprendre les deux grands types de dialogue : le dialogue constructif, dont la forme suprême est la délibération commune, et le dialogue de respect, dont la forme ultime est la reconnaissance.

Y a-t-il une relation entre les trois compétences à développer dans le programme ? Si oui, pouvez-vous en montrer la logique interne ? Certains ont contesté le fait que l'on ait jumelé éthique et culture religieuse dans un même programme. Quelle est la nature de cette objection ? Comment y répondez-vous ?

Beaucoup d'efforts ont été consentis dans la rédaction du programme pour montrer la complémentarité de ces deux compétences, leur enrichissement réciproque. Mais cette complémentarité n'apparaît jamais si bien que lorsqu'on fait intervenir le rôle du dialogue. On nous a fait l'objection, très sérieuse, d'une sorte de structure paradoxale des deux premières compétences : si l'on veut éduquer à l'autonomie morale, quel sera alors le sens d'une introduction au phénomène religieux, toujours déjà réputé comprendre d'abord, et quasi exclusivement, des réponses ? Cette discussion me semble très mal engagée et le problème est surtout très mal posé. J'ai tenté dans un petit essai sur le programme² de le reprendre sur de nouvelles bases, c'est-à-dire en n'acceptant pas la prémisse

2 NDLR : Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal : Fides.

que les religions sont des éthiques infantiles, en voie d'élaboration. Cette vue très rationaliste, une sorte de positivisme comtien du religieux, me semble fallacieuse : les religions constituent des réponses, sous la forme de visions du monde englobantes, mais elles sont surtout de vastes herméneutiques historiques, formulées pour répondre à ces questions fondamentales de l'existence humaine.

La plupart de ces questions demeurent peu accessibles aux efforts de l'éthique rationnelle, et si elles méritent que les jeunes les approchent avec respect, c'est d'abord parce qu'elles témoignent de la recherche millénaire des significations de l'existence. On ne peut donc, sans artifice rhétorique, opposer une formation en éthique à une formation de culture religieuse : aujourd'hui, un adulte doit être à la fois quelqu'un qui poursuit, selon ses propres critères, une recherche rationnelle et y met, lorsqu'il le souhaite, les limites qu'il veut; en aucun cas ces limites ne doivent interférer avec la recherche des autres, d'où l'importance d'un dialogue éthique étendu dans la perspective d'un vivre ensemble. Mais cet adulte est aussi une personne ouverte à tous les langages et à toutes les significations transmises dans l'histoire pour tenter de comprendre les dimensions énigmatiques de la situation humaine, la souffrance, la finitude, le mal. Nous voulons former cet adulte à la fois comme un individu rationnel et tolérant, critique et respectueux, et nous ne pensons pas qu'un programme qui aurait exclu l'une ou l'autre dimension aurait été supérieur.

On sait que le christianisme et le catholicisme constituent à bien des égards des éléments importants de la culture québécoise et même, diront certains, de notre identité collective. Le programme vise-t-il à fortifier ou à consolider cette culture, voire cette identité ?

Le législateur a été très clair sur ce point : la culture religieuse présentée par le programme doit traiter prioritairement du christianisme, et secondairement du judaïsme et des spiritualités autochtones. Cette question mériterait une longue réflexion, mais l'argument principal du législateur me semble être évidemment de nature historique, comme vous le soulignez en

évoquant une perspective identitaire. Le catholicisme a imprégné toute l'histoire du Québec de la manière la plus fondamentale, et il se trouve aujourd'hui engagé dans un processus de transformation très profond. D'abord parce que la société qui connaît une sécularisation dans tous les domaines a pris acte de l'effacement de la religion catholique comme référence primordiale de la culture. L'évolution de nos lois, tout comme la détermination de nos grandes orientations collectives, ne suppose plus une référence directe au christianisme. Cela ne signifie pas qu'une partie importante de la population ne souhaite plus s'y référer, mais seulement que collectivement, notre démarche a conquis une autonomie pour laquelle la religion ne constitue plus une autorité indispensable.

Cet effacement est un fait incontestable sur le plan des convictions, mais peut-être pas sur le plan patrimonial : nous observons en effet un attachement important, qui s'est exprimé de manière très riche dans les audiences de la commission Bouchard-Taylor, à la tradition chrétienne comme valeur historique, comme élément de définition de l'identité collective. La réflexion sur cette situation n'est pas très avancée, car personne ne saurait dire précisément ce qui dans le christianisme appartient historiquement à la culture du Québec : s'agit-il des idéaux évangéliques de la justice, de la charité ? S'agit-il du lien transhistorique à la tradition judéo-chrétienne, et à travers elle à la culture européenne ? S'agit-il de la spiritualité, et en général de convictions métaphysiques de nature fondamentale sur l'expérience humaine dans une histoire du salut ? Les réponses sont multiples, mais une chose me semble claire : le législateur a eu raison d'insister sur la nécessité d'une transmission culturelle du christianisme, car au rythme où progresse ce que d'aucuns appellent la « déculturation » des jeunes, c'est-à-dire la perte de leurs repères historiques, il ne restera bientôt plus rien de la connaissance du christianisme dans la prochaine génération. De vagues souvenirs, quelques images, rien de plus.

Une telle érosion de la mémoire constituerait une perte considérable pour les générations à venir; cela ne signifie pas que le programme doit transmettre les signifiants essentiels de la culture chrétienne dans l'espoir de consolider l'identité collective, ce n'est pas son rôle et ce serait de toute manière une entreprise hors de portée. Mais il doit rendre accessibles tous les aspects de la culture chrétienne qui peuvent contribuer, pour ceux qui le désirent, à cette connaissance de soi qui vient de l'histoire. C'est un outil indispensable pour entrer dans un dialogue authentique avec tous ceux qui proviennent d'autres traditions, mais c'est aussi un instrument pour accéder à tous les référents qui ont défini la culture dans laquelle nous vivons : les droits de la personne, l'historicité de l'expérience, la valeur des symbolismes.

M. Mario Dumont³ et d'autres ont contesté que l'on aborde, surtout au primaire, des éléments de religion trop éloignés de notre culture. Que pensez-vous de cette objection ?

Je ne la comprends pas vraiment. La plupart des enfants, les miens y compris, ont accès très tôt à la diversité religieuse. Cette diversité est réelle, elle est substantielle, pas seulement folklorique. Quand le dalaï-lama promeut la paix mondiale et se fait le propagateur de la non-violence, les jeunes se demandent à quelles sources il se nourrit. Nous leur répondons qu'il s'agit du bouddhisme. Devrions-nous le leur cacher ? Derrière l'attitude de M. Dumont, qui épouse sur ce point la position de l'Association des parents catholiques, nous devons d'abord tenter de voir l'inquiétude authentique qui s'y rattache. Dans une société en transformation, il est inévitable que plusieurs membres de la société craignent le changement et se replient sur des formes sécurisantes, en particulier en éducation. On cherchera alors à protéger les jeunes de la diversité en les confinant dans un périmètre très identifié et surtout très contrôlé, pensant peut-être que ce contrôle peut être efficace, et surtout qu'il permettra la construction d'une identité forte, capable d'affronter les turbulences de l'époque, quand on ouvrira les fenêtres. Cette attitude inquiète implique

donc un recours à l'autorité d'une culture menacée, et elle engendre un réflexe de grande crispation devant la nouveauté. À mes yeux, elle manifeste surtout un manque extraordinaire de confiance dans les forces de la tradition que soi-disant on veut protéger ou défendre : comment expliquer, en effet, qu'on puisse vouloir éduquer ses enfants dans une tradition particulière, en lui accordant foi et espérance, et en même temps ne pas lui faire assez confiance pour aller à la rencontre des autres ?

La réponse à cette question me semble simple : nous ne faisons plus assez confiance à nos convictions, et nous désirons le plus longtemps possible protéger nos enfants de notre propre insécurité, de notre manque de foi et, à la limite, de notre cynisme. Les cultures fortes, comme les religions solides, vivent de leurs propres énergies; on le constate tous les jours

en observant comment nos amis juifs et musulmans maintiennent des communautés vivantes et surtout assurées de leur culture. Je ne pense donc pas que l'identité des jeunes du Québec sera menacée de déstructuration par la rencontre avec la culture des autres : je pense au contraire que cette rencontre est la condition indispensable d'une recomposition identitaire, et notamment religieuse dans le cas du catholicisme, si nous avons la force de la souhaiter et de la mettre en œuvre. Les jeunes naissent dans le pluralisme; ils y ont accès tous les jours, et notre responsabilité n'est pas de limiter cet accès sous prétexte de les protéger. C'est au contraire de les former à connaître ce pluralisme, à le comprendre et à l'intégrer au cœur de leur démarche. Si leur milieu est appauvri, si leur culture d'appartenance est déjà détruite et érodée, comme nous le constatons si souvent, ce n'est certainement pas un réflexe de fermeture qui va les aider à se construire; il les appauvrirait davantage. Dans ce processus, le choix de privilégier le christianisme est le bon sens même, pour des raisons que j'ai tenté de donner plus haut. Mais si le christianisme devait être présenté comme une position défensive ou de repli, alors je crois que nous manquerions de lucidité.

3 M. Mario Dumont est chef de l'opposition officielle à l'Assemblée nationale du Québec et chef de l'Action démocratique du Québec.

D'aucuns ont vu dans le volet culturel du nouveau programme une visée encyclopédique, une sorte de « génie en herbe » religieux sans profondeur, dénué de sens, et qui prendrait rapidement les sentiers de l'oubli. L'objection est-elle fondée ?

Je ne crois pas que le programme favorisera ce que vous appelez une approche encyclopédiste; il favorisera plutôt une approche herméneutique : le phénomène religieux y sera approché comme un fait vivant dans la culture, un fait qui demande interprétation. Loin d'être présentées comme des assemblages d'éléments divers et hétéroclites, les religions seront approchées comme la culture elle-même : des croyances et des modes de vie en transformation. Ils feront une approche progressive du religieux, dans laquelle la tradition chrétienne prédominera : ils iront donc à l'essentiel, et on peut en espérer une mémoire de fond, de vastes structures, une connaissance des récits fondateurs et des symboles structurants. Le contexte non confessionnel favorisera cet apprentissage, et pour ceux qui continueront de grandir dans des familles où une foi demeurera transmise, et au sein de la communauté qui la porte, la perspective sera toujours celle d'un enrichissement par la connaissance d'une transmission qui, dans leur cas, ne sera pas uniquement une connaissance. Personne ne sait comment ces équilibres vont se recomposer, mais nous savons que les transformations que nous observons ne ralentiront pas demain, et qu'il faut préparer les jeunes à accueillir plus de différences.

Selon vous, quels défis principaux ce cours posera-t-il aux enseignants, en particulier au primaire ?

Les enseignants du primaire se trouvent devant un double défi, et je sais qu'ils sont désireux de s'engager dans ce programme en tenant compte de leur situation particulière. D'une part, les jeunes du primaire sont en situation plus fragile, et les grandes questions morales, tout comme les phénomènes religieux, les interpellent très diversement. Tout dépend de leur milieu, de leur famille : les enseignants sont très souvent, je dirais le plus souvent, en position de première ligne sur la plupart de ces questions, et ils auront la responsabi-

lité de les aborder en tenant compte de la situation de leurs élèves. Tout est affaire de jugement, et bien que je sois régulièrement choqué d'entendre tout un chacun se dire inquiet de la capacité des enseignants d'aborder des questions de valeurs avec des jeunes de six à douze ans, comme si toute la société pouvait faire tellement mieux qu'eux, il faut reconnaître qu'aucune situation ne sera comparable à une autre.

Prenons le cas de la discussion éthique : les jeunes aiment cette discussion, nous le savons par les travaux de Matthew Lipman et par son approche de la philosophie pour enfants. Lipman a démontré la capacité des jeunes à s'engager dans des discussions très complexes, impliquant des opérations logiques sophistiquées. Ils peuvent reconnaître des arguments fallacieux, et sont très sensibles aux défauts les plus communs de l'échange démocratique, comme l'appel au clan ou l'argument *ad hominem*. Le défi de la compétence éthique est tout à fait à leur portée, et les enseignants du primaire comme du secondaire s'en chargeront rapidement. Mais sur le plan de la culture religieuse, l'approche du phénomène religieux est plus délicate : pensons d'abord au fait que dans une majorité de familles, il n'y a plus depuis belle lurette aucune éducation religieuse. La notion même de ce qu'est un fait religieux ou une croyance fera donc problème. Les jeunes devront être mis en présence du religieux comme d'un phénomène contingent, historique, précieux et signifiant. Dans un très beau rapport, publié en 2007, un groupe de rapporteurs a présenté une suite de principes pour guider cet enseignement. C'est une prise de position majeure, et il faut en souhaiter la diffusion en français dans toutes nos écoles le plus rapidement possible. Des exigences de finesse, de respect, de tolérance, mais aussi de compétence, de rigueur et de neutralité seront essentielles pour tous nos enseignants. Nous sommes d'accord, c'est une tâche difficile, mais pas insurmontable. L'autre approche consisterait à dire ceci : les questions d'éthique et de culture religieuse sont si délicates et si sensibles qu'il vaut mieux que l'école ne s'en mêle pas. C'est en gros la position des laïcistes, pour des raisons un peu différentes. Cette

position est très naïve et à courte vue : qu'arrivera-t-il si nous laissons l'école primaire se délester de toute responsabilité dans le champ normatif et symbolique ? Tout l'espace que nous libérerons ne sera pas rempli par la culture des parents, mais au contraire par la culture de masse, par les sous-cultures de la consommation et du divertissement et par les industries de l'audio-vidéo qui atteignent déjà les enfants en très bas âge sur Internet et font pression sur eux.

Le second problème est plus concret : au primaire, les enseignants sont des titulaires, et il leur appartiendra de calibrer les espaces respectifs des programmes, par exemple le rapport entre ECR, éducation à la citoyenneté et problématiques environnementales. L'école vit désormais, comme nous tous les jours, dans un univers de compétences transversales : les jeunes iront donc vers ces compétences spécifiques du programme à travers des environnements complexes et très diversifiés selon les choix pédagogiques des enseignants. J'ai confiance en eux; ces situations sont riches, les matériels pédagogiques en préparation les aideront dans leur tâche et, surtout, toute leur génération se sent déjà mandataire d'un renouveau fondamental qu'ils assument avec enthousiasme. Il faudra seulement que le Ministère les soutienne en renforçant les perfectionnements et la formation continue.

Ce cours soulève des difficultés importantes pour certaines communautés plus marginales, comme les hassidim. La résistance est grande aussi chez une minorité de catholiques. Même si le programme se veut neutre sur le plan religieux et ne porte pas atteinte à la liberté de conscience et de religion, d'aucuns invoqueront cet argument pour vouloir y soustraire leurs enfants. Comment, à votre avis, faudrait-il gérer cela ? Attendre d'éventuelles décisions des tribunaux ? Pratiquer des accommodements raisonnables (p. ex., l'exemption du cours) ?

Une société pluraliste repose sur la connaissance de la culture, en particulier des traditions des autres. La seule obligation de l'État, par rapport aux religions particulières, est de protéger leur liberté d'enseigner leur propre religion, soit dans des écoles privées (mais même dans ce cas, ces communautés doivent offrir le programme), soit dans leur communauté.

Si des communautés trouvaient sur leur chemin des obstacles à la réalisation de ce but, alors l'État devrait intervenir pour les protéger; mais de la même manière que l'État peut et doit prescrire le contenu de toutes les matières de l'éducation publique, de l'histoire à la langue maternelle, il peut et doit prescrire ce qu'il juge nécessaire pour les fins qu'il poursuit : la connaissance de l'autre et la recherche du bien commun. Ceci nous ramène au début de notre entretien.

J'espère que les parents provenant de milieux fondamentalistes, ou tout simplement plus traditionnels, ne feront pas ce combat stérile d'arrière-garde contre le programme pour des raisons comme celles que vous citez, car cela engagera un débat social à mes yeux tout à fait inutile. Le pluralisme est là pour rester, et qui veut d'une société parcellarisée, atomisée selon les convictions des uns et des autres ? Si ces parents sont confiants dans leur propre tradition, ils doivent les investir et suivre le modèle des cultures vivantes que nous pouvons observer, et non pas chercher par tous les moyens à ériger des remparts autour de leurs enfants. Je n'ose l'entrevoir, mais un des résultats dramatiques de cette contestation pourrait être l'éviction de la culture religieuse au primaire, et ce serait une perte pour toutes les traditions. Car chacune devrait comprendre qu'il est dans son intérêt propre d'investir ce programme, d'en attendre quelque chose d'abord pour elle-même. Prenons l'exemple de l'hassidisme : jamais dans l'histoire de notre société, le judaïsme orthodoxe n'aura eu de réelle place dans nos écoles avant l'introduction de ce programme, et il est bien que désormais toutes les traditions importantes deviennent accessibles à tous les jeunes. Que peut craindre une famille catholique traditionnelle, qui éduque ses enfants dans la foi, de la connaissance supplémentaire de la tradition juive ou de quelques éléments de spiritualité autochtone ? À mon avis, rien d'essentiel si cette famille a des convictions; le problème est que les familles qui demanderont ces exemptions veulent au fond maintenir leur monopole religieux sur leurs écoles, et cela, l'État ne le tolère plus. Leurs convictions sont fragiles; elles vivent la transition dans une forme d'anxiété du changement et de la différence, pour laquelle il n'y a qu'une thérapie possible, la rencontre, le dialogue, l'ouverture, et non pas le repli.

Au primaire, les élèves sont-ils trop jeunes ?

Pierre LEBUIS

Université du Québec à Montréal



Les élèves du primaire sont-ils trop jeunes pour réfléchir sur des questions éthiques, s'initier à différentes religions et participer à des discussions qui traitent de ces sujets ? C'est là une question, voire une objection, fréquemment soulevée à propos du programme d'éthique et de culture religieuse (ECR), et qui vise le plus souvent sa dimension religieuse. Chez certains, partisans d'un enseignement confessionnel, ce qui est notamment mis en cause, c'est la capacité des enfants à explorer diverses expressions du phénomène religieux et à aborder la religion comme un phénomène culturel; on craint alors que la familiarisation avec la diversité religieuse ait des effets néfastes sur le développement de leur identité religieuse.

Le volet éthique semble poser moins de problèmes, car il s'inscrit dans le prolongement de l'enseignement moral. On pourrait aussi évoquer les expériences nombreuses à travers le Québec (et le monde) avec le programme de philosophie pour enfants. À la lumière de ces expériences, on sait que, très jeunes, les enfants peuvent participer à des discussions structurées, menées avec une rigueur intellectuelle et dans le respect des points de vue exprimés (Schleifer, Lebus et Caron, 1987). Le travail de dialogue en communauté de recherche, en plus de favoriser l'instauration d'un climat de coopération et de respect mutuel, évite le recours à des procédés où un point de vue dominant peut s'imposer par la force ou la manipulation. Il permet aussi d'éviter le relativisme où chacun pense ce qu'il veut parce que tout se vaut; à cet effet, une attention particulière est apportée à la structuration de la pensée, à la cohérence et à la pertinence des raisonnements, afin de comprendre et d'évaluer les raisons qui soutiennent les points de vue exprimés. En ce sens, on peut se réjouir que le programme d'ECR fasse de la compétence au dialogue « le socle » du programme (Leroux, 2007b, p. 156) et « la matrice » des deux autres compétences relatives à l'éthique et à la culture religieuse (Leroux, 2007a, p. 86).

Cependant, pour l'heure, c'est le sort de la dimension religieuse et la capacité des enfants à se confronter à la diversité des valeurs et des convictions en cette matière qui font davantage problème. Ceux qui s'opposent au caractère

obligatoire du programme d'ECR estiment qu'il risque de causer des « préjudices graves » aux enfants, notamment parce qu'il porterait atteinte à la foi de l'enfant.

La crainte d'une perturbation par l'exposition à des systèmes de valeurs différents de celui des parents laisse entendre qu'il est le lot du nouveau programme d'ECR. La rumeur concernant ce nouveau programme veut qu'on remplace l'enseignement *d'une* religion par l'enseignement de plusieurs religions. « Sept religions à six ans ? a-t-on écrit, C'est du gavage ! ». Or, l'ouverture à la diversité est déjà un trait caractéristique des programmes confessionnels en vigueur que remplacera le nouveau programme (Lucier, sous presse).

Dans le programme d'enseignement moral et religieux catholique du primaire, il est en effet question de « s'enrichir avec respect et intelligence de l'apport de la diversité sur le plan des croyances, des rites, des façons de penser et de s'engager »; on précise d'ailleurs que « le concept de "diversité" renvoie à la diversité de cultures, de traditions religieuses, de courants de pensée et d'engagements humanistes » (Ministère de l'Éducation¹, 2001, p. 294). Cette ouverture à la diversité se traduit dans la section des « savoirs essentiels » par la présentation de connaissances structurées autour de « repères culturels », dont l'un est spécifiquement intitulé « éléments de la diversité »; on y retrouve des éléments comme l'enseignement du bouddhisme sur la souffrance, le rite amérindien de la suerie, des références à des lieux et livres sacrés (synagogue, mosquée, église, Bible, Véda, Coran, Torah), etc. Sur le site EMR-TIC², on retrouve d'ailleurs la liste des traditions religieuses, huit au total, auxquelles s'intéresse l'enseignement moral et religieux catholique : catholicisme, protestantisme, orthodoxie, judaïsme, islam, hindouisme, bouddhisme, traditions autochtones. Pour sa part, l'enseignement moral et religieux protestant intègre le respect de la diversité religieuse dans son fondement même. Une des compétences visées par le programme porte spécifiquement sur ce dernier aspect : l'élève du primaire est amené à « explorer les traditions religieuses » et à « dégager des comportements appropriés liés à la diversité religieuse » (MEQ, 2001, p. 319).

Ainsi, le programme d'ECR s'inscrit dans une certaine continuité en matière de traitement de la diversité religieuse. Peut-être que ce n'est pas le fait de traiter de la diversité qui pose problème, mais le cadre dans lequel elle sera examinée, un programme commun d'éthique et de culture religieuse, ainsi que la perspective culturelle selon laquelle elle sera abordée.

Il faut alors prendre la mesure du changement opéré au regard de la mission de l'école en matière de socialisation. L'enseignement religieux confessionnel, axé sur le développement personnel de l'élève, avait des visées d'inscription dans une communauté de croyances.

Le programme d'ECR, par son caractère commun, opère une rupture par rapport à cette approche. Il poursuit d'autres finalités sur le plan de la socialisation, en termes de « reconnaissance de l'autre » et de « poursuite du bien commun » (MELS, 2007, p. 10). Il s'agit là d'un changement majeur sur le plan des orientations d'un programme qui traite d'éthique et de religion par rapport aux programmes confessionnels qui visaient la structuration de l'identité religieuse de l'élève et la construction d'une vision du monde cohérente avec les croyances et les valeurs religieuses du catholicisme ou du protestantisme.

Ces changements sont la résultante de débats de société qui se sont déroulés depuis de nombreuses années. On s'attend, dans une société où s'accroît la diversité des valeurs et des convictions, à ce que l'école relève les défis du vivre-ensemble et contribue à la cohésion sociale en permettant aux élèves de s'approprier les éléments d'une culture publique commune et de se préparer à leur rôle de citoyen. Cette visée de socialisation, selon le principe d'une laïcité ouverte, n'évacue pas pour autant la possibilité de considérer des questions liées à des valeurs et d'examiner différentes expressions des traditions religieuses. Par contre, elle se conjugue mal avec un système qui sépare les élèves sur la base de leur appartenance religieuse, laissant entendre par là qu'il est difficile de dialoguer ensemble en cette matière.

1 Dorénavant : MEQ.

2 Ce site « officiel », approuvé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, présente des ressources pédagogiques pour l'enseignement moral et religieux catholique et pour l'enseignement moral et religieux protestant : <http://www.emr-tic.qc.ca/>.

La construction de l'identité

La question est donc de savoir si ce cadre est préjudiciable à l'enfant du primaire en raison d'un écart entre le discours parental en matière de croyances religieuses et la compréhension du phénomène religieux que propose le milieu scolaire.

La crainte du préjudice pour l'élève repose sur une conception relativement statique de la construction de l'identité et de la capacité de composer avec la diversité dès le plus jeune âge. Le postulat psychopédagogique sous-jacent laisse entendre que l'identité du sujet doit être assurée avant qu'il puisse se confronter à la diversité; il faudrait d'abord être soi, savoir qui on est, avant de pouvoir rencontrer l'autre, différent de soi. Dans le domaine religieux, il faudrait une identité religieuse suffisamment assurée avant de pouvoir se confronter à d'autres systèmes de valeurs et de croyances.

Or, la construction de l'identité et la rencontre de l'autre ne se font pas selon ce scénario en deux temps successifs. La construction de l'identité se fait dans un processus continu et mouvant, dans un jeu d'interactions sociales qui va en s'élargissant au fur et à mesure que l'enfant grandit; et ce processus se prolonge bien au-delà de l'enfance et de l'adolescence (Kaufman, 2004). En d'autres termes, c'est la rencontre de l'autre qui permet la construction de soi, une construction jamais achevée. Très tôt, l'enfant reconnaît les voix différentes de maman et de papa, ainsi que celles des autres personnes qui constituent son entourage, réagissant lui-même différemment selon la personne avec qui il entre en interaction. Très tôt, il fait ainsi l'expérience de l'hétérogénéité dans son entourage immédiat (enfant-adulte, petit-grand, garçon-fille, etc.) et intègre graduellement les composantes de ce qui le constitue comme individu et le différencie de l'autre. Il apprend, si c'est son cas, que la maison n'est pas la garderie et que les règles varient sensiblement d'un milieu à l'autre, à cause de l'organisation propre à chacun des milieux. À la maternelle, il apprend à composer avec différentes personnes, qu'il s'agisse de ses camarades de classe ou des adultes qu'il rencontre à différents moments de la journée ou de la semaine; il apprend que les règles varient selon les activités auxquelles il participe et que leur application donne parfois lieu à des modulations selon les contextes. Dès qu'il entre dans l'espace social, ne serait-ce qu'à l'école, l'enfant s'intègre dans un univers de diversité : des enfants, des adultes;

des filles, des garçons; des petits, des grands; des minces, des gros; des lents, des rapides quand il s'agit de courir; des maladroits, des habiles quand il s'agit d'attraper un ballon; etc.

Bref, la rencontre avec la diversité est inhérente à la vie humaine et les enfants apprennent à composer avec elle dès leur plus jeune âge. Bien sûr, pour leur développement équilibré, les très jeunes enfants ont particulièrement besoin de constance afin que s'installe un sentiment de sécurité qui leur permettra de développer la confiance en soi et en leur entourage, source d'autonomie et de capacité d'agir dans le monde (Erikson, 1974). S'il faut une certaine cohérence entre les milieux éducatifs, cette cohérence ne signifie pas qu'il y ait nécessité absolue d'adéquation complète entre les milieux, qui doivent plutôt être vus comme complémentaires. C'est pourquoi l'école n'est ni la propriété ni le prolongement des familles, et qu'elle poursuit une mission spécifique en matière de socialisation, différente de la socialisation première assurée par le milieu familial (Reboul, 1971). Aussi, il m'apparaît exagéré de prétendre à un préjudice grave pour l'identité religieuse des enfants dans le contexte d'un enseignement culturel portant sur le phénomène religieux.

La compréhension du phénomène religieux se fait donc à partir de réalités de la vie des enfants qui leur sont communes, indépendamment du fait qu'ils aient ou non une appartenance religieuse : vivre dans une famille, participer à des fêtes, connaître des histoires, repérer des lieux dans l'environnement immédiat, s'intéresser aux médias, etc. À partir de là, des thèmes, comme « des célébrations en famille » où il sera question de fêtes et de rituels de naissance, vont amener l'élève à explorer des expressions du religieux, à les repérer dans son entourage et à se familiariser avec la diversité religieuse, selon une approche culturelle qui porte un regard privilégié sur le patrimoine religieux de la société québécoise et qui, à ce titre, instaure un traitement différencié à l'égard des traditions spirituelles et religieuses présentes dans cette société.

Conformément à ses missions d'instruction et de socialisation, ce que l'école compte faire par rapport au domaine de la religion, c'est de permettre à tous les élèves d'acquérir une culture religieuse, comme elle le fait en science et technologie, pour leur permettre d'acquérir une culture scientifique à partir de l'examen de produits domestiques courants et d'objets techniques usuels, ou encore, en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, pour

construire une représentation de l'espace, du temps et de la société à partir de faits de la vie quotidienne (MEQ, 2001, p. 147-149; p. 166-168).

Et c'est avec impartialité qu'on demande au personnel enseignant de traiter du phénomène religieux, vu comme un objet de savoir et de culture, et qu'on valorise son rôle de passeur culturel, comme on s'y attend pour toutes les disciplines scolaires :

Étant passeur de culture religieuse et non de religion, au sens de confession, il 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. (Comité sur les affaires religieuses, 2007, p. 12-13)

Références

- Comité sur les affaires religieuses. (2007). *Le programme d'études Éthique et culture religieuse*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Erikson, E. H. (1974). *Enfance et société*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Leroux, G. (2007a). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal : Fides.
- Leroux, G. (2007b). Un nouveau programme pour l'école québécoise : Éthique et culture religieuse. Dans M. Venne et M. Fahmy (dir.), *L'annuaire du Québec 2008* (p. 154-159). Montréal : Fides.
- Lucier, P. (sous presse). Le programme *Éthique et culture religieuse* : éléments d'analyse praxéologique. Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Éthique et culture religieuse. Primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Schleifer, M., Lebuis, P. et Caron, A. (1987). The effect of the Pixie Program on logical and moral reasoning. *Thinking*, VII(2), 12-16.

La crainte du relativisme est mal fondée

Daniel WEINSTOCK
Université de Montréal

Le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse (ECR) fait l'objet d'un soupçon répété : il mènerait au relativisme. Ce programme, on le sait, vise à instruire les jeunes des rites, des règles et des récits qui sont au cœur des différentes religions que pratiquent les citoyens du Québec dorénavant issus des quatre coins de la planète. Et il entend le faire en dehors d'un contexte confessionnel.

Le relativisme est cette idée selon laquelle tout se vaut sur le plan des valeurs et de l'éthique. Il serait d'autant plus dangereux qu'il mène tout droit au nihilisme moral, lequel considère qu'il est inutile de parler de bien et de mal. Si tous les discours moraux se valent, c'est qu'ils relèvent, en dernière analyse, des préférences des uns et des autres plutôt que de leur raison. Or, on le sait : les goûts ne se discutent pas !

Pourquoi donc le relativisme, et donc le nihilisme, seraient-ils, selon ses détracteurs, une conséquence prévisible du nouveau programme ? Parce que, soutiennent-ils, les enseignants ne présenteront pas les contenus éthiques qui sont au cœur des discours religieux comme vrais ou faux, mais comme ceux auxquels adhèrent de fait différents groupes, sans plus. L'ancien programme avait, selon cette perspective, l'avantage d'initier les jeunes à un cadre moral rigoureux présenté comme étant digne d'adhésion. Leur confrontation à d'autres cadres religieux se ferait donc sur la base d'une solide initiation à un paradigme moral particulier solidement intériorisé.

À mon avis, le programme d'ECR ne risque pas plus de contribuer à la montée du relativisme et du nihilisme que ne le faisait l'enseignement religieux confessionnel. Au contraire, il existe de bonnes raisons de penser qu'il contribuera à la tolérance et au dialogue, ce qui est tout le contraire du relativisme. Voici pourquoi.

De deux choses l'une : soit l'on voit les questions éthiques comme étant intrinsèquement reliées au questionnement religieux; soit, au contraire, on les considère comme étant largement distinctes.



Examinons tout d'abord la seconde possibilité. Si la religion est perçue comme distincte de la morale, si on la considère comme un ensemble de pratiques et de rites à caractère essentiellement culturel et traditionnel, mais sans prise sur les enjeux moraux de notre époque, alors le fait d'enseigner la religion dans une perspective non confessionnelle ne pose aucun problème. Les enfants et les adolescents apprendront qu'il existe plusieurs religions, comme ils apprennent qu'il existe une multitude de langues, de cultures nationales, etc. La religion n'étant pas conçue comme ayant de lien particulier avec la morale, la conscience qu'auront les enfants de la diversité des religions ne pose aucun problème sur le plan des valeurs.

Selon cette perspective, on s'en remettra à la composante « éthique » du programme pour assurer la formation des élèves en cette matière. Dès lors, les craintes de relativisme des valeurs sont mal fondées. En effet, il y sera question des principales valeurs favorisant le vivre-ensemble dans le contexte d'une société libre et démocratique. Ces valeurs ne sont pas présentées comme relatives à un contexte culturel ou religieux particulier, mais comme s'appliquant à tous.

Mais sans doute ceux qui craignent le relativisme adhèrent-ils plutôt à la première des deux manières de concevoir la relation entre religion et éthique. Ils estiment que les jeunes du Québec sombreront dans le relativisme des valeurs si les différentes religions leur sont présentées dans un cadre non confessionnel. On peut, sans trop craindre de déformer leur pensée, leur prêter la position suivante : les religions n'ont pas qu'un contenu culturel, car elles sont également des sources de valeurs morales importantes. Or, les jeunes ne peuvent adhérer à ces valeurs que dans la mesure où elles sont présentées dans le contexte d'un cours de nature confessionnelle.

Cet argument est plausible à première vue. Il traduit de même une préoccupation tout à fait légitime de la part de parents qui souhaitent que l'école participe de manière constructive à la formation morale de leurs enfants. Toutefois, il est assez facile de démontrer qu'il repose sur un certain nombre de confusions.

Une première concerne la tendance à confondre relativisme et pluralisme. Le relativisme, comme nous l'avons vu, est l'idée selon laquelle en matière d'éthique, toutes les croyances se valent, car nos préférences plus que la raison guident nos conceptions des valeurs. Dans la perspective du pluralisme, la raison peut ordonner les valeurs de ma-

nière rationnelle, les juger plus ou moins dignes, mais cet ordonnancement ne peut pas être définitif. S'il existe des valeurs admirables et d'autres qui le sont peu (ou pas), il n'est pas pour autant possible d'en établir le palmarès.

Le pluralisme cherche donc un point d'équilibre entre le relativisme d'une part et le monisme de l'autre. Le monisme est la position selon laquelle non seulement il est possible (contrairement à ce que pensent les relativistes) de classer les valeurs selon un ordre rationnel, mais (contrairement à ce que pensent les pluralistes) il existe un ensemble de valeurs indubitablement supérieures aux autres.

Il n'est pas question de trancher ici entre le pluralisme et le monisme. Il s'agit d'un débat philosophique multiséculaire qui ne sera pas réglé demain ! Mais plutôt que de donner des raisons décisives de préférer l'une ou l'autre de ces deux thèses, j'opterai plutôt pour une stratégie différente.

Convenons d'abord du fait que le pluralisme est, comme le monisme, une position opposée au relativisme. Il accorde une place à la raison pour départager les schèmes de valeurs légitimes et ceux qui ne le sont pas. Il constitue donc, comme le monisme, un rempart contre le nihilisme que certains voient comme une conséquence du relativisme. Par conséquent, un cours qui fait la promotion d'une attitude pluraliste devrait satisfaire ceux qui s'opposent au relativisme.

Qu'est-ce qui nous permet de penser que le programme actuel favorise une telle attitude ? Il convient, pour répondre à cette question, de relever une seconde confusion dans la position des opposants qui a trait, cette fois, à la relation entre religion et éthique. On pourrait penser que la présentation de différentes religions mènerait au relativisme parce que chaque religion met de l'avant des schèmes de valeurs radicalement différents et même antagonistes. Le jeune risquerait fort d'être désemparé et de sombrer dans le relativisme s'il devait se retrouver devant des schèmes de valeurs radicalement irréductibles, proposant à chacun des arguments incompatibles avec les grandes questions éthiques.

Mais ce n'est pas le cas. Les grandes religions partagent largement certaines valeurs morales. Elles se préoccupent toutes de justice sociale, même si elles ne la conçoivent pas toujours exactement de la même manière. Le respect et même une certaine déférence pour les aînées font également partie de la plupart des repères éthiques issus des religions. Elles prétendent généralement que la procréation

constitue la principale finalité de la sexualité humaine. En fait, si l'on constate d'importantes divergences, celles-ci sont souvent intra, plutôt qu'inter-religieuses. Il y a fort à parier que des conservateurs catholiques, juifs, musulmans, sikhs et d'autres, trouveront plus de terrains d'entente sur les grandes questions morales de l'heure que les conservateurs et les libéraux appartenant à la même religion.

Par conséquent, les jeunes à qui l'on présentera les grandes religions comme des sources de valeurs et d'arguments éthiques ne se retrouveront pas plongés dans un chaos de valeurs contradictoires. Ils se verront plutôt exposés à des ensembles de valeurs qui font largement consensus, malgré quelques différences marginales. Cela ressemble beaucoup plus au pluralisme tel que nous l'avons présenté qu'au relativisme.

Mais, le partisan d'un programme d'enseignement religieux confessionnel rétorquera : « Soit, le nouveau cours d'éthique et de culture religieuse ne donnera pas forcément lieu au relativisme. En cela, il pourrait constituer un rempart aussi solide contre le relativisme qu'un cours confessionnel. Mais il y a d'autres raisons de privilégier un cours confessionnel. Par exemple, ce n'est qu'à travers un tel cours que le jeune pourra être pleinement intégré à sa religion et à sa tradition. Une telle intégration est importante pour son identité, qui risquerait autrement d'être fragmentée et dénuée de repères identitaires stables. »

Admettons, aux fins de l'argument, la force de cette préoccupation, que nous qualifierons d'« identitaire ». Le partisan du programme d'ECR a cependant, lui aussi, d'autres raisons de privilégier un cours non confessionnel.

Formulons en effet l'hypothèse suivante : les jeunes sont membres de sociétés démocratiques caractérisées par un très haut niveau de diversité religieuse et culturelle, et par des opinions parfois divergentes sur les questions morales les plus brûlantes de l'heure. Ils devront, en tant que citoyens, apprendre à dialoguer avec des individus qui ont des convictions différentes. Ils le feront d'autant mieux qu'ils seront capables de confronter leurs convictions les plus profondes avec un esprit d'ouverture et une connaissance minimale de celles-ci.

Un programme qui rassemble les enfants de toutes origines dans la même classe et qui les amène à dialoguer ensemble sur des questions morales, plutôt que de les ségréguer selon leur appartenance religieuse, me semble beaucoup plus pertinent et efficace qu'un programme confessionnel

destiné à développer ces aptitudes démocratiques. En effet, un tel programme développera davantage chez ces jeunes l'habitude du dialogue démocratique.

À l'inverse, au moment de parler de graves questions morales, un cours qui sépare les enfants selon leur appartenance religieuse risque de véhiculer un message tout à fait problématique pour qui a à cœur le développement des compétences au dialogue démocratique. Ce message consiste à penser qu'en matière d'éthique, le dialogue n'est possible qu'entre individus partageant la même religion. Implicitement, cela voudrait dire que les différends éthiques avec des concitoyens d'autres religions se règlent autrement que par le dialogue. C'est là un message potentiellement très dangereux pour une société démocratique diversifiée sur le plan des appartenances. Les tenants d'un cours non confessionnel ont donc des raisons d'ordre démocratique à faire valoir à l'égard des défenseurs de la position identitaire.

S'il n'y avait aucun moyen de concilier sur le plan institutionnel ces deux positions, nous serions face à un dilemme tragique, soit privilégier l'une ou l'autre, mais pas les deux. Heureusement, il s'agit d'un faux dilemme. En effet, l'initiation des enfants à leurs traditions religieuses peut se faire dans un autre contexte, en particulier en milieu familial, que vient relayer l'église, la synagogue ou la mosquée. La préoccupation identitaire peut trouver là satisfaction. Il reviendrait alors à l'école de répondre à la préoccupation démocratique.

Ainsi, ni la crainte relativiste ni la préoccupation identitaire ne me semblent justifier le rejet du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse, qui m'apparaît toujours comme un gain majeur pour la société québécoise.

La formation des enseignants : le défi d'une génération

Suzanne ROUSSEAU
Université du Québec à Trois-Rivières

En vue de l'implantation du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse (ECR), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a décrété un nouveau modèle de formation. À l'instar de toutes les régions, celle de la Mauricie–Centre-du-Québec s'est engagée dans l'élaboration et la mise en œuvre de son plan de formation pour les enseignants destinés à devenir formateurs de leurs pairs. Ce nouveau modèle de formation régionalisée s'est avéré le premier défi à relever. Il a nécessité et continue d'exiger des ajustements constants tout au long de son application.

La table régionale, en fonction du budget qui lui est alloué, évidemment plus restreint que dans les régions plus peuplées, a opté pour une formation universitaire de deuxième cycle auprès de 34 enseignants du primaire et du secondaire des cinq commissions scolaires de la région. Deux professeurs d'université, membres de la table régionale, assurent la maîtrise d'œuvre du programme de formation : il s'agit de Claude Gendron, du Département des sciences de l'éducation, spécialiste en éthique et en pratique du dialogue, et de la signataire de cet article, théologienne, spécialiste en psychologie religieuse et possédant une bonne expertise des grandes traditions religieuses. Elle est rattachée au Département des sciences humaines.

Un programme court de neuf crédits a été élaboré de manière à favoriser la poursuite d'une maîtrise en éducation pour les enseignants-formateurs désireux de s'y inscrire. Cela a fait surgir un second défi : convaincre l'ensemble des participants de s'investir dans une formation universitaire avec ses incontournables exigences d'évaluation. L'intérêt des enseignants choisis ne manque pas en ce qui a trait à l'appropriation du programme et à la transmission des acquis à leurs pairs. Mais l'ajout de travaux universitaires à leur tâche déjà lourde a supposé, de la part des professeurs, l'élaboration de modalités d'évaluation, qui, tout en étant de calibre universitaire, peuvent être aisément réinvesties dans la formation des pairs. Si les deux tiers de l'évaluation sont consacrés à l'appropriation des contenus, le dernier porte sur l'élaboration des contenus et leur transmission lors de la formation des pairs.



Au départ de la formation à la session d'hiver 2007, les défis préalablement pressentis se sont confirmés. D'autres ont émergé rapidement. Le facteur temps a constitué l'un des plus sérieux. Non seulement les contenus de formation dépendent-ils d'un programme toujours en élaboration au Ministère, mais les informations et les outils relatifs à sa mise en œuvre sont livrés au compte-gouttes. Cela exige une adaptation constante des contenus de formation. Mais le facteur temps comporte une limite plus pernicieuse encore, soit le nombre d'heures allouées à la formation. À la suite de la première session portant sur l'appropriation générale du programme et la posture de l'enseignant face au programme d'ECR, les 45 heures offertes aux enseignants-formateurs et déjà considérées insuffisantes par tous ont été réduites à une journée et demie pour ce qui est de la formation des pairs dans les commissions scolaires. Cette situation a malheureusement perduré lors des sessions ultérieures. Même si un effort important est investi dans l'élaboration d'outils pertinents et malléables en vue de la formation des pairs, on est en droit de se demander si à force de condenser, on n'en vient pas à tout étioiler !

Le cadre de cet article ne permet pas une description détaillée de l'ensemble des défis et difficultés rencontrés, mais les principaux peuvent tout de même être soulignés :

- Carences importantes sur le plan des savoirs pertinents, tant en éthique qu'en culture religieuse;
- Complexité de la formation au dialogue au niveau tant de la maîtrise du contenu que de l'évaluation, notamment aux premiers cycles du primaire;
- Obligations de l'implantation synchronique du programme à tous les cycles nécessitant un ajustement des échelles de compétences à évaluer, et ce, pendant plusieurs années;
- Contexte scolaire spécialement exigeant pour les enseignants de niveau secondaire devant l'appropriation simultanée du programme et du renouveau pédagogique;
- Incitation ministérielle à former les enseignants à développer des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) en y intégrant au moins deux, sinon les trois compétences disciplinaires, alors que cette habileté générale semble peu développée même chez les enseignants du primaire.

Les défis ne manquent donc pas. Il serait naïf et prétentieux de supposer que nous les relèverons tous. Venons-en au défi qui nous semble de première importance : former l'enseignant à ce rôle de « passeur culturel » promu depuis la réforme du curriculum. Le programme d'ECR n'échappe pas à cette visée¹. Ce rôle nécessite une connaissance plus que superficielle des cultures à l'étude. Qu'en est-il en effet des acquis des contenus en éthique, en culture religieuse et en pratique du dialogue pour que l'enseignant puisse être un véritable passeur culturel ? Prétendre que des savoirs limités puissent garantir une posture d'objectivité, voire de neutralité² est un leurre. Personne n'est dégagé de toute référence affective ou à l'abri de préjugés pour comprendre et interpréter la réalité. C'est d'autant plus vrai en éthique et en culture religieuse, comme le montre le débat sur les accommodements raisonnables et les grandes questions éthiques du monde moderne.

Il suffit de voir l'inquiétude des enseignants lors des premières journées de formation pour saisir combien leurs savoirs sont limités, parfois inexistantes. Ils deviendront responsables d'une formation dont le programme comporte non pas un champ disciplinaire, mais trois. Si, dans le domaine éthique, certains enseignants pourront s'appuyer sur leur expertise de l'enseignement moral des dernières années – tout en sachant que l'orientation du programme se veut désormais plus éthique que morale³ –, il en va tout autrement de la culture religieuse⁴.

La facture du programme d'ECR en culture religieuse incite à un apprentissage morcelé, progressif, et parfois aride des éléments constitutifs des grandes traditions religieuses⁵. Ce n'est qu'au terme du secondaire qu'un élève pourra saisir ce qui constitue le cœur et la spécificité de toute

1 Tout comme dans l'ensemble de la réforme, le programme d'ECR suppose ce rôle de la part de l'enseignant. Voir *Programme d'ECR*, p. 25.

2 Cette posture est pourtant recommandée au sein du programme d'ECR : « 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 » (p. 25).

3 Encore qu'il n'est pas si simple d'en faire la distinction. Nombre de philosophes et d'éthiciens se perdent en conjectures sur ce plan.

4 Laissant aux spécialistes en ce domaine le soin de se prononcer, nous n'aborderons pas la dimension de la pratique du dialogue dans cet article.

5 Voir l'article de G. Lévesque et de ses collègues philosophes du cégep de Sainte-Foy dans *Le Devoir* du 17 janvier 2008, « Un programme dénué de véritable culture religieuse ».

tradition religieuse. Les thèmes de l'expérience religieuse et des questions existentielles à l'origine de toute tradition religieuse seront alors abordés, permettant ainsi de comprendre en quoi et comment telle tradition religieuse peut être source de cohérence dans la vie d'un croyant.

On comprend donc les lacunes que bon nombre d'enseignants-formateurs devront surmonter, particulièrement au primaire⁶. Ils n'ont pas les acquis qui en feraient d'entrée de jeu de véritables passeurs culturels. Il apparaît alors illusoire de penser que, malgré les efforts et les budgets alloués tant par le MEELS, les universités et les commissions scolaires, on saura palier ces faiblesses à court et à moyen terme.

La culture religieuse judéo-chrétienne s'est étioyée à travers la crise institutionnelle et ne conserve bien souvent qu'une résonance folklorique. L'islam est victime d'immenses préjugés liés en particulier au phénomène du terrorisme pratiqué par sa frange intégriste. Les autres grandes traditions religieuses sont encore moins connues. On les aborde trop souvent à travers des « récupérations occidentales », telles la méditation transcendantale ou encore la réincarnation. Des conceptions du divin, du monde et de l'être humain, des livres sacrés et des rites, des visions de salut et de leurs implications dans la vie du croyant, on ne sait à peu près rien. Que dire de la capacité de saisir comment ces divers éléments forment cet ensemble cohérent que constitue telle tradition et la distinguent des autres ? Quant aux spiritualités amérindiennes, pourtant coexistantes au peuple québécois depuis son origine, elles sont tout aussi inconnues que les peuples qui les vivent.

Sur toutes ces questions, le contexte en région est-il différent de celui de la métropole ? Les enseignants de la région métropolitaine de Montréal sont largement interpellés par le multiculturalisme, et ce, depuis bon nombre d'années. Le sont-ils tout autant sur le plan du pluralisme religieux ? Oui en ce qui a trait à l'aspect culturel. Quant à la connaissance des croyances et des doctrines soutenant ces pratiques, ils auront à s'y initier tout autant que les enseignants des régions. Si, face à la nouveauté des traditions orientales, les enseignants de la métropole se verront plus rapidement « cultivés » par leurs élèves, on comprendra qu'il en sera tout autrement pour les enseignants des régions qui œu-

vrent encore au sein de classes passablement homogènes⁷. Cela dit, la région Mauricie-Centre-du-Québec bénéficie de l'atout non négligeable qu'est le Musée des religions du monde à Nicolet⁸. Ce dernier s'investit de manière dynamique dans la préparation d'activités éducatives directement reliées au programme d'ECR. Les enseignants-formateurs de la région ont eu l'occasion d'en découvrir la richesse et la pertinence pour un complément adéquat de leur enseignement.

Par contre, la plupart des enseignants, souvent aux prises avec des contentieux à l'égard du catholicisme ou du protestantisme, seront-ils intéressés par leurs élèves, des Québécois « de souche » ou d'origines italienne, polonaise, espagnole, lituanienne et autres dont la confession religieuse est judéo-chrétienne ? Il semble bien que des efforts seront nécessaires pour dépasser certains préjugés sclérosants.

Le programme d'ECR est prometteur, car malgré sa lourdeur et les défis qu'ils constituent, il convient à notre contexte socioculturel. Le Québec est multiculturel et plurireligieux, et il va le demeurer. Les grandes finalités du programme, reconnaissance de l'autre et poursuite du bien commun, sont hautement pertinentes : la formation à l'éthique, à la culture religieuse et à la pratique du dialogue saura les servir adéquatement. À notre avis, il faudra une génération avant que les enseignants deviennent « maîtres » en matière d'éthique, de culture religieuse et de pratique du dialogue. Faudra-t-il attendre que certains des élèves de premier cycle du primaire en septembre 2008 s'inscrivent aux programmes de formation des maîtres au primaire ou au secondaire pour rencontrer les premiers véritables passeurs culturels du programme d'ECR ? Le constat actuel nous amène à le supposer.

6 Bon nombre d'enseignants du secondaire avouent connaître les mêmes difficultés.

7 Lors d'une intervention auprès des enseignants en formation, une enseignante d'une école pilote à Québec témoignait de la fascination produite par un élève de sa classe. Au cours d'une situation d'apprentissage sur les grandes traditions, ce dernier a révélé son allégeance bouddhiste, devenant « la référence » en matière de bouddhisme pour toute l'école.

8 Dont le site Internet est susceptible d'aider l'ensemble des enseignants du Québec : <http://museedesreligions.qc.ca/fr/index.asp>

Pour les enseignants, un programme aussi déstabilisant que stimulant

Mireille ESTIVALÈZES
Université de Montréal

La formation des enseignants constitue l'un des défis majeurs, voire le défi principal, du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse (ECR). Elle est à situer dans un double contexte. Le premier est celui du Programme de formation de l'école québécoise dans le cadre du renouveau pédagogique, le second étant celui du changement de posture lié à la déconfectionnalisation du système scolaire.

Ce sont donc environ 26 000 personnes (23 000 au primaire et 3 650 au secondaire) qui doivent être formées. Au primaire, dès la prochaine rentrée, ce sont les enseignants titulaires qui seront responsables du nouveau cours; au secondaire, cet enseignement sera donné par des spécialistes, soit des personnes nouvellement formées, soit des enseignants qui étaient déjà responsables de l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant, ou encore de l'enseignement moral.

À l'Université de Montréal, les cohortes de futurs enseignants du primaire reçoivent, dans le cadre de leur baccalauréat, un enseignement obligatoire de didactique de l'éthique et de la culture religieuse à la Faculté des sciences de l'éducation. Chaque université a son propre plan de formation et développe, pour cet enseignement, des partenariats plus ou moins étroits entre facultés ou départements de sciences de l'éducation, de sciences religieuses (dans certaines universités, les sciences religieuses font partie des facultés de théologie) et de philosophie.

Pour ce qui est de la formation continue, chaque région administrative élabore de façon autonome son propre plan régional de formation à l'intention du personnel enseignant du primaire et du secondaire en développant, dans le cadre de tables régionales, des collaborations entre universitaires, représentants du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du



Sport et responsables des commissions scolaires¹. Ces derniers sont des conseillers pédagogiques chargés du dossier ECR (ayant souvent également la responsabilité d'autres dossiers) ou des répondants disciplinaires possédant des mandats de leur direction et agissant comme formateurs ou accompagnateurs selon les cas.

Le Ministère rend possible cette formation grâce à une équipe nationale de soutien à la formation et d'un budget pour la mise en place des équipes régionales de formation.

Un enseignement qui s'inscrit dans le renouveau pédagogique

La réforme, initiée par le renouveau pédagogique, est axée sur l'élève, qui se trouve au centre de ses apprentissages, en étant acteur et moteur de son propre développement. La formation est centrée sur le développement de compétences. Cette approche est privilégiée par rapport à une transmission plus classique des connaissances. Il nous semble cependant que pour un sujet comme la culture religieuse, on ne peut faire l'économie, à certains moments, de la transmission de connaissances par les professeurs. Cela est d'autant plus important que, désormais, les religions seront abordées principalement comme des objets de connaissances. Repérer les éventuelles fausses perceptions des religions par les élèves, déconstruire leurs préjugés et développer leur savoir, dans une perspective d'ouverture d'esprit, nécessitent une parole active et éclairante de la part de l'enseignant.

L'un des effets de cette pédagogie qui met l'élève au centre des apprentissages est que les enseignants sont très demandeurs de situations d'apprentissage et d'évaluation déjà construites. Cela comporte le risque, d'une part, de privilégier la forme sur le fond en développant une forme de normativité dans l'approche des questions au programme et, d'autre part, d'adopter une attitude consumériste qui veut du « prêt à l'emploi » tout de suite. Curiosité intellectuelle et culturelle ainsi que désir de développer ses méthodes

¹ Nous nous appuyons principalement sur notre expérience de formation continue des enseignants de l'Île de Montréal et également de la région de Laval, des Laurentides et de Lanaudière, pour lesquelles nous sommes plus particulièrement responsables du volet culture religieuse du programme. Pierre Lebus assure la partie de la formation consacrée à l'éthique, cette collaboration s'inscrivant dans le cadre d'un partenariat entre l'Université de Montréal et l'UQAM.

pédagogiques et d'améliorer ses pratiques professionnelles font partie des attentes du public formé.

Le nouveau paradigme de la posture professionnelle

L'enseignant est désormais considéré comme un « passeur culturel »; il doit ainsi créer des ponts entre le passé, le présent et le futur, notamment en ce qui concerne la culture québécoise. Il accompagne et guide ses élèves aussi bien dans leur réflexion éthique que dans leur découverte et leur compréhension des phénomènes religieux, mais aussi dans leur pratique du dialogue.

Il est attendu de lui qu'il fasse preuve à la fois de rigueur dans le traitement des questions qu'il aborde avec ses élèves, mais aussi de tact, particulièrement en ce qui concerne le respect de la liberté de conscience et de religion. Il ne s'agit en rien d'imposer aux enfants un prêt-à-penser idéologique, mais plutôt de les inviter à élargir leur propre horizon sans pour autant remettre en question leurs convictions personnelles. Dans cette perspective, l'enseignant doit créer un climat propice au dialogue, où tout le monde peut s'exprimer et échanger sur la diversité de points de vue, dans l'écoute mutuelle et le respect.

L'enseignant doit néanmoins conserver une distance critique à l'égard de sa propre vision du monde et être au clair avec ses convictions, ses valeurs et ses croyances. Cela se traduit par le fait qu'il s'abstient de donner son point de vue afin de ne pas influencer les élèves dans l'élaboration du leur, qu'il doit au contraire développer l'art du questionnement dans le but d'amener les élèves à penser par eux-mêmes et, de façon générale, avoir à leur égard une attitude marquée par la curiosité et le discernement.

Il est tenu de « faire preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité ». Et c'est bien ce dernier point qui suscite certaines interrogations, voire des résistances.

Car la posture impartiale semble un objectif difficile à atteindre. Pour certains enseignants, le changement de posture demandé constitue parfois une véritable reconversion. Comment faire pour ne plus témoigner de leur foi alors que cela constituait parfois le cœur de leur enseignement ? On entend quelquefois des expressions de vive résistance : « Je suis catholique; je ne vais donc pas enseigner les religions dans lesquelles je ne crois pas » ou « Je suis athée et ne veux pas parler des religions. »

Dans les deux cas, il importe de travailler avec l'enseignant sur la façon dont il se représente les nouvelles exigences du programme d'ECR. L'objectif est de l'amener à comprendre qu'il ne s'agit pas de présenter les religions de l'intérieur comme croyant dans une démarche d'adhésion, ni d'en faire l'apologie ou la critique systématique. Désormais, les religions sont abordées dans une perspective culturelle et la visée du programme est d'en comprendre les principaux éléments constitutifs, les récits, les rites ou les règles constituant les entrées privilégiées dans la compréhension du phénomène religieux.

La déontologie de la profession enseignante rend nécessaire, pour tout enseignant, qu'il soit croyant, agnostique ou athée, de réfléchir à sa propre attitude et d'entretenir une distance critique par rapport à son propre point de vue. Ne doit-il pas être capable d'entendre, voire de comprendre, le point de vue de l'autre ?

Certes, l'impartialité n'est pas toujours chose aisée, mais la neutralité, confessionnelle et philosophique, même si elle relève d'un idéal, doit constituer l'horizon de l'enseignement. Aussi, le fait de mettre en perspective ses convictions personnelles afin de mieux apprécier la diversité des positions existantes ne peut que faciliter la démarche attendue de l'enseignant d'éthique et de culture religieuse.

Ce changement de posture sera sans doute plus difficile pour des enseignants déjà en exercice, pour lesquels il constitue une nouveauté, que pour les futurs maîtres, et c'est pourquoi l'adaptation des premiers exigera plus de temps.

Former à la culture religieuse

Nous observons une demande très forte de connaissances en matière de culture religieuse, tant dans les groupes de formation initiale que dans ceux de formation continue. Certes, le programme est ambitieux, avec six religions inscrites au programme, auxquelles peuvent s'ajouter d'autres traditions spirituelles ou humanistes. Un minimum de connaissances sur chacune d'elles s'avère donc nécessaire afin de pouvoir en assurer l'enseignement et la compréhension.

Également, certains enseignants craignent de ne pas avoir toutes les connaissances requises et sont à la recherche de références bibliographiques, de résumés ou d'outils parfois prêts à l'emploi immédiat. On peut tout à fait comprendre

ces inquiétudes, car le travail qu'exige la connaissance des religions du programme représente une vaste tâche.

Il est donc nécessaire d'aider les enseignants à trouver des informations crédibles, pertinentes et facilement accessibles sur les questions de culture religieuse, informations qu'ils pourront trouver, assimiler et organiser relativement rapidement compte tenu de la crainte souvent exprimée, surtout chez les généralistes du primaire, de ne pouvoir consacrer beaucoup de temps à des recherches ou à des lectures. Enfin, il nous semble naturel qu'un enseignant veille, par des activités personnelles, à parfaire sa culture générale et pédagogique, et ce, tout au long de sa carrière.

Au-delà de la question des connaissances à acquérir, se pose également la question du « comment faire ». Certes, le programme est organisé autour de questions très précises, comme les fêtes, les pratiques, le patrimoine religieux, les récits, les valeurs, etc., mais l'objet même du discours reste délicat sur certains points.

Parler des religions n'est certes pas toujours une tâche facile, dans la mesure où il s'agit d'une question sensible, d'ordre existentiel, qui fait entrer dans le domaine de l'intime et des convictions personnelles, et qui revêt parfois une dimension fortement émotive.

Si l'enseignant doit demeurer discret relativement à ses propres convictions, il a l'obligation d'accueillir la diversité des convictions des élèves dans le plus grand respect. Or, ceux-ci possèdent également leurs propres représentations, tantôt positives, tantôt négatives, parfois intolérantes, appartenant au registre de l'émotionnel, voire du passionnel. Les élèves doivent donc eux aussi accepter d'entendre un discours différent sur leur propre religion ou sur celle des autres, au-delà de leur possible enfermement communautaire, et ainsi faire évoluer les représentations qu'ils s'en font.

Un discours informé et distancié ne sera toutefois pas toujours bien reçu, surtout s'il est différent de celui qu'entendent certains élèves dans leurs familles ou leurs communautés, mais ce n'est pas pour autant qu'il faut l'éluider, bien au contraire. Le registre du discours scolaire sur les religions n'est pas le même que celui des croyances; il s'agit là d'une distinction essentielle à faire comprendre autant aux élèves qu'à leurs parents.

Il faut cependant rappeler que, dans l'expérience religieuse, tout ne peut être exprimé par un discours objectif, une

part relevant du registre de l'indicible, et que le professeur n'a pas vocation à rendre compte de la totalité de la vie spirituelle. Si certains élèves désirent témoigner de leur foi et de leur façon de vivre leur religion, cela peut en effet constituer une richesse sur laquelle s'appuyer, sans cependant oublier pour autant la mise en perspective des propos du jeune à laquelle l'enseignant doit toujours procéder.

Nous avons pu souvent observer combien la découverte de l'autre dans toute sa diversité permettait parfois de mieux redécouvrir ses propres spécificités et originalités dans une approche comparatiste. Dans cette perspective, entendre parler des autres spiritualités ne devrait pas paraître constituer une menace, mais bien au contraire un enrichissement de la réflexion personnelle par le décentrement de soi qui est ainsi proposé.

Il nous semble cependant qu'en aucun cas il ne faut assigner des identités religieuses aux élèves (« toi qui es musulman, tu pourrais nous parler de l'islam » ou encore « toi qui as un prénom juif, tu dois bien connaître le judaïsme ») et leur demander de prendre la parole s'ils ne souhaitent pas le faire. Ils doivent se sentir libres de témoigner ou non de leur vécu religieux.

En conclusion, notre travail de formatrice nous a permis de constater que le nouveau programme d'ECR est perçu par les enseignants comme étant aussi déstabilisant que stimulant. En effet, la crainte de devoir changer les pratiques d'enseignement suscite une certaine insécurité, tandis que les efforts à déployer afin de s'appropriier le programme, dans ses contenus et dans sa mise en œuvre, engendrent une relative inquiétude, principalement quant à la gestion du temps.

Malgré ces appréhensions, ce nouvel enseignement provoque également beaucoup d'intérêt, ainsi qu'un soulagement chez ceux qui n'étaient plus satisfaits des contenus et modalités des enseignements confessionnels. Les finalités du programme que sont la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, ou, pour le dire autrement, l'importance de l'altérité et celle de l'ouverture sur le monde ainsi que le rôle du dialogue, ne peuvent que faire écho aux missions de l'école. Développer les connaissances des élèves, élargir leurs horizons, les ouvrir sur le monde, et former de futurs citoyens responsables, avertis et respectueux, capables de développer leur esprit critique et de bâtir leurs propres jugements dans l'écoute et le respect de la multitude des points de vue possibles, telles sont quelques-unes des fonctions fondamentales de l'école.

La question essentielle qui se pose donc est celle du temps qu'il faudra nécessairement consacrer à une formation de qualité des enseignants, notamment en formation continue. Ce temps ne paraît pas toujours suffisant et son manque engendre une certaine pression sur les formateurs et les enseignants.

Certains maîtres du primaire en activité ne disposent que d'une journée dans l'année pour se familiariser avec le programme, ce qui est insuffisant. Quant aux enseignants du secondaire, le temps, accordé selon les politiques régionales, est en général plus long (en moyenne trois journées), bien que souvent là encore considéré comme insuffisant.

Il est évident que ni les nouveaux enseignants ni ceux qui sont déjà en fonction n'auront complété leur formation à temps. Ils ne seront donc pas complètement prêts pour la rentrée de septembre 2008. Il importe donc de mettre en place des dispositifs de formation qui accompagneront les enseignants dans les prochaines années et les aideront à relever le beau mais néanmoins difficile pari que constitue le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse.

Trois enseignantes et un étudiant témoignent

Des expériences exigeantes mais heureuses

Propos recueillis par Jean-Pierre Proulx



Le programme d'éthique et de culture religieuse (ECR) est expérimenté depuis deux ans dans huit écoles primaires et secondaires, publiques et privées, anglophones et francophones. Nous avons recueilli le témoignage de trois artisanes directes de la mise en œuvre de ce programme. Elles travaillent toutes trois en région. Elles rendent compte des grandes exigences du programme, mais aussi de leur satisfaction à l'expérimenter. De son côté, un étudiant à la maîtrise en sciences des religions à l'Université de Montréal livre quelques remarques sur ses observations en classe.

Mme Nathalie Poirier **Polyvalente de Pasbébiac**

L'école polyvalente de Pasbébiac où enseigne Mme Poirier est située dans la Baie des Chaleurs, dans un milieu socio-économiquement faible. On y compte 300 élèves, tous d'origine canadienne-française et catholique, à quelques exceptions près. Depuis deux ans, elle y expérimente le cours d'ECR en 1^{re}, 2^e et 4^e secondaire auprès de quelque 210 élèves, à raison de 2 périodes réparties sur un cycle de 9 jours.

Mme Poirier n'a pas de formation initiale en enseignement religieux. Ses compétences premières sont en arts plastiques et en adaptation scolaire. Mais elle a aussi travaillé auprès des adultes en alphabétisation où elle a développé des aptitudes pour la confection de matériels pédagogiques. Cela lui a été fort utile puisque les outils didactiques accessibles pour l'expérimentation étaient peu développés.

Invitée par l'équipe régionale chargée de l'expérimentation du programme, elle a été au départ quelque peu surprise de la démarche, compte tenu de son absence de formation dans le domaine. Mais elle a été séduite par le programme et particulièrement par son troisième volet, l'apprentissage au dialogue. Elle a vu tout de suite l'impact que cela pourrait avoir dans sa région compte tenu des deux finalités du programme, soit la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre. Elle a constaté par ailleurs que le volet sur la culture religieuse avait beaucoup moins d'attrait pour les adolescents qu'elle accueille dans ses classes.

Mais le programme a fouetté sa propre curiosité et l'a amenée à se questionner sur les religions. Il faut aussi, précise-t-elle, avoir fait un certain cheminement personnel permettant un recul vis-à-vis de ses propres convictions pour éviter d'être mal à l'aise. Et dans ses rapports avec les élèves, il lui faut être neutre, mais pas détachée. Cela demande de la rigueur dans le processus d'accompagnement pour diminuer les tensions et éviter l'anarchie de l'esprit.

Aidée et soutenue par l'équipe du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Mme Poirier a dû néanmoins beaucoup travailler seule pour se préparer à cette nouvelle tâche et elle a fait ses propres découvertes. Depuis deux ans, elle a consacré une bonne partie de ses étés à des lectures sur et autour du programme, car elle voulait se sentir à la hauteur des attentes.

Ce qui est difficile sur le plan pédagogique, précise Mme Poirier, c'est l'évaluation, car il faut recueillir des traces de leurs apprentissages. « Je leur demande d'organiser leur pensée et de donner leur point de vue, souvent sous forme écrite, et la plupart de mes élèves n'aiment pas ! » Au surplus, elle se bute à leur manque d'efforts face aux « petites matières ».

L'autre difficulté, en particulier au regard du volet culturel religieux, est de partir de ce qui est signifiant pour les élèves et de créer des situations d'apprentissage qui les touchent. Par exemple, Mme Poirier a misé sur l'importance de la chasse pour les parents et élèves de Paspébiac, et a fait des liens avec les spiritualités autochtones. Elle est partie de là pour inviter ses élèves à s'ouvrir davantage à cet univers.

Mais, constate-t-elle, en ce qui concerne le phénomène religieux, le processus d'acceptation s'opère de façon plus lente. Tout est à apprendre. Elle a même observé chez ses élèves la peur qu'on veuille les convertir. Néanmoins, depuis les Fêtes, ceux-ci sont plus réceptifs et malgré quelques difficultés, elle demeure tout de même très positive par rapport à l'implantation de ce nouveau programme.

Quant aux parents, rares sont ceux qui ont réagi au programme. Lors de la remise des bulletins, ils s'y sont montrés néanmoins favorables, surtout dans la mesure où le volet du dialogue incite à penser et à interagir avec les autres. Quant au volet culturel religieux, il soulève beaucoup de questions et, admet-elle, c'est parfois difficile. Certains élèves craignent par exemple de perdre leur identité comme catholiques.

Mmes Marie-Josée Mayrand et Nancy Houde **École Plein Soleil de Sherbrooke**

Mme Mayrand dirige à Sherbrooke l'école Plein Soleil, une toute petite école primaire privée reconnue officiellement par l'Association des écoles internationales. On y dénombre quelque 200 élèves.

En mai 2006, elle a reçu un appel du MELS invitant son école à expérimenter le programme d'ECR. « On connaissait notre dynamisme », ajoute-t-elle fièrement. Le conseil d'administration et les enseignants ont accepté d'emblée. Tous y ont vu d'ailleurs la cohérence du programme avec leur projet éducatif axé sur l'ouverture au monde et sur l'éthique, dimension sur laquelle l'équipe a déjà beaucoup réfléchi. En septembre 2007, elle s'est dotée à cet égard d'un code applicable à tous.

La directrice insiste aussi sur l'appui que l'école a reçu du Ministère pour la mise en train de l'expérimentation, notamment sous forme d'accompagnement des enseignantes. Car toutes les classes, de la première à la sixième, sont à pied d'œuvre.

L'école s'est empressée ensuite d'enrichir sa bibliothèque d'une série d'albums sur les grandes religions. Au surplus, Mme Nancy Houde, qui enseigne en sixième année, a été rapidement réquisitionnée par le Ministère pour participer au développement de l'échelle des compétences à l'égard des trois volets du programme : l'éthique, le phénomène religieux et le dialogue. Elle participe aussi à la rédaction des « situations d'apprentissage et d'évaluation » (les SAE), ces éléments didactiques qui servent à la mise en œuvre du programme. Quant aux enseignantes, elles travaillent en équipe, insiste la directrice. Elles ont reçu le programme expérimental et, ajoute-t-elle, visiblement fière, elles sont capables, en vraies professionnelles, de se donner les outils didactiques nécessaires. Elles sont sensibles à ce que les situations d'apprentissage suivent un développement progressif tout au long des six années du primaire pour éviter les redondances.

Mme Houde explique par ailleurs qu'à travers ces situations d'apprentissage et d'évaluation, on s'applique à développer par paires les compétences en éthique et au dialogue ou celles qui sont relatives à la dimension culturelle de la religion et sur le dialogue. Certaines SAE pourraient aussi prendre en compte simultanément les trois compétences.

Tant Mme Houde que sa directrice sont convaincues que lorsque l'on va découvrir la richesse de ce programme, tous seront stimulés. Au surplus, insistent-elles, ce programme n'est pas fait uniquement pour Montréal où vivent les immigrants, mais pour toute la société québécoise.

Les parents de l'école Plein Soleil ont accueilli très favorablement le programme, d'autant qu'elle offre un programme d'éducation internationale. Sur 125 familles, une seule, de confession baptiste, s'est montrée quelque peu inquiète, mais elle s'est ralliée en constatant qu'il ne s'agissait pas d'endoctriner leurs enfants. D'ailleurs, les enseignants se sont donné une posture d'impartialité.

Pour sa part, Mme Houde est particulièrement consciente des défis que pose ce programme. Elle a d'ailleurs transmis, le 17 mars dernier lors de la rencontre nationale du MELS sur le volet culture du programme, une liste impressionnante des défis que soulève le programme, comme celui « d'accepter que certains éléments de la compétence ne soient pas développés lors des premières années ou pour tous les élèves » ou encore celui de « demander aux élèves de faire des retours sur leurs apprentissages, leurs démarches, les guider dans ce processus et garder des traces ».

L'expérimentation lui a aussi permis de récolter des fruits tels que « découvrir de nouveaux liens entre les matières, les compétences et ainsi pouvoir faire plus d'interdisciplinarité et mieux guider les enfants dans leurs transferts d'apprentissage ». De même, elle lui a donné « des moyens pour amener les élèves à penser par eux-mêmes, à développer leur esprit critique, leur jugement. »

Mais il est une chose sur laquelle Mme Mayrand et Mme Houde insistent conjointement : il faut se donner le temps de comprendre le programme, de faire des petits pas, de se l'approprier. « En tant que gestionnaire, précise Mme Mayrand, il faut accepter l'incertitude, accompagner les enseignantes et prendre le temps qu'il faut. On l'a fait. »

À Québec, le 17 mars, Mme Houde concluait de la même manière : « Le TEMPS, il faut en prendre, en inscrire à votre horaire. C'est essentiel ! »

Sébastien Legros Université de Montréal

M. Legros prépare un mémoire de maîtrise en sciences des religions. Il mène à cette fin une étude ethnographique dans une école de Montréal pour tenter de comprendre comment l'articulation des volets « éthique » et « culture religieuse » au deuxième cycle du secondaire contribue à une gestion pluraliste de la diversité identitaire.

C'est ainsi que depuis l'automne 2007, il s'est retrouvé observateur dans une école secondaire de Montréal, très multiethnique, avec l'accord de l'enseignante chargée d'expérimenter le programme.

M. Legros a particulièrement observé la mise en œuvre des situations d'apprentissage, notamment en ce qui a trait au volet éthique du programme, dans une classe de 5^e secondaire. Les jeunes devaient travailler en équipe sur le thème de la tolérance en préparant une présentation sur la question des accommodements raisonnables. Bien que les jeunes aient relevé le défi avec beaucoup de spontanéité et d'originalité, M. Legros a toutefois constaté la difficulté d'une bonne partie d'entre eux de se positionner sur la question. Cette difficulté s'explique par le fait que bien qu'il s'agisse d'une question éthique, la compréhension des accommodements raisonnables nécessite un minimum de connaissances sur le phénomène religieux (p. ex., le kirpan est un objet religieux du sikhisme, et non de l'islam). Aussi, cette confusion autour du religieux rendait la prise de distance critique face aux opinions émises dans différents articles de journaux mis à la disposition des jeunes.

Un bilan provisoire

Le MELS n'a pas encore produit de bilan complet de l'expérimentation qui, d'ailleurs, se poursuit en cette année 2007-2008. Il a néanmoins procédé à une première évaluation pour l'année 2006-2007¹. Des élèves, des parents, des enseignants et autres personnels ont été interrogés en petits groupes ou par sondage.

Dans son rapport, le MELS prévient que les observations faites « ne doivent pas permettre de présumer de ce qui se passera quand le programme sera en vigueur dans toutes

1 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Rapport final. Étude sur l'expérimentation du projet de programme éthique et culture religieuse*. Année scolaire 2006-2007. Québec : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs en collaboration avec la Direction des programmes.

les écoles », d'autant que les écoles qui ont participé à l'expérimentation l'ont fait volontairement. « Il ne faudra donc pas sous-estimer les difficultés à venir quand il sera question d'une implantation à la grandeur du Québec. »

Cela dit, on a noté « un intérêt marqué pour le programme chez les élèves, tant au primaire qu'au secondaire ». Mais on ne saurait dire encore si cet intérêt tient plus du rejet de l'ancien programme que de l'estime pour le nouveau. Chez les enseignants, on a observé aussi « un intérêt élevé pour le programme, mais celui-ci s'accompagne d'un besoin de formation et de matériel portant sur les cultures religieuses. »

On qualifie par ailleurs d'« assez positive » l'évaluation des aspects théoriques du programme.

Les parents ont par ailleurs été sondés par un questionnaire postal sur leur intérêt pour le programme. Cependant, 27 % seulement d'entre eux y ont répondu. Une majorité des répondants (64 %) ont déclaré avoir à son endroit un intérêt soutenu (27 %) ou ponctuel (37 %).

Chronique internationale

La formation initiale des enseignants francophones au Cambodge

Vincent DAREAU

Institut National de l'Éducation de Phnom Penh

Introduction

Les élèves cambodgiens peuvent étudier le français pendant les deux dernières années du primaire, puis au collège et au lycée. Ils ont aussi la possibilité de suivre des cours de sciences en français dans les établissements qui participent au programme des classes bilingues.

Les filières de formation initiale et continue d'enseignants francophones, tout en répondant à ces besoins de formation diversifiés, fonctionnent selon un même dispositif alternant théorie et pratique dans des classes d'application.

L'objectif est de favoriser la mobilisation des compétences linguistiques et le développement de savoirs d'action et d'une attitude réflexive chez les stagiaires.

Les différentes filières

Les enseignants de français titulaires sont recrutés par concours de la fonction publique au niveau licence d'université (bac+4 au Cambodge) et suivent une formation bivalente français-langue khmère d'une durée de neuf mois à l'issue de laquelle ils sont titularisés. Le concours est national et les nominations s'effectuent en fonction du classement de fin d'études. La majorité de ces jeunes enseignants ne choisit donc pas sa province d'affectation.

Les enseignants en formation initiale dans d'autres disciplines ont la possibilité d'étudier le français ou l'anglais pendant leur année de formation. Ces futurs enseignants sont souvent issus d'une des sept provinces où est implanté le programme des classes bilingues. Le choix du français relève d'une stratégie personnelle qui leur permet à la fois d'espérer gagner plus confortablement leur vie (les enseignants du programme des classes bilingues touchent des indemnités complémentaires à leur traitement de fonctionnaire) et de se faire nommer dans leur province d'origine.



Ce dispositif a été complété par le recrutement de jeunes bacheliers qui reçoivent une formation accélérée bivalente à l'enseignement du français et du khmer d'une durée de deux ans. En s'inscrivant à ce concours, les candidats choisissent la province où ils seront nommés à la fin de leurs études. Les enseignants de langue étrangère qui peuvent facilement être employés dans des secteurs plus rémunérateurs (tourisme, organisations non gouvernementales...) recherchent un poste dans la capitale ou quittent le cadre de la fonction publique après leur formation. En créant une filière dérogatoire à la règle du concours national, le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports a élargi son vivier de recrutement à des candidats issus de classes sociales rurales et plus modestes qui aspirent à compléter leurs revenus d'agriculteurs ou de petits commerçants par la sécurité d'un emploi de fonctionnaire. Les jeunes bacheliers sont nombreux à se présenter au concours, en particulier les filles.

Le dispositif de formation

C'est à l'Institut National de l'Éducation (INÉ) que sont formés les professeurs francophones du Cambodge. Son école d'application permet la mise en place de formations alternant théorie et pratique.

Le public est marqué par l'hétérogénéité linguistique : même si un nombre de plus en plus grand de jeunes issus des classes bilingues intègrent la formation, les candidats admis au concours parlent un français balbutiant. Pour garantir une formation de qualité en deux années universitaires, le dispositif se doit donc de former de bons francophones, dotés de connaissances et de compétences professionnelles réellement fonctionnelles pour enseigner. Le programme de formation propose un programme de cours de « langue française » et un programme de « méthodologie de l'enseignement ». L'ensemble prend son sens, se complète et s'opérationnalise lors des pratiques accompagnées sur le terrain.

Les stages de pratique accompagnée

Le dispositif de pratiques sur le terrain a cherché à prendre en compte le contexte social et éducatif pour s'adapter au plus près aux savoirs, à l'expérience, aux parcours et à l'environnement présent et futur des élèves-professeurs.

La notion de compétence de communication reste largement ignorée des pratiques de formation d'enseignants au Cambodge qui se bornent à vérifier l'application dans la classe des directives des guides du maître et le respect des règles du métier et de l'école. L'enseignement est centré sur le maître et sur la notion que l'on s'intéresse au savoir, pas à sa fonctionnalité. Les méthodes d'enseignement basées sur l'acquisition de compétences de communication bousculent les habitudes des enseignants et des écoles, et sont parfois mal perçues. En conséquence, les situations sociales qui accompagnent ces apprentissages comportent des enjeux cognitifs et des compétences (par exemple, travailler en groupes, lire une carte, faire un exposé...) qui constituent autant d'obstacles pour les apprenants.

Dans les écoles urbaines, il faut négocier pour obtenir le calme et l'adhésion des élèves. Les stagiaires, issus des campagnes où l'autorité va traditionnellement de soi, sont désarmés, car ni leur expérience personnelle ou d'élève ni l'établissement ne leur offrent d'outils opérants. Ils effectuent leurs deux stages de pratique accompagnée quelques mois après le baccalauréat et maîtrisent imparfaitement les savoirs linguistiques à enseigner et les savoirs professionnels pour enseigner.

Cette insuffisance de connaissances académiques, l'inexpérience et la jeunesse des stagiaires, l'exigence de résultats immédiats de l'établissement d'accueil et les pratiques en cours dans les formations d'enseignants se combinent pour favoriser un contexte où prime l'application des recettes jugées efficaces par l'établissement sur le travail réflexif proposé par le formateur en vue de la construction de compétences.

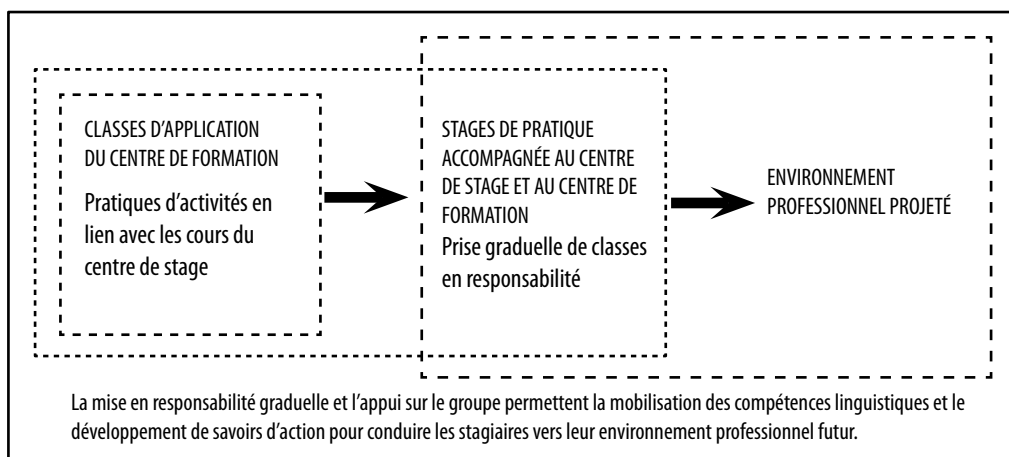
Enfin, dans une culture où l'expression individuelle n'est pas bien admise socialement, la mise en place d'un dispositif de verbalisation au sein d'un groupe de travail n'est pas aisée. Le dispositif de pratique accompagnée est donc traversé par plusieurs enjeux majeurs :

- La construction de la confiance en soi et l'établissement d'un contrat de confiance avec le formateur, par une mise en responsabilité graduelle, encadrée et mesurée;
- La capacité à utiliser le français comme langue d'enseignement et de communication professionnelle;
- L'apprentissage du travail en groupe.

Le dispositif comporte trois étapes permettant la constitution de situations à mi-chemin entre l'environnement actuel et l'environnement projeté des stagiaires. L'objectif est d'aboutir à la construction de savoirs d'action adaptés au contexte et d'une identité professionnelle par le groupe de stagiaires lui-même à travers une alternance théorie-pratique où chaque stagiaire est mis en situation de responsabilité dans une classe, puis revient verbalement sur sa pratique au sein d'un groupe de pairs sous la médiation du formateur. Le développement d'une réflexivité sur les pratiques au sein du groupe de stagiaires constitue donc le cœur du dispositif.

Les stagiaires doivent effectuer deux stages de pratique accompagnée dans un établissement secondaire de la capitale d'une durée de 6 semaines pendant la première année d'étude et de 10 semaines pendant la deuxième année. Ces stages font l'objet d'une validation par le Ministère.

Seules les écoles dont la direction et les enseignants sont volontaires pour accueillir des stagiaires, disposant de classes sans examen de fin d'année (donc sans enjeu important) et situées dans des zones d'habitation de petites classes moyennes (les problèmes de discipline sont localisés dans les zones aisées) sont retenues comme centres de stage.



Trois mois après leur arrivée à l'INÉ, les élèves-professeurs préparent et animent régulièrement dans les classes d'application de l'INÉ des activités liées aux cours théoriques qu'ils reçoivent au même moment.

Les effectifs de ces classes ne sont pas nombreux (20 au lieu de 50 habituellement) et les enseignants sont d'anciens élèves de la formation des professeurs de l'INÉ. Les classes d'application permettent donc une première construction de compétences dans un milieu « sans risques » avec une pratique soigneusement choisie et préparée à l'avance. Le français passe du statut de savoir décontextualisé à celui d'outil de travail essentiel à l'environnement immédiat des stagiaires qui font ensuite des progrès linguistiques très rapides. La situation proposée permet de mettre en relation le sujet, les savoirs et l'environnement pour aboutir à une première adaptation et autonomisation du sujet face à son environnement.

Dans les classes de l'école d'application de l'INÉ comme pendant les stages de pratique accompagnée, le dispositif articule travail en petits groupes dans le centre de stage et travail en grands groupes de pairs au centre de formation, favorisant ainsi l'individualité de chacun et la construction identitaire du groupe.

Au centre de stage, des groupes de 4 stagiaires suivis par un formateur sont responsables d'une classe. En première année, l'enseignant de la classe reste maître du choix des objectifs et de la conception de la séquence d'enseignement. Les stagiaires préparent seulement le déroulement des activités. Leur travail porte donc uniquement sur la transposition didactique et surtout la pédagogie. En deuxième année, le groupe est entièrement responsable de la séquence d'enseignement.

Chaque stagiaire présente à l'oral sa préparation à ses camarades et au formateur. Le stagiaire modifie ensuite son travail selon les orientations proposées par le groupe. Après la pratique, le formateur mène un entretien d'explicitation avec le stagiaire et ses camarades. Il s'agit d'analyser ce qui

a ou non fonctionné et de trouver des solutions en groupe pour les pratiques suivantes.

Les « séances de régulation » regroupent tous les élèves-professeurs et les formateurs au centre de formation, lieu familier et rassurant, susceptible de favoriser la création d'une atmosphère de convivialité, la prise de conscience et la réflexivité.

Les groupes de stagiaires font le récit d'une pratique de classe de leur choix. Les détails de la mise en œuvre de cette pratique sont discutés par le groupe à la lumière des savoirs employés pendant cette pratique, qui sont rappelés par un formateur ou un élève-professeur. Si le groupe juge acceptables les savoirs d'action qui sont verbalisés, le formateur demande au groupe de les valider. Un compte rendu de la séance est ensuite rédigé et distribué à tous les participants.

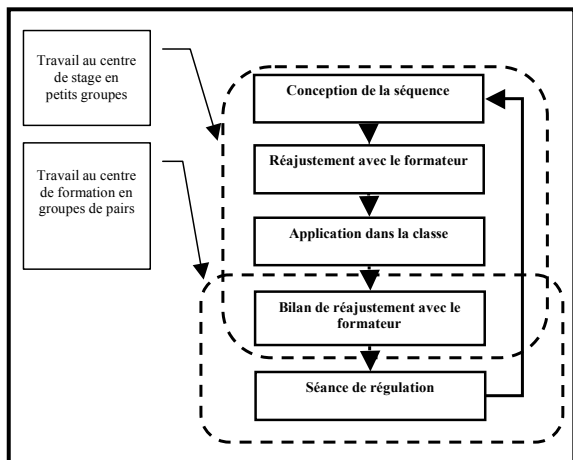
Une partie de la séance est consacrée aux questions libres des stagiaires. Dans la plupart des cas, ces questions sont formulées sous la forme de « comment faire pour...? », car il s'agit, en lien avec un savoir théorique, de définir de nouvelles formes d'action pour les pratiques futures.

Le français est la seule langue de travail et devient une des composantes fortes de l'identité des stagiaires : c'est pendant le stage que les stagiaires commencent à se parler en français et à exprimer un attachement affectif à leur discipline.

À l'issue du stage, le formateur doit évaluer les stagiaires. Pour éviter une confusion avec le rôle d'évaluateur, il cesse de travailler avec eux. Pendant deux semaines, les stagiaires préparent et conduisent seuls leurs classes. Ils sont alors en responsabilité pleine et entière.

Conclusion

Les actions de formation menées sont à même de renforcer l'enseignement du français en termes d'effectifs et de qualité. Les entretiens avec les directeurs d'établissements scolaires révèlent que les enseignants de français formés à l'INÉ sont bien considérés et sont même souvent chargés de coordonner l'ensemble des enseignements de français dans leur établissement. Dans les années à venir, le nombre d'élèves qui choisiront d'étudier le français langue première ou seconde ainsi que le nombre de jeunes bacheliers ou licenciés qui choisiront de devenir professeur de français permettront d'évaluer le succès de cette politique.



Chronique didactique

À l'ère du retour en force de la dictée en classe de français, quelle est la place de la littérature ?

Manon HÉBERT

Université de Montréal

Dans un contexte où l'accent est mis sur les aspects normatifs et fonctionnels de la langue, comme en témoignent les nouvelles mesures annoncées par la ministre Courchesne, il est toujours à craindre de voir resurgir la question de la finalité de la littérature ou du rapport langue/littérature à l'école. Le temps consacré à l'étude de l'une nuit-il à l'étude de l'autre ? Ne faudrait-il pas plutôt réserver l'étude de la littérature aux études post-secondaires et se consacrer à « l'essentiel » en formation obligatoire, comme c'était à peu près le cas au temps des collèges classiques ? Car, après tout, comme le dit Gilles Marcotte¹ « La littérature est inutile »; elle ne servirait qu'à nous apprendre à mieux comprendre « l'infinie complexité de l'aventure humaine ».

Le français : une discipline particulière...

Les toutes nouvelles mesures annoncées par la ministre Courchesne pour favoriser la réussite des élèves en écriture (dont l'obligation de faire régulièrement des dictées), ajoutées aux débats provoqués par le sondage de l'UNEQ et de l'ANEL suggérant de réduire considérablement la place de la littérature française dans l'enseignement collégial, ne sont que quelques exemples illustrant les nombreux points de tension et l'extrême sensibilité sociale qui caractérisent depuis toujours l'enseignement du français. Les frontières de cette discipline, à commencer par sa désignation même (français langue première, langue maternelle ou langue d'enseignement), sont constamment à redéfinir et à défendre; sans parler de son fractionnement interne (grammaire, orthographe, lexicque, oral, lecture, écriture, littérature, etc.) qui renvoie à un nombre tout autant éclaté de disciplines

contributoires (linguistique, poétique, etc.) et de didactiques (de la grammaire, de la lecture, de l'écriture, etc.). La langue constitue un objet d'enseignement fort complexe en soi, d'une part parce qu'elle est souvent apprise en dehors de l'école et en cela très révélatrice des inégalités sociales; d'autre part parce qu'elle est à la fois objet et média d'enseignement (l'élève doit utiliser la langue pour pouvoir l'étudier). En tant qu'outil transversal, d'acculturation et d'expression de l'affectivité et des valeurs, l'apprentissage de la langue réside au cœur même de nombreux enjeux sociaux et scolaires.

Quant aux contenus d'enseignement, ils sont en grande partie déterminés par des pratiques sociales de référence (écrire une lettre, faire une entrevue) qui interfèrent souvent avec les contenus « savants » (séquences textuelles, etc.). Les indices de progression de ces contenus sont par ailleurs loin d'être toujours faciles à établir (quelles sont les différences de compétence entre le lecteur de la fin du primaire et celui du milieu du secondaire ? pourquoi réserver l'étude de l'argumentation à la fin du secondaire ?). En outre, les concepts sur lesquels s'appuient ces contenus sont souvent instables (les concepts de littérature ou de nouvelle orthographe par exemple) et leur statut même prête à discussion (littérature jeunesse ou œuvres classiques au secondaire ? littérature québécoise ou française au collégial ?). Enfin, le poids relatif des diverses compétences à développer en français, qui sont au nombre de trois dans le nouveau programme du secondaire (lire, écrire et parler), se trouve souvent inégalement réparti et fortement influencé par la pression que créent les épreuves

1 Marcotte, G. (2000, 6 mai). La littérature est inutile. *Le Devoir*, p. D1-2.

ministérielles et l'obsession des médias pour la maîtrise de l'orthographe grammaticale. Par exemple, la compétence orale est complètement exclue des épreuves collégiales et occupe encore une place relativement restreinte dans les programmes du secondaire. Par conséquent, la mesure récemment annoncée d'ajouter deux épreuves d'écriture, l'une en quatrième année du primaire et l'autre en deuxième du secondaire, laisse à penser que la compétence « écriture » retiendra davantage l'attention des enseignants. Ceci n'est pas nécessairement de bon augure pour ce qui nous occupe, soit la place de la littérature en classe de français, d'autant que les termes mêmes de *littérature* ou de *littéraire* ne figurent plus dans les intitulés des compétences² du nouveau programme du secondaire, contrairement au programme du primaire où a été ajoutée en 2001 la compétence « Apprécier des œuvres littéraires ».

Bref historique des approches d'enseignement de la littérature à l'école

Nous pouvons d'abord rappeler que, avant la démocratisation de l'enseignement, la littérature occupait une place de choix dans un enseignement secondaire réservé à l'élite. Dans une approche de type magistral, l'attention était centrée sur des textes à « traduire » et à méditer, en tant qu'objet pour la formation culturelle, morale et rhétorique. L'avènement du structuralisme a marqué les années soixante-dix et entraîné l'abandon de l'histoire littéraire et de la rhétorique au profit d'une approche techniciste axée sur l'étude des structures textuelles internes souvent détachée de tout contexte. Le programme de 1981 a mis l'accent sur l'approche communicative qui, issue des théories psycholinguistiques, se centre sur les besoins langagiers de l'élève et où le texte constitue davantage un prétexte pour converser qu'un objet d'étude. Dans les années quatre-vingt-dix, l'approche stratégique découlant des théories cognitives a abouti à une autre forme de technicisme ou de formalisme axée sur les structures cognitives du lecteur, et cela au détriment des aspects esthétiques et socioculturels des textes. Le programme du secondaire

de 1995 a redonné une place certaine à la littérature en imposant la lecture de quatre œuvres narratives complètes par année. Les programmes actuels adoptent une position plus culturelle et socioconstructiviste de la lecture dont l'application en classe devrait s'inscrire dans des familles de situation³. On y insiste entre autres sur la nécessité de « construire » des repères culturels, de comparer les interprétations et de considérer la culture première des élèves. Actuellement, l'approche idéale serait selon nous d'en arriver à combiner toutes ces approches. Et, en tant que didacticienne, nous voulons rappeler qu'il ne suffit pas que le Ministère lance un plan d'action sur la lecture ou que les programmes imposent la lecture de cinq œuvres par année pour garantir que la littérature soit réellement enseignée dans les classes.

Finalités de la littérature à l'école

De ce que nous avons pu personnellement observer et que de nombreux chercheurs ont également documenté, nous pouvons affirmer que l'enseignement de la littérature connaît de nombreuses dérives qui conduisent trop d'élèves du secondaire à délaisser la lecture et aussi à échouer en grand nombre leur premier cours de littérature au collégial. Les enseignants devraient d'abord avoir un minimum de formation en littérature pour connaître les différentes finalités de la littérature à l'école (affective, cognitive, esthétique et éthique), ce qui n'est hélas pas le cas pour de nombreux enseignants du primaire. Cela pourrait les guider pour choisir les corpus et les approches d'enseignement de manière conséquente et éclairée. Mais surtout, les enseignants devraient savoir intégrer cet ensemble de finalités, car ce n'est pas tant dans le plaisir qu'elle procure, dans l'usage particulier de la langue, ou encore dans l'originalité du propos que réside l'intérêt d'étudier une œuvre littéraire; c'est plutôt dans l'interrelation entre toutes ces variables. Pourquoi tel usage de la langue provoque-t-il tel plaisir et telle réflexion, chez tel lecteur et dans tel contexte ? C'est ce qu'il faut explorer en classe, car traiter isolément chacun de ces aspects enlève au texte littéraire toute sa spécificité et réduit le rôle d'enseignant à celui d'animateur, de linguiste ou de psychologue amateur. À l'ère du retour en force de la dictée, il importe donc de bien comprendre le rôle et la spécificité de la littérature en classe en tant qu'objet d'enseignement ouvert, multiple, complexe et hautement signifiant pour le développement de l'être humain.

2 1. *Lire et apprécier des textes variés*; 2. *Écrire des textes variés*; et 3. *Communiquer oralement selon des modalités variées* (MELS, 2003 et 2006).

3 Lire pour s'informer, pour poser un regard critique et pour découvrir des univers littéraires.

Chronique de la langue française

*Le Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*¹ : comment assurer un suivi sérieux à des recommandations louables ?

Érick FALARDEAU
Université Laval

Une fois de plus, on considère que l'enseignement du français est en crise. Une fois de plus, la presse critique le ministère de l'Éducation, les enseignants, les directions d'école, les facultés des sciences de l'éducation... Et une fois de plus, le Ministre propose un plan d'action pour remettre l'enseignement du français sur les rails. Malgré le caractère alarmiste de cette entrée en matière, il semble que cette fois-ci, il y ait presque consensus autour du plan de la ministre Michelle Courchesne. Il reste que d'importantes zones d'ombre demeurent à la lecture des mesures qu'elle a énoncées à la suite du *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture* présidé par M. Conrad Ouellon, rapport déposé en janvier 2008. Je me propose de montrer ce que la Ministre a repris du rapport Ouellon et les suites possibles de tout le remue-ménage médiatique entourant l'enseignement-apprentissage de l'écriture au Québec et, plus globalement, de la langue.

Les recommandations du Comité d'experts s'organisent autour d'axes touchant les programmes de français, la formation des enseignants (initiale et continue), l'augmentation du nombre de conseillers pédagogiques spécialisés en français, le rehaussement des exigences liées à la maîtrise de la langue écrite, ainsi que la création d'un organisme permanent ayant pour mandat de veiller au suivi des recommandations du groupe d'experts.

La première de ces recommandations pointe précisément les programmes de français en demandant que soient réécrites les sections sur les connaissances, afin que les

¹ On peut consulter le rapport intégral à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/ameliorationFrancais/pdf/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf>



enseignants disposent de précisions sur les connaissances essentielles à transmettre et sachent à quel moment de la scolarité elles doivent être maîtrisées par la majorité des élèves. Dans l'état actuel des programmes, rien n'indique aux enseignants à quel moment enseigner, par exemple, la reconnaissance du sujet ou encore telle ou telle conjugaison, ni de quelle façon il convient de lier ces apprentissages grammaticaux aux activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Désormais, tous les enseignants devront respecter des balises claires, connues de tous, du début du primaire à la fin du secondaire. Les enseignants et les formateurs ne peuvent que souscrire à cette proposition qui permettra de rendre plus systématique l'enseignement du français pour chaque année de la scolarisation obligatoire.

La Ministre a accepté cette recommandation, mais s'est toutefois gardée de reprendre le libellé du groupe d'experts pour qui la révision des programmes doit impliquer de façon continue enseignants et didacticiens du français. L'élaboration des programmes de français de 2001, 2003 et 2005 a été faite par un comité composé de fonctionnaires, d'enseignants et de conseillers pédagogiques choisis par le Ministère. Les experts universitaires ont été consultés à la fin du processus. Le silence de la Ministre à ce sujet laisse entendre que ce sera l'équipe du Ministère qui réécrira les programmes. On ne peut espérer une réécriture rigoureuse des programmes sans impliquer dans le processus des personnes externes à l'équipe ministérielle qui apporteront un regard critique et étayé par la recherche.

Si elle endosse l'esprit du rapport Ouellon, la ministre Courchesne a ajouté des mesures pédagogiques concrètes qui s'inscrivent dans le principe du rehaussement des exigences en français écrit : deux examens ministériels d'écriture supplémentaires, en 4^e année du primaire et en 2^e du secondaire; l'écriture en classe d'un texte au moins une fois par semaine; la pratique de la dictée. L'écriture régulière n'est pas une révolution; ce qui est inédit, c'est l'injonction ministérielle au sujet de la fréquence hebdomadaire, que certains syndicats ont décrié comme une ingérence dans l'autonomie professionnelle des enseignants et qu'il faut plutôt voir comme un rappel nécessaire. Il faudra néanmoins que cette obligation d'écriture soit accompagnée d'un soutien pour que les enseignants prennent connaissance des diverses modulations qui s'offrent à eux en matière de révision de textes, d'autocorrection et de corrections par les pairs et par l'enseignant. Sans cet accompagnement didactique qui fait cruellement défaut actuellement, les enseignants reviendront à leurs pratiques

actuelles – faire écrire pour évaluer quelques fois dans l'année – parce qu'ils crouleront sous la correction.

Deux mots sur la formation initiale des enseignants. Le Comité d'experts et la Ministre s'entendent pour ouvrir la profession enseignante aux détenteurs de diplômes universitaires en littérature et en linguistique en créant des parcours accélérés de deux ans. L'idée n'est pas nouvelle; il existe déjà dans quelques universités québécoises des programmes « passerelles » de deux ans dans lesquels les étudiants effectuent deux stages et suivent des cours de didactique et de pédagogie. On lancera même des maîtrises qualifiantes à distance en 2008; les futurs enseignants pourront obtenir leur diplôme en éducation dans des programmes entièrement en ligne. Je vois dans cette ouverture à la formation en ligne un net recul par rapport aux programmes de formation accélérés actuels où les étudiants rencontrent des pédagogues et des didacticiens à l'université, discutent avec eux et avec leurs pairs, et apprennent en groupe à adapter leur formation initiale à la réalité du secondaire. Comment une formation en ligne pourra-t-elle permettre cet arrimage ?

Le Comité d'experts conclut son rapport avec une recommandation fondamentale sur laquelle reposent toutes les précédentes : « la création d'un organisme permanent qui aura comme mandat à court et à moyen terme d'assurer le suivi des recommandations du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture et, à plus long terme, de veiller à ce que soit assurée la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Québec » (p. 32). Sans la mise en place d'un tel comité permanent, disent les experts, « l'ensemble de ces mesures ne peut permettre d'améliorer véritablement la situation » (p. 32). La Ministre n'a pas retenu cette proposition stratégique.

Pour éviter que se perpétuent les graves lacunes des élèves en écriture, dont les dénonciations publiques ont justement donné lieu à la formation du Comité d'experts, il faut absolument que la ministre Courchesne accepte que la qualité de l'enseignement du français – et des programmes – soit confiée à un comité non associé à la fonction publique. Non pas pour nourrir une culture du conflit, mais pour que des experts indépendants issus des écoles et des universités puissent juger des mesures qui seront concrètement mises en place au cours des prochaines années. Seule une telle collaboration entre le Ministère, les enseignants et les didacticiens protégera les élèves et la population du Québec des dérives actuelles de l'enseignement du français.

Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

L'identité professionnelle et l'insertion professionnelle : essai de problématique

Stéphane MARTINEAU
Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Dans cette chronique, nous présenterons une brève réflexion sur la question de l'identité professionnelle en début de carrière. Nous soutenons que l'enseignant, ne pouvant que faiblement compter sur l'institution scolaire, doit désormais se construire une identité sur la base d'une interprétation de son expérience au travail.

L'identité professionnelle

L'identité professionnelle apparaît comme une variante de l'identité personnelle et de l'identité sociale et culturelle (Azzi et Klein, 1998; Cohen-Scali, 2000; Moessinger, 2000). Sur le plan individuel, l'identité professionnelle correspond à un système personnel d'idées (Turner, Oakes et Haslam, 1994). Dans ce cas, l'action (au travail) est centrale dans le processus de sa construction. En effet, c'est dans l'action que se rencontrent les représentations de soi, celles d'autrui et celles du travail (Blin, 1997; Turcot, 1991). Le processus de construction de l'identité professionnelle suppose que l'acteur se voit confirmé dans son « évolution » – conçue comme la maîtrise graduelle des actes professionnels qui constituent la spécialité de son métier –, c'est-à-dire qu'il développe un sentiment de compétence (Allouche-Benayoun et Pariat, 2000; Tap, 1986). Le processus de construction de l'identité professionnelle repose à la fois sur l'intégration formelle à un groupe et sur les interactions (la sociabilité) avec les autres acteurs impliqués dans le même contexte de travail. En somme, l'identité professionnelle est moins transmise que construite à travers les expériences et les stratégies identitaires de l'acteur, et ce, même si cette construction se fait en partie sur la base des catégories sociales, des positions héritées.



L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle apparaît comme un processus dynamique et non linéaire qui se déroule sur quelques années (en général durant les 5 premières années) et qui implique la transformation identitaire du sujet (Dubar, 1996; Gold, 1996; Louvet et Baillauquès, 1992). Plusieurs auteurs ont déterminé différents stades que traverserait le nouvel enseignant aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire : Fuller, 1969; Katz, 1972; Van Manen et Schein, 1979, pour ne citer que ces pionniers. Dans l'insertion professionnelle se jouent alors tout à la fois des phénomènes de système (par exemple, l'encadrement des débutants par l'institution) et des logiques d'acteurs (par exemple, les stratégies de résolution des problèmes posés par l'enseignement). En fait, la phase d'insertion professionnelle est un moment sensible où semble se jouer non seulement le bien-être du sujet à travers la construction d'une identité professionnelle positive, mais aussi la qualité de sa pratique future (Baillauquès et Breuse, 1993; Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999; Ramé, 1999).

La crise des institutions

Cette section s'inspire en gros des analyses menées par Simard (2004). Plusieurs ouvrages parus depuis deux décennies soutiennent que nos sociétés et nos cultures sont en crise : crise des savoirs et crise des valeurs (Bloom, 1987; Finkelkraut, 1987; Grand'Maison, 1999). À la suite de ces travaux, nous soutenons ici, bien entendu trop brièvement, que la crise des institutions prend racine dans une double crise, celle des savoirs (la raison) et celle des valeurs, sur lesquels les institutions reposent.

Crise de la raison

La crise de la raison a pris racine dans la crise du savoir (Jolibert, 1987). En effet, tant les sciences de l'homme que les sciences de la nature ont vu leur propre appareil critique se retourner contre elles, ébranlant ainsi les anciennes certitudes en la Vérité (Morin, 1986), comme le démontrait notamment Popper (1991). Avec l'effritement des savoirs philosophiques et scientifiques, l'ensemble des savoirs sociaux devient plus incertain, ce qui fragilise grandement les institutions (Freitag, 2002).

Crise des valeurs

Nos sociétés vivraient aujourd'hui sous le joug de la tyrannie de l'indifférencié et les anciennes hiérarchies auraient été évincées (Bloom, 1987; Lyotard 1979). La finalité, l'unité et la vérité seraient des catégories reléguées dans l'oubli d'un monde ancien (Freitag, 2002). Nous serions entrés dans une ère de relativisme des valeurs, même si ces dernières années, une certaine « montée » de la droite politique peut laisser croire en un retour vers des valeurs traditionnelles. Or, Taylor (1992) soutient que le relativisme ambiant issu de l'individualisme est une erreur fondamentale puisqu'il conduit à une perte de référence des anciens horizons moraux, sociaux ou spirituels. L'être humain ne s'inscrit plus désormais dans un ordre qui le dépasse, qui lui donne place et sens dans la direction de sa vie (Freitag, 2002). En fait, l'homme, face à lui-même, doit s'inventer et se donner ses propres critères pour juger des situations dans lesquelles son action se disperse (Ibid., 2002).

La construction du sens

La crise des institutions (de la raison et des valeurs) met à mal le sens du social et, dans une certaine mesure, laisse l'acteur seul devant l'obligation de donner du sens aux événements, aux phénomènes, aux faits, à son expérience.

Un social traversé de logiques multiples

La société n'est plus un système unifié (Freitag, 2002). À la suite de Dubet (1994), on peut dire que la société est essentiellement composée de trois systèmes :

- Le système d'intégration (qui renvoie aux communautés);
- Le système de compétition (qui renvoie aux marchés);
- Le système d'action historique (qui renvoie à la dimension culturelle ou aux historicités).

Ces trois systèmes sont liés quant à eux à trois logiques d'action :

- Une logique d'intégration à une communauté;
- Une logique stratégique sur un marché (notamment de l'emploi);
- Une logique de subjectivation (c'est-à-dire une appropriation personnelle de la culture).

Chaque acteur doit alors recomposer un sens à son action en regard des trois logiques. Le sujet se révèle ainsi dans la distance à l'expérience. Parce que la société n'a plus de centre, parce que l'action ne répond plus à une seule logique, le sujet donne du sens à son expérience personnelle à travers la recomposition narrative de celle-ci.

La mise en récit de soi

Le déclin des institutions et la multiplicité des logiques du social ne laissent d'autre choix aux acteurs que de créer du sens à partir de leur propre expérience. Cette création de sens est un processus de mise en récit de soi, création personnelle ayant pour finalité la mise en ordre de l'expérience. Le sujet doit se mettre en intrigue (Ricoeur, 1986). Si on suit la pensée de Ricoeur, on en arrive en effet à dire que le sens d'une action n'est pas un donné immédiat mais un construit *a posteriori*. Alors, l'acteur, qui agit au travers de logiques souvent contradictoires dans des institutions en crise, n'a d'autre option que de construire un récit de soi s'il souhaite « faire du sens » avec ses expériences.

La question du sens

Le sens dans l'action vient la plupart du temps « après coup ». Celui-ci n'est donc pas immédiat, mais attribué *a posteriori* par une interprétation. Donner du sens est ainsi compris comme une activité essentiellement herméneutique. Plus précisément, le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec nos expériences antérieures et ce que nous connaissons du monde (passé et présent) (Barbier et Galatanu, 2000).

Les enjeux de l'identité professionnelle en insertion au travail

Comme nous venons de le voir, selon certains, nous vivons à l'ère du relativisme, de l'individualisme (De Koninck, 2000; Dumont, 1983; Grand'Maison, 1999; Lipovetsky, 1993). Cela n'est pas sans poser plusieurs problèmes à la profession enseignante dont l'une des missions consiste à transmettre la culture. Le sens de l'expérience n'est plus donné par le statut ou les structures sociales. Le processus de construction de l'identité professionnelle des nouveaux enseignants s'en trouve donc profondément affecté. Devant composer avec des logiques d'action variables, ces derniers ne peuvent plus s'en remettre à un rôle clairement défini

et à un statut sans ambiguïté pour construire leur identité professionnelle (Lang, 1999). Celle-ci s'édifie donc sur la base d'un travail d'interprétation constant des expériences personnelles (Abric, 1994; Blanchard-Laville et Nadot, 2000; Lacey, 1977; Malet, 1998). Ce processus suppose que l'acteur se voit confirmé dans son évolution – conçue comme la maîtrise graduelle des actes professionnels qui constituent la spécialité de son métier –, c'est-à-dire qu'il développe un sentiment de compétence. Ce sont donc les fondements mêmes de l'identité professionnelle qui sont interpellés dans la phase d'insertion professionnelle en ce sens que ce sont les assises mêmes de la perception de soi en tant que professionnel qui y sont interrogées. Ainsi, qu'ils soient aisés ou ardues, les débuts dans la pratique jettent les bases de la dynamique motivationnelle qui animera l'enseignant dans sa carrière.

Conclusion

Dans les circonstances, il apparaît étonnant que les institutions éducatives se soient si peu dotées de programmes d'insertion professionnelle. Par exemple, au Québec, seule une poignée de commissions scolaires se sont dotées de programmes de soutien à l'insertion professionnelle. En fait, trop d'institutions semblent peu soucieuses des défis identitaires posés aux acteurs par l'effritement de leurs fondements.

Références

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Allouche-Benayoun, J. et Pariat, M. (2000). *La fonction formateur. Identités professionnelles – méthodes pédagogiques. Pratiques de formation*. Paris : Action sociale.
- Azzi, A. E. et Klein, O. (1998). *Psychologie sociale et relations inter-groupes*. Paris : Dunod.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (dir.) (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (dir.) (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bloom, A. (1987). *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*. Paris : Julliard, Montréal : Guérin.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Koninck, T. (2000). *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. Dans Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 71-83). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris : Seuil.
- Finkielkraut, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris : Gallimard.
- Freitag, M. (2002). *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and inductions. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 548-594). New York : Macmillan.
- Grand'Maison, J. (1999). *Quand le jugement fout le camp*. Montréal : Fides.
- Héту, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (dir.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Jolibert, B. (1987). *Raison et éducation*. Paris : Klincksieck.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50), 123-127.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London : Methuen.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lipovetsky, G. (1993). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.
- Louvet, A. et Baillauquès, S. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. Paris : INRP.
- Lytard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Minuit.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Moessinger, P. (2000). *Le jeu de l'identité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Morin, E. (1986). *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Popper, K. (1991). *La connaissance objective*. Paris : Flammarion.
- Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (1986). *Du contexte à l'action*. Paris : Seuil.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tap, P. (dir.) (1986). *Identité individuelle et personnalisation*. Paris : Privat.
- Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal : Bellarmin.
- Turcot, M. (1991). *Les formes d'identité professionnelle chez les enseignantes et enseignants d'électrotechnique au niveau collégial*. Mémoire de maîtrise en sociologie non publié. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Turner, J., Oakes, P., & Haslam, A. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford : Blackwell Publishers.
- Van Manen, J., & Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.

Chronique

Rendez-vous avec la recherche

Entrevue avec Louise Guilbert

Louise Guilbert est didacticienne des sciences et professeure associée à l'Université Laval; elle fut l'instigatrice du projet PISTES¹.

Entrevue réalisée par

Suzanne-G. CHARTRAND
Université Laval



Suzanne-G. Chartrand : Madame Guilbert, pourquoi la professeure titulaire que vous étiez a-t-elle décidé de mettre sur pied un site Internet et y a-t-elle consacré tant d'énergie et de temps ?

Louise Guilbert : L'idée de construire un site Internet m'est venue à la suite des demandes de mes étudiants en didactique des sciences pour obtenir un exemplaire des travaux de leurs condisciples. Ces ressources pouvaient servir dans les stages et tout au long de leur carrière. Au début, je photocopiais le tout, mais il fallait trouver une façon plus écologique et, surtout, plus conviviale d'agir. C'est là qu'a germé l'idée de construire un site Internet pour rendre accessible une partie de leurs travaux : recherches bibliographiques, situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE), documents d'évaluation, etc. Les enseignants rencontrés dans les colloques, congrès et formations se sont intéressés aux ressources accessibles sur PISTES.org. D'autres ressources se sont ajoutées : des analyses critiques de sites Internet et des articles de vulgarisation sur des enjeux psychopédagogiques et didactiques ou en lien avec le « renouvellement pédagogique ». De plus, la mise en place d'une section dédiée, pour rendre accessibles les minirecherches des futurs enseignants sur les conceptions initiales, a permis de les initier à la recherche empirique en éducation.

Dans tout ce processus d'élaboration du contenu pédagogique de PISTES, l'élément le plus difficile était de trouver des sources de financement et, évidemment, le temps pour gérer le tout. Par chance, nous avons facilement obtenu des sources de financement pour l'innovation pédagogique de l'Université Laval et, par la suite, de divers ministères, principalement le ministère du Développement économique, de

¹ Le projet PISTES (à l'origine, Projets d'intégration des sciences et des technologies en enseignement au secondaire) est maintenant connu sous le vocable « Projets interdisciplinaires : Sciences - Technologies - Environnement - Sociétés ».

l'innovation et de l'exportation (MDEIE). Curieusement, c'est ce ministère qui a été le moteur du développement de ce projet à long terme. De nombreux partenariats ont été scellés tout au long de cette aventure : l'Université Louvain-la-Neuve, l'Institut de Microbiologie, l'Institut des nutraceutiques et des aliments fonctionnels (INAF), l'APSQ, le Saut quantique, le Département de géomatique, De Marque...

Mettre en ligne un site Internet n'est pas en soi un évènement qui sort de l'ordinaire, mais cela a permis à une idée assez avant-gardiste de germer. Pourquoi ne pas offrir une plateforme de travail virtuelle et interactive permettant de construire en ligne des situations d'apprentissage et d'évaluation ? En effet, pourquoi ne pas mettre en synergie le temps, les idées et le savoir théorique des étudiants en enseignement, avec l'expérience, les besoins et la connaissance des contingences du milieu scolaire des enseignants d'expérience et, pourquoi pas, le savoir scientifique de chercheurs travaillant en recherche au Québec ? Nous avons donc mis sur pied des équipes multidisciplinaires composées de tous ces intervenants afin d'élaborer des SAE en ligne. Le *Chantier pédagogique* était né. Cet endroit exige seulement un code d'accès et offre à des enseignants et à des étudiants la possibilité de collaborer à l'amorce d'une activité, sa construction, sa critique, sa mise à l'essai dans les classes ou encore son adaptation. Pour ce faire, divers outils ont été mis à la disposition des intervenants : messagerie interne, babillard, liste de personnes-ressources, classeur électronique pour faciliter l'échange de documents, salles de clavardage privées et publiques... Le *Chantier pédagogique* permet la construction à distance, par des équipes virtuelles, d'activités d'apprentissage et les rend accessibles sur le site PISTES lorsqu'elles ont été validées. Cette pratique virtuelle sous-jacente au *Chantier pédagogique* a permis à l'équipe PISTES d'obtenir une mention d'honneur au prix du ministre de l'Éducation en 2002-2003, catégorie multimédia.

Ce site ne contribue-t-il pas à rapprocher recherche universitaire et besoins des praticiens de l'éducation ?

Quand je pense à l'évolution de ce projet, il m'apparaît évident que les allers et retours entre la recherche fondamentale et la recherche-développement sont nombreux et souvent indissociables. Dans un premier temps, ce sont des articles vulgarisés issus de nos diverses recherches qui se sont retrouvés sur le site, mais diverses sections du site, principalement les formules pédagogiques suggérées, ont aussi été largement inspirées des recherches fondamenta-

les, tant les nôtres que celles de nos étudiants aux deuxième et troisième cycles. Voici des exemples : les recherches sur l'apprentissage par problèmes, l'utilisation d'études de cas dans la formation professionnelle, le développement du jugement critique par l'éducation environnementale...

Dans un deuxième temps, c'est l'utilisation même du site, principalement le *chantier pédagogique*, qui est devenue l'objet de recherche. En effet, quelques communications et articles ont émergé des défis sous-jacents à la mise en place d'une communauté virtuelle à l'intérieur du *chantier pédagogique*. Actuellement, PISTES est en mutation : le *chantier pédagogique* est maintenant ouvert aux futurs enseignants du préscolaire et du primaire (science et technologie, sciences humaines) et bientôt, d'autres sections faciliteront la mise en place d'activités interdisciplinaires, principalement en environnement; une équipe multidisciplinaire travaille actuellement à la construction d'un endroit, accessible à tous, plus interactif et convivial : le WIKI PISTES. Cet espace devrait permettre aux enseignants et aux futurs enseignants de mettre à la disposition de leurs collègues divers documents ou activités de leur cru. Ainsi, la section *Méli-mélo des profs* permettra l'échange de documents qui seront sous la responsabilité de leurs auteurs, évitant ainsi la lourdeur du processus de validation scientifique, pédagogique et linguistique. Des sections favorisant les discussions autour d'activités vedettes sont aussi en construction.

Afin d'assurer la bonne marche de ce projet, nous avons recours régulièrement à des étudiants de premier cycle dont certains, principalement en sciences, ont déjà des baccalauréats et parfois même des maîtrises ou des doctorats. L'équipe PISTES se compose de chercheurs expérimentés, d'étudiants aux études supérieures, d'enseignants d'expérience et d'étudiants au premier cycle. Ces derniers travaillent en collaboration avec les chercheurs pour effectuer des recherches bibliographiques, faire des sondages et des entrevues de groupe, adapter et valider des séquences didactiques, et même collaborer avec des chercheurs d'autres universités. Plusieurs découvrent qu'il se fait de la recherche, tant fondamentale qu'appliquée, en sciences de l'éducation et que ces défis sont à leur portée.

Le site PISTES, issu de recherches fondamentales, a permis d'offrir un service continu et interactif à la communauté enseignante tout en permettant de collaborer avec des chercheurs de diverses facultés du campus. Le point fort de cette collaboration est de mieux faire connaître à nos étudiants le type de recherche effectué dans notre faculté ainsi que les possibilités de collaboration interdisciplinaire s'offrant à eux dans leur future carrière de chercheur.

Livres

Recensions

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Traduction de Ginette Ramognino Le Déroff et Philippe Vitale. Québec : Presses de l'Université Laval. 318 pages.

Stéphane MARTINEAU
Université du Québec à Trois-Rivières

Cet ouvrage se veut en quelque sorte une synthèse de la pensée de Basil Bernstein (1924-2000), sociologue britannique devenu célèbre dans le courant des années 70 en raison de son analyse des codes sociolinguistiques des élèves anglais provenant de classes sociales différentes. Le livre qui rendait compte de cette recherche et qui a fait date est paru en traduction française en 1975 aux Éditions de Minuit sous le titre *Langages et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*. Il s'agit d'un véritable « classique » de la sociologie de l'éducation. Mais les recherches de Bernstein sont allées bien au-delà de cette étude des codes sociolinguistiques. En fait, tout au long de sa fructueuse carrière, Bernstein n'a eu de cesse d'élargir et de bonifier son propos pour en venir à proposer une théorie générale de la pratique pédagogique en tant que pratique de contrôle symbolique. Cette théorie, toujours remaniée, s'est élaborée au fil des nombreuses recherches empiriques qu'il a menées et à travers ses collaborations avec d'autres chercheurs, notamment plusieurs de ses étudiants de doctorat. C'est le développement de cette pensée qui nous est proposé ici.

La pensée de Bernstein est loin d'être facile d'accès et le reproche qu'on lui a souvent fait, à savoir qu'elle est trop dense, abstraite et complexe, semble pleinement justifié. Ajoutons à cela que la traduction de l'ouvrage présenté ici n'aide en rien à l'affaire. Malgré tout le mérite qu'on se doit de leur accorder, les professeurs Ginette Ramognino Le Déroff (Académie de Nantes) et Philippe Vitale (Université de Provence) n'ont pas pleinement gagné le pari de nous rendre la pensée de Bernstein plus limpide. Il est ainsi

difficile de savoir si la lourdeur du style et son manque d'élégance doivent être imputés à Bernstein lui-même ou à la faiblesse de la traduction. Mais, coupons court à ces considérations sur les qualités « littéraires » de cet ouvrage et concentrons-nous sur le contenu.

La parution originale en Angleterre date de 1996. La version française proposée ici correspond à l'édition revue et corrigée publiée en 2000 chez Rowman & Littlefield. L'ouvrage se divise en trois grandes parties : 1- *Vers une théorie sociologique de la pédagogie*, 2- *Théorie et recherche*, 3- *Critique et réponse*. Chacune de ces trois parties est composée de plusieurs chapitres. À la suite de ces parties, nous retrouvons une section intitulée *Post-scriptum* qui présente une entrevue de l'auteur sous la conduite du professeur Joseph Solomon de l'Université d'Athènes, collègue et ami de Bernstein. Cette entrevue, relativement succincte, nous offre un condensé assez clair de la pensée de Bernstein dans un langage moins élaboré que le reste du livre. Compte tenu de la densité des propos du sociologue, cet apport est le bienvenu.

On l'aura compris, il ne saurait être question, dans cette courte recension, de résumer la pensée d'un auteur aussi prolifique que Bernstein. Sans compter que celle-ci, proliférante, s'avère d'une complexité assez intimidante. Nous allons plus modestement nous contenter de souligner quelques aspects de cette pensée afin, nous l'espérons, de susciter l'intérêt du lecteur pour cet auteur qui, il faut bien le dire, demeure encore trop peu fréquenté en pays francophones.

Bernstein ne limite pas le concept de pratique pédagogique aux relations qui s'établissent entre l'enseignant et les élèves dans l'enceinte de la classe. Par pratique pédagogique, il entend plutôt toute pratique sociale où s'exerce la « reproduction-production culturelle ». Il considère la pratique pédagogique comme étant un « contexte social fondamental » qui englobe tout autant la relation éducative en classe que le rapport médecin-patient ou celui du psychanalyste et du client. Sa théorie sera d'ailleurs utilisée pour la conduite de nombreuses recherches dans différents domaines du social : les rapports parents-enfants, les relations dans l'entreprise ou, à un niveau plus macrosociologique, les rapports des différents groupes d'acteurs dans un système éducatif national.

Ensuite, très critique des théories de la reproduction culturelle (notamment celle de Bourdieu) – auxquelles il reproche d'être incapables de fournir des principes puissants de description des instances pédagogiques, de leurs discours et de leurs pratiques parce qu'elles réduisent l'éducation à un simple vecteur de relations de pouvoir externes – Bernstein a systématiquement concentré son attention sur la structure qui permet au pouvoir d'être transmis. Or, selon lui, la structure du pouvoir est relayée par le discours. C'est donc ce dernier qui a été au centre de ses analyses de manière à comprendre les formes de communication qui, dans les pratiques pédagogiques, « façonnent la conscience de manière différenciée » (p. 27). En bref, Bernstein a, tout au long de sa carrière, cherché à comprendre comment le pouvoir se reproduit à travers le discours. Pour ce faire, il a développé tout un appareil conceptuel foisonnant : dispositif et discours pédagogiques, codes sociolinguistiques, contrôle, pouvoir, classification, cadrage, discours instructeur, discours régulateur, règles de reconnaissance, règles de réalisation, modèles de compétences et modèles de performance, identité pédagogique, discours horizontal et vertical, etc. On l'aura compris, la pensée de Bernstein a donné lieu à une multitude de concepts, lesquels sont tous intimement reliés pour former une théorie dont l'objet principal est le contrôle symbolique. Qu'on nous permette ici une longue citation de l'auteur, citation qui résume clairement la finalité de la théorie bernsteinienne.

Fondamentalement, la théorie porte sur les formes du contrôle symbolique comme régulatrices de la reproduction culturelle et de son changement. En particulier, elle porte sur les formes du contrôle symbolique institutionnalisées formellement et informellement en tant que pratiques pédagogiques. Elle cherche à comprendre comment de telles pratiques, directement ou indirectement, relaient le pouvoir et le contrôle, et plus spécifiquement, relaient la distribution du pouvoir et les principes de contrôle qui sont une fonction des relations de classes. Il y a donc deux éléments : l'un constitué par les instances, les pratiques et les agents modélisants et les formes spécialisées de la communication, de façon à révéler les variétés ou les modalités de régulation et leurs principes d'organisation comme relais culturels; l'autre montrant comment ces principes sont eux-mêmes, directement ou indirectement, des voies de reproduction des relations de classes. (p. 186)

Mais en quoi les idées de Bernstein nous interpellent-elles ? Il y a bien des manières de répondre à cette question. Risquons deux éléments. Premièrement, l'auteur soulève une problématique qui, dans le contexte éducatif actuel, a été reléguée aux oubliettes, à savoir la question de la relation éducative comme mode de contrôle symbolique. En effet, en sciences de l'éducation, dans la surenchère des recherches de types « ingénierie sociale », force est de constater que peu de chercheurs osent encore parler de l'école et de la relation éducative comme champ de force, comme lieu et enjeu de contrôle symbolique. Pourtant, ignorer la chose la fait-elle disparaître ? Deuxièmement, et de façon plus générale, la démarche qui a mené à l'élaboration de la théorie de Bernstein est à bien des égards exemplaire. En effet, nous nous trouvons là devant un chercheur qui a visiblement refusé le « court-termisme » (p. 104) en recherche induit notamment par la pression sociale (et étatique). Tous autant que nous sommes, nous vivons cette pression pour une productivité rapide, cette incitation à s'engouffrer dans la recherche appliquée. Or, ce coureur de fond de la recherche qu'est Bernstein nous montre une autre voie possible, celle de la construction patiente d'une « œuvre intellectuelle ». Sachant la relative faiblesse théorique des recherches en sciences de l'éducation (quand ce n'est pas l'athéorisme pur et simple) menées au Québec et ailleurs, le parcours de Bernstein pourrait servir d'exemple. Il vient nous redire qu'il ne saurait y avoir de recherche digne de ce nom sans une élaboration théorique solide mais, également, il nous rappelle qu'une théorie n'est valable que dans la mesure où elle permet la conduite de recherches empiriques tout en s'en nourrissant pour évoluer. En somme, Bernstein apparaît comme un auteur non seulement à connaître, mais aussi à méditer.

Vient de paraître

Gosselin, G. et Lessard, C. (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne*. Québec : Presses de l'Université Laval. 475 p.

Sophie GOYER
Université de Montréal

Les inquiétudes, les critiques et les discours portant sur la réforme de l'éducation au Québec font couler beaucoup d'encre et suscitent bien des débats sur la place publique. Que l'on en soit un fervent défenseur, un observateur passif ou un opposant affranchi, il importe de connaître ses origines, les besoins qu'elle souhaite combler, l'évolution de ses principes, ainsi que les rouages de sa mise en application, et ce, pour comprendre les fondements mêmes du système éducatif qui prévaut au Québec. De la Commission d'enquête sur l'enseignement mieux connue sous le nom de rapport Parent (1961-1965) aux États généraux de l'éducation (1995-1996), l'organisation scolaire et le système d'enseignement, de la maternelle à l'université, se sont vus considérablement transformés à travers ces deux réformes en l'espace d'un demi-siècle. Que ce soit la création du ministère de l'Éducation du Québec, la réorganisation des commissions scolaires, les préoccupations face au décrochage ou le besoin de repenser la mission éducative et le curriculum, plusieurs faits composent l'histoire des réformes de l'éducation au Québec.

Quelles sont les assises de ces réformes ? Comment ont-elles été pensées ? Quelles en étaient les priorités d'action ? Comment ont-elles évolué pour en arriver à ce que nous connaissons aujourd'hui comme le *renouveau pédagogique* ? C'est à cela que Gabriel Gosselin et Claude Lessard ont tenté de répondre par le témoignage d'acteurs, d'observateurs et d'analystes qui ont été au cœur de ces grands mouvements réformateurs. Il s'agit donc de la mémoire de quelque 24 femmes et hommes qui se sont livrés dans l'idée commune de fournir à tous un pan d'histoire des réformes de l'éducation, voire de l'évolution de l'éducation au Québec de la fin du XX^e siècle. Les deux grandes périodes de transformations ont été vécues par les collaborateurs



de l'ouvrage en différentes circonstances et dans divers contextes, et c'est à travers leur vision des choses, en leur donnant la parole, que Gabriel Gosselin et Claude Lessard explorent et traversent le temps.

Cet ouvrage est divisé en trois parties : une première consacrée au rapport Parent, une seconde aux États généraux sur l'éducation et une troisième à la mise en contexte et à l'analyse des auteurs. Pour les deux premières, les propos ont été recueillis et présentés de façon distincte pour chacun des collaborateurs.

Bonne lecture !

Nous invitons tous les lecteurs du bulletin *Formation et profession*
à visiter le site du Centre à l'adresse **www.crifpe.ca**

Les membres du CRIFPE

Vous pouvez en tout temps consulter les bulletins *Formation et profession*
à l'adresse : www.formation-profession.org/

Chercheurs réguliers

Anadón, Marta Élsa	UQAC	Hasni, Abdelkrim	U. de Sherbrooke	Maubant, Philippe	U. de Sherbrooke
Bédard, Johane	U. de Sherbrooke	Jeffrey, Denis	U. Laval	Mellouki, M'hammed	U. Laval
Brassard, André	U. de Montréal	Kalubi, Jean-Claude	U. de Sherbrooke	Mujawamariya, Donatille	U. d'Ottawa
Cardin, Jean-François	U. Laval	Karsenti, Thierry	U. de Montréal	Pelletier, Guy	U. de Sherbrooke
Chartrand, Suzanne-G	U. Laval	Larose, François	U. de Sherbrooke	Portelance, Liliane	UQTR
Couturier, Yves	U. de Sherbrooke	Lebrun, Johanne	U. de Sherbrooke	Proulx, Jean-Pierre	U. de Montréal
Desbiens, Jean-François	U. de Sherbrooke	Legendre, Marie-Françoise	U. Laval	Savoie-Zajc, Lorraine	UQO
Desrosiers, Pauline	U. Laval	Lenoir, Yves	U. de Sherbrooke	Simard, Denis	U. Laval
Falardeau, Érick	U. Laval	Lessard, Claude	U. de Montréal	Solar, Claudie	U. de Montréal
Gauthier, Clermont	U. Laval	Martin, Daniel	UQAT	Spallanzani, Carlo	U. de Sherbrooke
Gervais, Colette	U. de Montréal	Martineau, Stéphane	UQTR	Saint-Jacques, Diane	U. de Montréal
Gohier, Christiane	UQAM	Marzouk, Abdellah	UQAR	Tardif, Maurice	U. de Montréal

Chercheurs associés

Archambault, Hélène	CUSB	Desjardins, Julie	U. de Sherbrooke	LeVasseur, Louis	U. Laval
Beaudoin, Huguette	U. Laurentienne	Dezutter, Olivier	U. de Sherbrooke	Loiola, Francisco	U. de Montréal
Bélanger, Jean-Denis	U. Laval	Éthier, Marc-André	U. de Montréal	Malo, Annie	U. d'Ottawa
Biron, Diane	U. de Sherbrooke	Gérin-Lajoie, Diane	U. de Toronto	Montgomery, Cameron	U. d'Ottawa
Boivin, Marie-Claude	U. de Montréal	Guérette, Charlotte	U. Laval	Mottet, Martine	U. Laval
Borges, Cecilia	U. de Montréal	Guilbert, Louise	U. Laval	Mukamurera, Joséphine	U. de Sherbrooke
Bouchamma, Yamina	U. Laval	Guillemette, François	UQTR	Nault, Thérèse	UQAM
Boudreau, Pierre	U. d'Ottawa	Hébert, Manon	U. de Montréal	Poellhuber, Bruno	U. de Montréal
Boutet, Marc	U. de Sherbrooke	Hrimech, Mohamed	U. de Montréal	Presseau, Annie	UQTR
Carignan, Nicole	UQAM	Karszap, Margot	U. Laval	Raby, Carole	UQAM
Cividini, Monica	UQAC	Lacourse, France	U. de Sherbrooke	Samson, Ghislain	U. de Sherbrooke
Correa Molina, Enrique	U. de Sherbrooke	Larrivée, Serge	U. de Montréal	Sasseville, Bastien	UQAR
Crespo, Manuel	U. de Montréal	Lataille-Démoré, Diane	U. Laurentienne	Terrisse, Bernard	UQAM
David, Robert	U. de Montréal	Laurier, Michel	U. de Montréal	Voyer, Brigitte	UQAM
Dembélé, Martial	U. de Montréal	Lepage, Michel	U. de Montréal	Zourhial, Ahmed	UQAC

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
Faculté des sciences de l'éducation, Pavillon Marie-Victorin, Université de Montréal
90, Vincent d'Indy, Montréal (Québec), Canada H2V 2S9

Courriel : crifpe@scedu.umontreal.ca

