

# Enseignement moral et enseignement de l'éthique dans les programmes d'étude québécois du primaire et du secondaire : rupture ou continuité?

Vincent Beaucher  
*Université de Sherbrooke*

France Jutras  
*Université de Sherbrooke*

Louis-Charles Lavoie  
*Université de Sherbrooke*

## Résumé

Au Québec en 2008, un programme unique d'éthique et culture religieuse a remplacé les programmes d'enseignement moral non confessionnel et ceux d'enseignement moral et religieux catholique et protestant, au primaire et au secondaire. L'analyse du contenu de ces programmes de 1977 à nos jours a dégagé des éléments de rupture et de continuité. La rupture fondamentale concerne le remplacement de la religion par la culture religieuse, mais huit éléments de continuité entre l'enseignement moral et éthique sont relevés : développement de l'individu, relations interpersonnelles, aptitudes et habiletés,

importance de l'évaluation formative, valeurs et normes, développement du jugement, activité de l'élève et certains rôles des enseignants.

*Mots-clés* : analyse de contenu, enseignement de l'éthique, enseignement moral, éthique, éthique et culture religieuse, morale, programme d'étude.

### **Abstract**

A unique program of ethics and religious culture has replaced all previous religious and moral education programs in elementary and high schools in Quebec in 2008. A content analysis of these programs from 1977 until today has exposed elements of discontinuity and continuity. While the fundamental discontinuity is the replacement of religion by religious culture, eight elements of continuity between the moral and ethical education are also identified: development of the individual, interpersonal relationships, skills and abilities, importance of formative assessment, values and norms, the development of judgement, student activity, and some roles of teachers.

*Keywords*: content analysis, curriculum, ethics, ethics education, ethics and religious culture, moral education, moral.

Les transformations sociales de la fin du XX<sup>e</sup> siècle au Québec ont inévitablement entraîné des effets sur l'éducation. Le rapport Corbo publié en 1994 sur les besoins et les objectifs du système d'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle anticipait des bouleversements des décennies à venir et a proposé une modernisation des contenus enseignés dans les écoles primaires et secondaires. Par la suite, le rapport des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 a dégagé dix chantiers prioritaires, dont celui de la déconfessionnalisation du système scolaire québécois.

Plusieurs mesures ont été prises pour mettre en œuvre la déconfessionnalisation du système scolaire : l'article 93 de la Constitution canadienne concernant les commissions scolaires confessionnelles a été abrogé en 1997; une nouvelle politique éducative a été adoptée la même année; la Loi sur l'instruction publique du Québec a été entièrement révisée en 1999; le rapport Proulx sur la place de la religion à l'école a recommandé l'enseignement culturel du fait religieux en 1999; le gouvernement du Québec a annoncé en 2005 qu'il ne recourrait plus aux clauses dérogatoires de la Constitution qui permettaient d'offrir l'enseignement religieux confessionnel à l'école publique et qu'un programme d'éthique et culture religieuse (ECR), obligatoire pour tous, remplacerait les programmes d'enseignement moral et ceux d'enseignement moral et religieux catholique et protestant en 2008.

Le programme d'ECR vise le développement de trois compétences disciplinaires: Réfléchir sur des questions éthiques, Manifester une compréhension du phénomène religieux<sup>1</sup> et Pratiquer le dialogue. Les concepteurs du programme ont bien distingué les termes d'éthique et de morale dans une section du préambule intitulée « Rupture et continuité » :

Le choix de parler d'« éthique » plutôt que de « morale » souligne la priorité que l'on accorde à l'examen par les élèves des valeurs et des normes qui sous-tendent, dans diverses situations, les conduites humaines. Tout en cherchant à former des individus autonomes, capables d'exercer leur jugement critique, cette formation a aussi pour objectif de contribuer au dialogue et au vivre-ensemble dans une société pluraliste. (MELS, 2008a, p. 277)

Dans le programme d'ECR, l'éthique « [. . . ] n'a pas pour objectif de proposer ou d'imposer des règles morales, ni d'étudier de manière encyclopédique des doctrines

---

1 Il s'agit d'un enseignement culturel des diverses traditions religieuses qui ont cours au Québec.

et des systèmes philosophiques » (p. 277). Son orientation porte plutôt sur les processus d'examen et de délibération. Comme l'écrit Lebuis (2008a), on désire « faire réfléchir les élèves sur des questions éthiques » et les amener à « se questionner et à s'inscrire dans un processus de réflexion critique qui [leur] permet d'examiner la signification de différentes conduites, à travers diverses situations qui présentent un problème à résoudre ou qui traitent d'un sujet général qui implique des valeurs et des normes. » (p.38)

### **Un questionnement de départ**

Puisque des programmes non confessionnels d'éducation morale aux finalités assez larges existaient déjà depuis 30 ans, on peut se demander dans quelle mesure le volet de l'éthique du programme d'ECR est novateur et différent de l'enseignement moral des anciens programmes. Quelques mois avant la publication de la version officielle du programme d'ECR, Lucier (2008a) a comparé les programmes d'enseignement moral et ceux d'enseignement moral et religieux confessionnels issus de la politique éducative de 1997 avec les orientations connues du programme d'ECR à ce moment-là pour déterminer en quoi ils se différenciaient :

On parlera désormais d'« éthique » plutôt que de « morale », moins pour signifier quelques ruptures, les programmes actuels [2001 et 2004] ayant déjà commencé à utiliser le mot, que pour marquer une intention nouvelle et pour mettre l'accent sur l'intention de fond, qui est d'initier à la réflexion sur des questions d'ordre éthique et sur la dynamique de la décision éthique. (p. 24)

En plus de la précision apportée à la conception de l'éthique, Lucier (2008a) considère que l'orientation réflexive et sociale du programme d'ECR est primordiale :

En éthique, l'objectif ne sera pas non plus de proposer ou de chercher à inculquer quelque morale particulière, ni quelque nouveau dénominateur commun de valeur et de principes. On y visera essentiellement l'approfondissement de la saisie des enjeux éthiques, laquelle exige la prise en compte des valeurs et des repères autour desquels évolue notre société. (p. 25)

Lebuis (2008a) va dans le même sens : « Le choix de parler d'éthique plutôt que de morale traduit l'intention de mettre l'accent sur la réflexion plutôt que la proposition

ou l'imposition de règles morales. » (p. 38) Lucier (2008a) termine d'ailleurs son texte en insistant : « [...] le changement essentiel concerne, d'abord et avant tout, la nature des objectifs sociaux et des finalités éducatives poursuivis et, dès lors, la posture professionnelle et pédagogique du corps enseignant. » (p. 38) On peut ainsi comprendre que le programme d'ECR n'utilise pas seulement de nouveaux termes, mais qu'il apporte aussi des changements d'orientations éducatives qui devraient forcément entraîner des changements sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre. Mais existe-t-il des liens entre l'enseignement moral des anciens programmes et celui de l'éthique en ECR ?

### La recension des écrits

Les travaux qui portent sur l'analyse des conceptions de la morale et de l'éthique dans les divers programmes sont rares, tout comme ceux sur les liens qui existent entre les anciens programmes et celui d'ECR. On ne trouve rien à ce sujet dans les ouvrages de Bouchard (2006), Leroux (2007), Watters (2008), Bouchard et Gagnon (2012), ni dans des avis émanant du Comité sur les affaires religieuses (2007), du Comité-conseil sur les programmes d'étude (2007) et du Conseil supérieur de l'éducation (2008). Outre le texte de Lucier cité plus haut, aucune autre contribution à l'ouvrage *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* sous la direction de Béland et Lebus (2008) ne traite de ce sujet. On n'en trouve pas non plus dans le numéro de la revue *Éthique publique* consacré à l'ECR (Bégin, 2008; Lucier, 2008b; Durand, 2008), ni dans la revue *ECRan* de l'Association québécoise des enseignant(e)s d'éthique et culture religieuse (AQÉCR), ni dans la défunte revue *Vie pédagogique*.

Seul Lebus (2008b), dans son chapitre de l'ouvrage soulignant la carrière du professeur Georges A. Legault, met en évidence le fait que le processus de délibération éthique que Legault a développé repose sur des fondements d'éducation morale et souligne sa pertinence pour le développement de la compétence éthique et du dialogue en ECR. Dans un ouvrage collectif sous la direction de Bouchard et Daniel (2010), Anita Caron, professeure émérite du Département des sciences religieuses de l'UQAM, relève la proximité de la conception de l'éthique en ECR avec l'éducation morale non confessionnelle. Elle trouve cependant que peu d'éléments du programme d'ECR touchent spécifiquement le jugement moral et l'acquisition d'habiletés axées sur le développement d'un agir autonome et responsable.

Dans un dossier consacré à l'ECR dans le bulletin du CRIFPE *Formation et profession*, deux petits extraits qui se retrouvent dans des articles rapportent le lien entre l'éthique et la morale dans les programmes. D'une part, Lebuis (2008c, p. 14) considère que : « [l]e volet éthique semble poser moins de problèmes, car il s'inscrit dans le prolongement de l'enseignement moral ». D'autre part, Weinstock (2008, p. 22) remarque que « [...] 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 morale—il en va tout autrement de la culture religieuse ». Dans *Vivre le primaire*, un dossier publié en 2008 comprend l'article de Lebuis (2008a) dans lequel il relève que le passage de l'éducation morale à la formation éthique avait déjà commencé dans les programmes de 2001 :

le programme d'enseignement moral avait amorcé [le passage de la morale à l'éthique] en 2001 en présentant la morale comme « un art de choisir » et en valorisant « une démarche de réflexion qui permet de discerner ce qui convient ou ne convient pas, ce qui est souhaitable ou ne l'est pas du point de vue du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs » (Lebuis, 2008a, p. 39).

L'analyse de la documentation recensée fait ressortir que la question des liens ou de l'absence de liens entre les orientations de l'enseignement moral et de l'éthique dans les anciens programmes d'enseignement moral, ceux d'enseignement moral et religieux confessionnels et le programme d'ECR a été soulevée quelques fois, mais pas approfondie ni étudiée.

### **L'objectif de la recherche**

S'il est clair que la perspective de compréhension du phénomène religieux dans le programme d'ECR constitue un changement d'orientation radical, ce qui concerne la morale et l'éthique ne l'est pas autant. L'objectif de recherche est d'analyser les programmes d'étude québécois du primaire et du secondaire qui ont trait à l'enseignement de la morale ou de l'éthique depuis 1977 pour mettre en évidence les éléments de rupture et de continuité par rapport au programme d'ECR.

## La méthodologie

Pour effectuer la collecte des données dans les programmes d'étude, nous avons utilisé, en la modifiant très légèrement, la grille mise au point par Gauthier, Belzile et Tardif (1993) pour leur étude intitulée *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*. La pertinence de cette grille pour notre étude a été établie par l'analyse du terme « curriculum » selon plusieurs auteurs (Armstrong, 1989; Demeuse & Strauven, 2006; Forshay, 2000; Klein, 1991; Legendre, 2005; Sowell, 2000). Pour ces auteurs comme pour Gauthier, Belzile et Tardif (1993), un programme d'étude est constitué de composantes fondamentales : des valeurs privilégiées, une vision de la société, une conception de l'être humain, une idée de l'enfance, une représentation du rôle de l'enseignant, une vision de l'apprentissage, de même qu'un ensemble d'énoncés à propos de décisions à prendre en ce qui concerne des objets sociaux, culturels et matériels C'est ainsi que la grille utilisée pour recueillir des données sur plus d'une cinquantaine de programmes d'étude mis en œuvre entre 1977 et 2008 comprend 27 indicateurs. Ces programmes sont présentés au tableau 1<sup>2</sup>.

**Tableau 1.** Programmes d'étude retenus pour l'analyse de contenu

Enseignement moral et religieux protestant		Enseignement moral et religieux catholique		Enseignement moral		Éthique et culture religieuse	
(EMRP)		(EMRC)		(EM)		(ECR)	
Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
1 <sup>re</sup> 1982	1 <sup>re</sup> 1982	1984	1 <sup>ère</sup> 1982	(1977) 1979	1 <sup>re</sup> 1977	2008	2008
2 <sup>e</sup> 1982	2 <sup>e</sup> 1982	1 <sup>re</sup> -2 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup> 1983	1990	2 <sup>e</sup> 1977		
3 <sup>e</sup> 1982	3 <sup>e</sup> 1982	1996	3 <sup>e</sup> 1985	1995	3 <sup>e</sup> 1977		
4 <sup>e</sup> 1982	1 <sup>re</sup> 1986	2001	4 <sup>e</sup> 1987	2001	4 <sup>e</sup> 1977		
2 <sup>e</sup> 1986	2 <sup>e</sup> 1986		1 <sup>re</sup> 1988		5 <sup>e</sup> 1977		
3 <sup>e</sup> 1986	3 <sup>e</sup> 1986		5 <sup>e</sup> 1994		3 <sup>e</sup> -4 <sup>e</sup> -5 <sup>e</sup> 1977		
4 <sup>e</sup> 1986	4 <sup>e</sup> 1986		3 <sup>e</sup> 1996		1 <sup>re</sup> -2 <sup>e</sup> 1980		
5 <sup>e</sup> 1986	5 <sup>e</sup> 1987		1 <sup>re</sup> 1999		3 <sup>e</sup> -4 <sup>e</sup> -5 <sup>e</sup> 1986		
6 <sup>e</sup> 1987	2004		4 <sup>e</sup> 2000		1 <sup>re</sup> -2 <sup>e</sup> 1990		
1 <sup>re</sup> 1989			2 <sup>e</sup> 2001		1 <sup>re</sup> -2 <sup>e</sup> 1995		
2001			2004		3 <sup>e</sup> -4 <sup>e</sup> -5 <sup>e</sup> 1995		
					2004		

2 Il est à noter que l'année de publication des programmes (par exemple, EMRP, Sec. 1, 1982) renvoie à la date de leur dépôt légal, ce qui correspond généralement à leur implantation dans les écoles. Dans certains programmes, on retrouve cependant deux dates : celle de l'approbation du programme par le Conseil supérieur de l'éducation et celle du dépôt légal du document.

L'analyse des données extraites à l'aide de la grille a été faite selon la démarche d'analyse de contenu proposée par L'Écuyer (1990). Celui-ci a élaboré une procédure structurée en six étapes :

1. Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés;
2. Choix et définitions des unités de classification : types d'unités, définitions et critères de choix;
3. Processus de catégorisation et de classification : définition d'une catégorie, sous-étape de classification, qualités essentielles des catégories;
4. Quantification et traitement statistique;
5. Description scientifique : analyse quantitative et analyse qualitative;
6. Interprétation des résultats.

La mise en œuvre de la démarche a permis de poser un regard à la fois global et synthétique sur les programmes. Cela s'est rapproché de l'analyse de type thématique dont l'objectif consiste à faire la synthèse des données afin d'en extraire le sens (Paillé & Mucchielli, 2012). Toutes les étapes proposées par L'Écuyer ont été faites, sauf celle du traitement quantitatif.

L'analyse des données extraites des programmes à l'aide de la grille a d'abord permis de remarquer que des quantités variables d'informations avaient été recueillies. De fait, plusieurs des 27 indicateurs de la grille n'ont donné lieu qu'à très peu d'extraits et seulement six d'entre eux en ont fourni suffisamment pour les traiter et en tirer des résultats significatifs :

1. Finalités, buts et objectifs visés;
2. Types de stratégies d'enseignement privilégiées;
3. Stratégies et modalités d'évaluation préconisées;
4. Contenu lié à la morale ou à l'éthique;
5. Rationnel du programme;
6. Représentation du rôle de l'enseignant.

## **Les résultats**

L'analyse des extraits repérés dans les programmes selon les six indicateurs retenus dans la grille permet de relever 32 éléments de continuité et 14 éléments de rupture entre l'enseignement moral dans les programmes d'EM, d'EMRC et d'EMRP et la formation éthique du programme d'ECR. Ces éléments sont rapportés au tableau 2 où un signe (+)



représente une continuité et un signe (–), une rupture. L'analyse des éléments de continuité a permis de mettre au jour huit éléments majeurs de continuité des anciens programmes au nouveau programme. Puisqu'on trouve plus de continuité que de rupture, la présentation des résultats portera sur ces éléments de continuité en lien avec le programme d'ECR.

**Tableau 2.** Les éléments de continuité et de rupture entre l'enseignement moral des anciens programmes et l'éthique dans le programme d'ECR

EMRP	EMRC	EM
<b>Finalités, buts et objectifs visés</b>		
+ Les relations avec les autres et la société + Le soi et les autres – Les changements	+ Le développement personnel et identitaire + L'acte réflexif	– Acquérir des connaissances relatives à la morale + Acquérir et développer des attitudes et des habiletés morales + Travailler le rapport à soi + Travailler le rapport à autrui
<b>Types de stratégies d'enseignement privilégiées</b>		
	+ Une démarche tripartite + Une responsabilité partagée	+ La réalité du problème + Le jugement posé – L'action proposée + Les situations d'apprentissage et d'évaluation
<b>Stratégies et modalités d'évaluation préconisées</b>		
+ Les buts de l'évaluation + Les objets de l'évaluation	+ Les objets de l'évaluation + Les buts de l'évaluation	+ Les formes d'évaluation + Les instruments de l'évaluation – Les domaines d'évaluation

EMRP	EMRC	EM
<b>Contenu lié à la morale ou à l'éthique</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'être humain et le cycle de la vie</li> <li>+ Les normes sociales, la responsabilisation et l'autonomie</li> <li>+ Le développement identitaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La définition de la morale</li> <li>+ La démarche du jugement moral</li> <li>+ Les valeurs et les attitudes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définitions et caractérisations de notions liées à la morale et à l'éthique</li> <li>+ Moi, un être humain particulier</li> <li>+ Les interrelations comme réalité sociale</li> <li>+ Des droits et des responsabilités</li> <li>+ Le processus de la morale et la mise en action</li> </ul>
<b>Rationnel du programme</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le sens de la vie</li> <li>+ La capacité de jugement</li> <li>- Les valeurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La nature de l'homme</li> <li>+ L'importance des relations interpersonnelles</li> <li>+ La réalisation de soi</li> <li>- Un développement à long terme par étapes</li> </ul>
<b>Représentation du rôle de l'enseignant</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant comme agent catalyseur</li> <li>- L'enseignant comme agent facilitateur</li> <li>- L'enseignant comme agent intégrateur</li> <li>+ L'enseignant comme motivateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ L'enseignant comme facilitateur</li> <li>+ L'enseignant comme personne-ressource et modèle</li> </ul>

## Huit éléments de continuité

### *Le développement de l'individu est au cœur des préoccupations de tous les programmes*

Un des aspects fondamentaux des programmes d'enseignement moral concerne le développement de l'individu. Tandis que dans les programmes confessionnels, un ensemble de valeurs et de normes chrétiennes opposant le bien et le mal sont clarifiées pour mieux les faire intégrer; dans l'enseignement moral non confessionnel, on vise un rapport aux valeurs plus réflexif. Cette orientation se retrouve aussi dans le programme d'ECR. Elle transparait dans les finalités du programme puisque la reconnaissance de l'autre est « indissociable de la connaissance de soi » (MELS, 2008a, p. 280) et que la poursuite du bien commun « vise non seulement le mieux-être de la collectivité, mais aussi celui de chaque individu » (p. 281). Tout comme les précédents programmes d'EM, d'EMRC et d'EMRP inscrits dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), celui d'ECR propose des « finalités [qui] concourent à l'atteinte des trois visées : la structuration de l'identité de l'élève; la construction de sa vision du monde; et le développement de son pouvoir d'action » (p. 281). Certains éléments de contenu en éthique permettent de travailler le développement de l'individu, par exemple, « Moi, un être humain unique » au premier cycle du primaire. De plus, divers exemples indicatifs, par exemple, « Ma naissance et ma croissance », « Mes goûts et mes domaines d'intérêt » ou encore « Mes besoins physiques, affectifs et intellectuels » mènent à l'approfondir.

Soulignons que le dialogue sert également à travailler le rapport à soi, car il « est fort utile à la connaissance de soi » (p. 304) s'il est « [...] empreint d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation active » (p. 304) de la part des élèves de la classe. On explique que le dialogue « [...] comporte deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres » (p. 304) et que « la première dimension, qui favorise la connaissance de soi, exige des moments de réflexion personnelle » (p. 304). En ce sens, le programme d'ECR est conforme au PFEQ et met le développement global de l'élève au centre de ses préoccupations, comme l'avaient fait depuis 1977 l'ensemble des programmes proposant de l'enseignement moral.

### *Les relations interpersonnelles sont toujours travaillées*

Au même titre que le développement de l'individu, les relations interpersonnelles occupent une place de choix en enseignement moral. Elles sont d'ailleurs au cœur de

l'ensemble des programmes, que ce soit dans les finalités, buts et objectifs, dans les éléments de contenu ou encore dans le rationnel des programmes. Cette thématique revient de façon évidente en ECR, tout d'abord dans les deux finalités du programme, puis dans divers éléments de contenu qui sont présentés dans les thèmes à travailler. Cependant, elle va plus loin que celle des anciens programmes, car elle aborde de front les relations interpersonnelles dans une société pluraliste sous des aspects sociaux et citoyens.

La finalité de reconnaissance de l'autre « est liée au principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité, d'où l'importance pour chacune d'entre elles d'être reconnue » (MELS, 2008a, p. 280) et la finalité de poursuite du bien commun « renvoie à trois actions principales : la recherche de valeurs communes avec les autres; la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble; et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise » (p. 280). En ce sens, ces deux finalités « tiennent compte de la diversité et contribuent à promouvoir un meilleur vivre-ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune » (p. 280).

Outre leurs liens avec les finalités du programme d'ECR, la thématique des relations interpersonnelles se retrouve plus concrètement dans des thèmes en éthique, entre autres :

- Des exigences de l'interdépendance entre les humains et les autres êtres vivants;
- Les relations interpersonnelles dans des groupes;
- Des exigences de la vie en société;
- L'ordre social;
- La justice.

Le rationnel du programme d'ECR est ancré dans l'idée que l'enseignement de l'éthique « a aussi pour objectif de contribuer au dialogue et au vivre-ensemble dans une société pluraliste » (MELS, 2008a, p. 277). Bien qu'elle constitue un « facteur important d'enrichissement, la diversité peut parfois devenir une source de tension ou de conflit » (p. 279). Il apparaît alors opportun d'outiller les jeunes d'aujourd'hui pour vivre dans un Québec multiculturel et multiconfessionnel. Avec le programme d'ECR, « on compte aider les élèves à mener une réflexion critique sur des questions éthiques et à comprendre le fait religieux en pratiquant, dans un esprit d'ouverture, un dialogue orienté vers la recherche du vivre-ensemble » (p. 279). Notre analyse ne touche pas aux aspects de la culture religieuse du programme d'ECR ni aux éléments relatifs à la religion et des programmes d'EMRC et d'EMRP; il est bien entendu qu'il s'agit de la rupture fondamentale

entre les programmes. Cependant, l'enchevêtrement des visées et des contenus qui traitent d'éthique, de dialogue et de culture religieuse en ECR est notable dans le programme et pose sans doute un grand défi au personnel enseignant dans la planification des interventions. Il reste que l'idéal de dialogue et de réciprocité dans les relations interpersonnelles se retrouve dans les orientations sociales du programme. On le remarque dans la conception de l'éthique qui tient compte des contextes dans lesquels « la réflexion porte sur des sujets tels que les relations entre les êtres humains, la liberté, la responsabilité, l'amitié et l'entraide » (p. 279), tout comme dans celle du dialogue où « on cherche à développer chez les élèves des aptitudes et des dispositions leur permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui, tout en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble » (p. 280).

***Même si on touche des savoirs conceptuels ou théoriques, ce sont surtout des aptitudes et des habiletés qu'on désire développer en morale et en éthique***

Bien qu'il soit souvent considéré que l'éducation morale laïque ou religieuse vise surtout à inculquer un ensemble de valeurs et de normes, on constate que l'accent est mis davantage sur le développement d'aptitudes et d'habiletés dans les programmes étudiés. On le relève autant dans les programmes d'enseignement moral par objectifs que dans ceux par compétences. Peut-être s'agit-il du fait que les programmes analysés ont été construits selon les orientations des politiques éducatives de 1979 et de 1997? Par ailleurs, tous les programmes contiennent un certain nombre de savoirs conceptuels ou théoriques à travailler, à apprendre; mais dans certains programmes on en relève plus que dans d'autres. On trouve là l'épineuse question du lien entre les savoirs, les aptitudes et les habiletés. Certes les connaissances ne mènent pas directement au développement d'attitudes et de comportements qui devraient les refléter. Mais, on fait le pari qu'elles peuvent servir. C'est en ce sens que les programmes misent plutôt sur le développement d'habiletés. À cet égard, le programme d'ECR n'est pas différent.

L'orientation du développement d'habiletés se retrouve dans les composantes des compétences relatives à l'éthique et au dialogue, ainsi que dans les explicitations fournies et les propositions d'actions pour leur mise en œuvre. Prenons par exemple les trois composantes de la compétence éthique au primaire : « Cerner une situation d'un point de vue éthique », « Évaluer des options ou des actions possibles » et « Examiner quelques

repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social ». Dans les explicitations, pour travailler ces composantes, il est proposé de :

- Décrire et mettre en contexte la situation;
- Chercher des effets de certaines de ces actions sur soi, sur les autres ou sur la situation;
- Comparer sa perception de la situation avec celle de ses pairs.

Les explicitations expriment des gestes mentaux et des stratégies d'analyse que les élèves doivent apprendre à accomplir. Pour les enseignants, elles constituent de bonnes bases pour élaborer leurs interventions pédagogiques puisqu'elles se retrouvent dans les attentes de fin de cycle. Dans les cas de l'éthique et du dialogue, il est clair que le but est d'amener l'élève à évoluer tout au long de son cheminement en fonction de différentes aptitudes et habiletés et que, pour ce faire, des savoirs et des notions sont nécessaires. Tout comme dans les anciens programmes, il n'est cependant jamais question d'évaluer l'acquisition de savoirs particuliers dans un test de connaissances, par exemple.

***L'évaluation formative prédomine sur l'évaluation sommative, bien que celle-ci soit également utilisée***

Dans la presque totalité des programmes analysés, l'évaluation formative et l'évaluation sommative sont explicitées et présentées comme nécessaires au bon cheminement des jeunes à l'école, bien que de façon succincte et plutôt théorique. On insiste plus sur l'évaluation formative que sur l'évaluation sommative. On ne dit pas que cette dernière est moins valable que la première, mais il est clairement exprimé qu'en général, et qui plus est en enseignement moral, l'évaluation formative est le type d'évaluation qui devrait être le plus souvent mis en pratique. Pour ce qui est de l'évaluation sommative, elle devrait être utilisée de façon sporadique, à des moments clés dans le but d'attester du développement de l'élève et pour prendre des décisions administratives basées sur des éléments concrets. C'est ce qu'on retrouve d'ailleurs dans la section « Évaluation des apprentissages » du programme d'ECR : « conformément à la Politique d'évaluation des apprentissages, l'évaluation en éthique et culture religieuse poursuit deux fonctions : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences » (MELS, 2008a, p. 292).

Pour favoriser l'évaluation formative et les rétroactions rapides, le programme d'ECR stipule que « l'évaluation relève autant de la responsabilité de chaque élève que

de celle de l'enseignant » (p. 293), ce qui implique de mettre les élèves dans le coup. Pour ce faire, il est possible d'utiliser des moyens comme la coévaluation, qui engage le personnel enseignant et l'élève, l'évaluation par les pairs, qui touche tous les élèves, ou l'auto-évaluation, qui demande à l'élève de porter un regard sur lui-même. En utilisant une diversité de méthodes d'évaluation interactives, on souhaite que chaque jeune se responsabilise davantage, « cette responsabilisation de l'élève au regard de ses apprentissages et de son évaluation [devant] l'amener peu à peu à s'autoréguler » (p. 293).

### ***Les valeurs et les normes composent une partie du contenu de tous les programmes***

Même si l'orientation principale de l'enseignement moral non confessionnel et de l'enseignement de l'éthique au Québec ne consiste pas à inculquer un système de valeurs prédéterminées, il n'en demeure pas moins que les valeurs font partie intégrante de tous les programmes analysés : elles se retrouvent dans les éléments de contenu; dans les finalités, buts et objectifs visés; dans le rationnel des programmes. En ECR, la section « Notions et concepts » regroupe une dizaine de termes et expressions « [...] nécessaires au développement des trois compétences de ce programme » (MELS, 2008a, p. 318). On y retrouve les termes « valeur » et « norme », à côté d'autres notions telles « enjeu éthique », « expression du religieux », « principe moral ». Ces concepts, dont de courtes définitions sont données, sont jugés fondamentaux à un bon cheminement en ECR et le rôle de l'enseignant est de s'assurer que les élèves en comprennent le sens. Cependant, le programme ne régit pas quand et comment cela doit être fait. Évidemment, cette section du programme d'ECR n'est pas la seule où il est question de valeurs et de normes. Outre le fait que, directement ou indirectement, chaque thème abordé en éthique amène à travailler sur un ensemble de valeurs et de normes (parfois de manière très explicite, comme avec « La justice » au secondaire), celles-ci sont au cœur du rationnel du programme, comme l'expose cet extrait explicitant une des finalités du programme : « Elle [la poursuite du bien commun] renvoie à trois actions principales : la recherche de valeurs communes avec les autres; la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble; et la promotion des principes et des idées démocratiques de la société québécoise. » (p. 280). Notons cependant qu'en aucun temps, dans les thèmes ou ailleurs dans le programme, les principes et les idées démocratiques à promouvoir ne sont détaillés, voire simplement exposés.

Bien que l'ECR vise « la recherche de valeurs communes avec les autres » (MELS, 2008a, p. 280), cette recherche n'implique pas un enseignement explicite de

valeurs ou de normes précises ou prédéterminées. D'ailleurs, le programme est clair à cet égard, l'éthique « [...] n'a pas pour objectif de proposer ou d'imposer des règles morales » (p. 277). Le programme d'ECR n'impose que très peu d'éléments précis à apprendre, que ce soit des valeurs, des normes, des règles, des lois, mais la délibération en classe devrait cependant permettre de les dégager. Cet apprentissage est fondamental puisque : « [dans] ce programme, la formation en éthique vise l'approfondissement de questions éthiques permettant à l'élève de faire des choix judicieux basés sur la connaissance des valeurs et des repères présents dans la société. » (p. 277) En d'autres mots, ces « valeurs et [...] repères présents dans la société » sont à la base des « choix judicieux », qui résultent de « l'approfondissement de questions éthiques ». Mais il revient au groupe de les mettre en relief dans la classe par le dialogue et la délibération.

### ***Le développement du jugement (moral, éthique, critique) est une constante***

Même s'il est possible de départager le jugement moral, le jugement éthique et le jugement critique, par exemple, en fonction de la conception que l'on donne au concept de morale et d'éthique, il est intéressant de constater à quel point la construction du « jugement » est au cœur de tous les programmes analysés. Encore une fois, cela montre que l'enseignement moral visait à aller plus loin que l'apprentissage d'un ensemble de valeurs, normes et règles jugées fondamentales dans notre société. En ECR, la formation du jugement est reliée à l'éthique, notamment par les composantes de la compétence et les attentes de fin de cycle. Il est mentionné que :

Dans une société pluraliste comme la nôtre, se côtoient une diversité de valeurs et de normes dont les individus tiennent compte lorsqu'ils s'interrogent sur des questions éthiques. Il importe, dans un tel contexte, d'acquérir une pensée autonome, critique et créatrice, de se prémunir contre les effets du laisser-faire et du moralisme [...]. (MELS, 2008a, p. 294)

Le développement du jugement éthique passe aussi par des moments de délibération intérieure, lesquels « [...] permettent de s'interroger sur une démarche, des perceptions, des préférences, des attitudes et des idées » (p. 304). Lorsque l'élève est amené à faire des choix par l'exercice du jugement, il doit aussi apprendre le dialogue et la communication, par exemple, dans le cadre de la composante « Élaborer un point de vue ». Pour ce faire, l'élève est invité dès la fin du premier cycle du primaire à démontrer qu'il



« [...] utilise les ressources et les suggestions de l'enseignant pour élaborer un point de vue pertinent » (p. 306) pour en arriver, à la fin du second cycle du secondaire, à un stade où « il exploite une diversité de ressources et un vocabulaire appropriés à l'objet du dialogue pour élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents, cohérents et en nombre suffisant » (MELS, 2008b, p. 525).

### ***On s'attend à ce que l'élève soit actif dans le développement de son jugement***

Lorsque le PFEQ a été implanté au début des années 2000, l'introduction de l'approche socioconstructiviste à l'école québécoise a fait couler beaucoup d'encre. Or, lorsqu'on s'intéresse de près aux programmes qui ont été mis en œuvre au cours des dernières décennies dans notre système d'éducation, on constate rapidement que cette approche n'est pas si nouvelle. Les concepteurs de programmes ont toujours cherché à rendre l'élève actif dans son apprentissage, idéalement par la collaboration avec ses pairs en classe. De fait, tous les programmes qui contiennent de l'enseignement moral vont dans cette direction, du plus ancien au plus récent. Évidemment, il est dans la nature même du programme d'ECR de tendre vers cette approche, tant sur le fond que sur la forme. Il est d'ailleurs le seul programme analysé qui ait été entièrement construit selon la logique socioconstructiviste du PFEQ. Bref, la volonté de rendre l'élève actif plutôt que de le voir passif n'est pas nouvelle et se perpétue en enseignement de l'éthique.

Là où il existe une différence entre l'orientation de l'enseignement moral dans les anciens programmes et l'enseignement de l'éthique, c'est sur ce que l'on vise à accomplir, ce qui aura une incidence sur le processus pour y arriver. Lucier (2008a) explique d'ailleurs que « [...] dans les trois programmes actuels [EMRC, EMRP et EM dans le PFEQ], l'accent est explicitement mis sur les “problèmes” [...] et sur la perspective de la “résolution de problème” » (p. 27). Or, « [...] l'approche éthique envisagée [va] évidemment bien au-delà de la seule résolution de problèmes » (p. 27). La méthode proposée pour l'enseignement moral demandait aux élèves de « faire quelque chose » au regard d'une situation précise, d'un problème particulier, ce qui ne se retrouve pas en éthique, sans pour autant que cela soit exclu. En éthique, on vise davantage à rechercher des solutions créatives basées sur un argumentaire valide et idéalement en fonction des divers points de vue exprimés, ce qui exige tout de même une certaine mise en action de la part des élèves. Lebuis (2008a) exprime bien cette idée :

[...] la réflexion éthique implique un processus délibératif : ce qui est visé, c'est une compréhension des enjeux éthiques et la capacité de faire des choix, de prendre des décisions, de passer à l'action, de façon raisonnable, par la mise en place d'un processus réflexif dialogique centré sur l'examen de la situation [...] (p. 40)

***L'enseignant a plusieurs rôles, les plus importants étant d'être un motivateur, une personne-ressource et un modèle***

Dans presque tous les programmes, on trouve un énoncé généralement assez explicite à propos du rôle des enseignantes et des enseignants en enseignement moral. Depuis les tout premiers documents analysés, on peut dire que leur rôle apparaît comme un exercice plus complexe que le « simple » fait d'enseigner des savoirs devant la classe. En effet, il est attendu qu'ils soient là pour accompagner les élèves tout au long de leur cheminement, en leur apportant concrètement l'aide nécessaire, en les encourageant à persévérer et à respecter autrui. Ainsi, il est essentiel que l'enseignant soit « [...] attentif aux manifestations non verbales et contribue à dépoliariser les échanges en favorisant l'expression de différents points de vue » (MELS, 2008a, p. 290). Aussi, comme dans toutes les matières, il est appelé à « [...] porter une attention spéciale tant à ceux qui éprouvent des difficultés qu'à ceux qui manifestent de l'assurance, et ne pas manquer de valoriser les progrès et les efforts de chacun » (p. 290). Il est ici question de différenciation et de renforcement positif. Dans les programmes analysés, le personnel enseignant doit jouer également le rôle de modèle, c'est-à-dire être une personne qui prêche par l'exemple. Cela était déjà exposé dans le rapport Parent (1965) :

La première leçon de morale est sans phrases : c'est l'attitude du maître, sa conscience au travail, sa manière soigneuse de corriger les devoirs, sa façon de parler, de se tenir, autant que sa sensibilité aux valeurs morales, sa justice, sa bonté, son amabilité envers ses collègues ou ses élèves. (p. 215)

C'est par ailleurs souvent à l'enseignante ou à l'enseignant que revient la tâche de faire des liens entre ce que le programme propose comme thématiques à travailler et les réalités que côtoient les jeunes ou auxquelles ils sont confrontés. Le responsable de classe doit faire en sorte de favoriser les échanges et faire progresser la réflexion : « Pour cela, il lui faut amener les élèves à mettre en place des conditions favorables à l'exercice d'un tel dialogue et les aider à maîtriser les outils qui sont nécessaires pour élaborer et interroger des points de vue dans différents contextes. » (p. 215) Dans la même veine, « il

soutient les élèves dans la reconnaissance de procédés susceptibles d'entraver le dialogue et de comportements qui y font obstacle » (MELS, 2008a, p. 290-291). C'est ici que l'enseignement des éléments de contenu propres au dialogue devient important et que l'enseignant doit les travailler avec les élèves pour mettre en place un dialogue productif, la pierre angulaire du programme d'ECR.

## Conclusion

Les programmes analysés sont des programmes qui correspondent aux orientations des politiques éducatives de 1979 et de 1997. Celle de 1979 visait à continuer la modernisation du système éducatif et la démocratisation de l'école en clarifiant davantage des contenus qui étaient présentés comme des habiletés à développer selon une perspective behavioriste, alors que celle de 1997 vise à mettre la personne en mouvement pour développer ses compétences tout au long de sa vie par l'accent mis sur les perspectives cognitive et sociocognitive. Comme les politiques éducatives tiennent compte des besoins sociaux et d'un état de sensibilité morale dans la société, on en trouve des reflets dans les programmes et leur évolution dans le temps.

On a pu remarquer par l'analyse des programmes que les référents moraux et éthiques qu'on y retrouve suivent à la fois un état de connaissances dans le domaine et un état de société. Trop rétrogrades et pas assez ancrés dans la culture, ils seraient rejetés. Trop avant-gardistes, ils susciteraient des craintes. La mise au jour de continuités dans l'enseignement moral et éthique montre bien le difficile équilibre auquel les concepteurs de programmes doivent arriver : les programmes élaborés doivent non seulement tenir compte des tensions qui résultent des dimensions épistémologiques, axiologiques et sociales des buts éducatifs poursuivis, mais aussi être suffisamment souples pour être acceptables et mis en œuvre dans les divers contextes scolaires. Il reste que les concepteurs du programme d'ECR voulaient une certaine continuité dans les programmes :

Le jumelage dans un même programme d'une formation en éthique et en culture religieuse s'inscrit dans une certaine continuité, puisque les programmes optionnels comportaient déjà un enseignement moral; il introduit toutefois divers points de rupture avec la façon dont l'enseignement moral aussi bien que l'enseignement religieux étaient conçus jusqu'à maintenant. (2008a, p. 276)

L'analyse menée permet de constater qu'il existe plusieurs éléments importants de continuité entre les anciens programmes qui offraient de l'enseignement moral au Québec et le programme d'ECR qui les a remplacés en 2008. On retrouve certes différents points de rupture notables, par exemple, l'influence de la religion sur l'enseignement moral dans les programmes confessionnels et la question de la prise de position en morale. Une autre rupture concerne la posture professionnelle des enseignants d'enseignement moral et religieux par rapport à la religion. Alors qu'ils avaient le mandat de traiter d'une seule religion et de témoigner de leur foi dans les cours confessionnels, ils doivent désormais traiter des différentes religions pratiquées au Québec d'une manière qui ne les réduise pas à un folklore, mais qui les présente en tant que phénomène important dans la vie des pratiquants dans une perspective de vivre-ensemble.

Une étude de contenu des programmes ne représente pas la pratique effective, passée ou présente, tout comme la pratique effective ne changera pas parce que nous avons mis à jour ces éléments de continuité! Par contre, certains éléments de continuité peuvent être utilisés pour susciter des réflexions chez les enseignants du primaire et du secondaire sur ce qu'ils jugent pertinent de conserver en fonction de leur expérience et sur les pratiques favorables à l'enseignement de l'ECR. Il serait également intéressant d'examiner si certains de ces éléments pourraient servir de balises pour l'élaboration de la didactique de l'éthique qui s'enrichirait d'approches ayant soutenu l'enseignement moral au cours des dernières décennies, comme la clarification des valeurs, les théories de Kohlberg ou de Wilson, par exemple. La formation initiale et continue des maîtres n'en ressortirait que grandie.

## Références

- Armstrong, D. G. (1989). *Developing and documenting the curriculum*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Bégin, L. (2008). Éthique et culture religieuse, une réponse appropriée au défi du pluralisme. *Éthique publique* 10(1), 141-151.
- Béland, J-P., & Lebuis, P. (2008) (dir.). *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Laval, QC : Les Presses de l'Université Laval.

- Bouchard, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N., & Gagnon, M. (2012) (dir.). *L'éthique et culture religieuse en question – Réflexions critiques et prospectives*. Québec, QC : Les Presses de l'Université de Québec.
- Caron, A. (2010). L'éducation morale dans les écoles du Québec de 1966 à 2009, lieu de débats, de concertations, de développement de la recherche et d'ouverture à une société pluraliste. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p. 3-12). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Cherblanc, J., & Rondeau, D. (2010) (dir.). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse – Un modèle d'implantation de programme*. Laval, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Comité-conseil sur les programmes d'étude (2007). *Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'approbation du programme Éthique et culture religieuse de l'enseignement primaire secondaire*. Québec, QC : Le Comité-conseil.
- Comité sur les affaires religieuses (2007). *Le programme d'étude Éthique et culture religieuse. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec, QC : Le Comité.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1965). *Rapport Parent*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : Implantation du programme « Éthique et culture religieuse » - Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation - Des options politiques au pilotage*. Bruxelles, BE : De Boeck.
- Durand, G. (2008). Éthique et culture religieuse à l'école. *Éthique publique* 10(1), 161-169.
- Foshay, A.W. (2000). *The Curriculum: Purpose, Substance, Practice*. New York, NY: Teachers College Press.

- Gauthier, C., Belzile, C., & Tardif, M. (1993). *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*. Les Cahiers de LABRAPs - Série études et document, 13.
- Gouvernement du Québec (1994). *Préparer les jeunes au XXI<sup>e</sup> siècle*. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. C. Corbo président. Québec, QC : ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. v: ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école : tout un programme*. Québec, QC : ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1999). *Laïcité et religion. Perspectives nouvelles pour l'école québécoise*. Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. J.-P. Proulx, président. Québec, QC : ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire - enseignement primaire*. Québec, QC : ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2008a). *Éthique et culture religieuse - enseignement primaire*. Québec, QC : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2008b). *Éthique et culture religieuse - enseignement secondaire*. Québec, QC : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Klein, M. F. (1991). *The politics of curriculum decision-making: Issues in centralizing the curriculum*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Lebuis, P. (2008a). Le volet éthique du programme. *Vivre le primaire*, (21)4, 38-40.
- Lebuis, P. (2008b). La difficile insertion de la formation en éthique à l'école. Dans L. Lalonde, F. Jutras, P. Lebuis et al. (dir). *Mélanges Georges A. Legault : l'éthique appliquée, par-delà la philosophie, le droit, l'éducation*. (p. 195-235). Sherbrooke, QC : Les Éditions Revue de Droit de l'Université Sherbrooke.
- Lebuis, P. (2008c). Au primaire, les élèves sont-ils trop jeunes? *Formation et profession*, 15(1), 14-17.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*.

Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

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

Lucier, P. (2008a). Le programme Éthique et culture religieuse : élément d'analyse praxéologique. Dans J.-P. Béland et P. Lebus (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 19-40). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.

Lucier, P. (2008b). L'approche culturelle du phénomène religieux. *Éthique publique* 10(1), 151-160.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3<sup>e</sup> éd.). Paris, FR : Armand Colin.

Sowell, E.J. (2000). *Curriculum: An Integrative Introduction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Watters, D. (2008). *Petit guide ECR-101 – Pour répondre aux questions des parents sur le programme d'éthique et culture religieuse*. Denis Watters Consultants.

Weinstock, D. (2008). La crainte du relativisme est mal fondée. *Formation et profession*, 15(1), 17-20.