

L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse* : une éducation au vivre-ensemble?

Ethical education in the orientations of Quebec's ethics and religious culture program: education on how to coexist harmoniously?

Educación ética en las orientaciones del programa quebequense *Ética y cultura religiosa*: ¿una educación a la solidaridad social?

Nancy Bouchard, Marie-France Daniel and Jean-Claude Desruisseaux

Volume 45, Number 1, Spring 2017

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1040721ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1040721ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bouchard, N., Daniel, M.-F. & Desruisseaux, J.-C. (2017). L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse* : une éducation au vivre-ensemble? *Éducation et francophonie*, 45(1), 60–88. <https://doi.org/10.7202/1040721ar>

Article abstract

This study analyzes Quebec's Ethics and Religious Culture (ERC) Program in the context of our work on ethical education and harmonious coexistence. Although peaceful coexistence is a major concern in education, it remains a concept with uncertain status. To try to overcome this uncertainty, in our study we analyzed programs in which such an education is expected. To do so, we constructed an analysis model with seven ethical components: three single components and four connected components. We used this model as a grid to study the skills deployed in the ERC Program. In this article, we present the results of the analysis. The portrait that emerges shows that teaching harmonious coexistence takes place in the form of practice in deliberation through dialogue, and in the form of acquiring knowledge about religious cultures. It also shows that harmonious coexistence is taught by calling more specifically on the student's cognitive and rational dimension as a citizen. On the other hand, the analysis reveals that critical reflection on one's own reference models, as well as a comprehensive approach to the other, along with knowledge about what structures us socially, are weak or absent.

L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois *Éthique et culture religieuse*: une éducation au vivre-ensemble?

Nancy BOUCHARD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Marie-France DANIEL

Université de Montréal, Québec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEAUX

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cette étude analyse le programme québécois *Éthique et culture religieuse* (ECR) dans le cadre de nos travaux sur l'éducation éthique et au vivre-ensemble. Bien que le vivre-ensemble soit une préoccupation majeure en éducation, il demeure un concept au statut incertain. Pour tenter de dépasser cette incertitude, nous nous sommes penchés dans notre étude sur l'analyse de programmes dont est attendue une telle éducation. À cette fin, nous avons construit un modèle d'analyse en sept composantes éthiques: trois composantes simples et quatre composantes maillées. Nous avons utilisé ce modèle comme grille pour étudier les compétences déployées dans le programme ECR. Dans ce texte, nous présentons les résultats de l'analyse. Le

portrait qui s'en dégage montre qu'une éducation au vivre-ensemble est présente sous forme de pratique de délibération dans le dialogue et sous forme d'acquisition de connaissances sur les cultures religieuses. Il montre aussi que le vivre-ensemble s'apprend en sollicitant plus particulièrement la dimension cognitive et rationnelle de l'élève en tant que citoyen. Par ailleurs, l'analyse révèle que la réflexion critique sur ses propres modèles de référence ainsi qu'une approche compréhensive de l'autre et la connaissance de ce qui nous structure socialement restent faibles ou absentes.

ABSTRACT

Ethical education in the orientations of Quebec's ethics and religious culture program: education on how to coexist harmoniously?

Nancy BOUCHARD, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Marie-France DANIEL, University of Montreal, Quebec, Canada

Jean-Claude DESRUISSEAU, University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

This study analyzes Quebec's Ethics and Religious Culture (ERC) Program in the context of our work on ethical education and harmonious coexistence. Although peaceful coexistence is a major concern in education, it remains a concept with uncertain status. To try to overcome this uncertainty, in our study we analyzed programs in which such an education is expected. To do so, we constructed an analysis model with seven ethical components: three single components and four connected components. We used this model as a grid to study the skills deployed in the ERC Program. In this article, we present the results of the analysis. The portrait that emerges shows that teaching harmonious coexistence takes place in the form of practice in deliberation through dialogue, and in the form of acquiring knowledge about religious cultures. It also shows that harmonious coexistence is taught by calling more specifically on the student's cognitive and rational dimension as a citizen. On the other hand, the analysis reveals that critical reflection on one's own reference models, as well as a comprehensive approach to the other, along with knowledge about what structures us socially, are weak or absent.

RESUMEN

Educación ética en las orientaciones del programa quebequense *Ética y cultura religiosa*: ¿una educación a la solidaridad social?

Nancy BOUCHARD, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Marie-France DANIEL, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Jean-Claude DESRUISSEAU, Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Este estudio analiza el programa quebequense *Ética y cultura religiosa* (ECR) en el marco de nuestros trabajos sobre la educación ética y la solidaridad social. Aunque la solidaridad social es una preocupación mayor en educación, el concepto sigue teniendo un estatus incierto. Para rebasar dicha incertidumbre, en nuestro estudio nos hemos volcado sobre el análisis de programas en que persiguen tal objetivo. Para ello, hemos construido un modelo de análisis con siete elementos éticos: tres elementos simples y cuatro entrecruzados. Hemos empleado este modelo como cuadro para estudiar las competencias desplegadas en el programa ECR. En el presente texto, presentamos los resultados del análisis. La imagen que se desprende muestra que una educación a la solidaridad social se encuentra presente bajo la forma de práctica de la deliberación en el diálogo y bajo la forma de adquisición de conocimientos sobre las culturas religiosas. También muestra que la solidaridad social se aprende al solicitar más específicamente la dimensión cognitiva y racional del alumno en tanto que ciudadano. Además, el análisis muestra que la reflexión crítica sobre sus propios modelos de referencia así como un enfoque comprensivo del otro y del conocimiento de lo que nos estructura socialmente sigue siendo débil o está ausente.

INTRODUCTION

L'UNESCO a fait du vivre-ensemble un chantier prioritaire de l'éducation depuis au moins une quinzaine d'années. La ligne générale fixée est de diminuer la pauvreté, l'ignorance, le préjugé et la discrimination par le développement de « la compréhension des autres dans un esprit de tolérance, de pluralisme, de respect des différences et de paix » (UNESCO, 2003, p. 28). Ce faisant, l'UNESCO place au centre de l'apprentissage du vivre-ensemble la prise de conscience de « l'interdépendance croissante (écologique, économique, sociale) des individus, des communautés et des nations dans un monde devenu plus petit, plus fragile et de plus en plus interconnecté » (*ibid.*, p. 29). Omettre cette prise de conscience « pourrait avoir comme conséquence l'annihilation de tous les autres efforts en faveur de l'éducation » (*ibid.*). Mais qu'en est-il des programmes officiels dont est spécifiquement attendu un tel apprentissage du vivre-ensemble?

PROBLÉMATIQUE

La coexistence a toujours représenté un défi permanent de la condition humaine, mais celui-ci se pose avec encore plus d'acuité dans nos sociétés contemporaines, où les personnes doivent désormais composer avec diverses figures affirmées de l'Autre (p. ex. la nationalité, la religion, l'orientation sexuelle, la classe sociale, le genre). Ce défi est l'objet de nombreux débats et réflexions sur le vivre-ensemble dans la diversité, en particulier la diversité culturelle et religieuse issue de l'immigration au sein des États-nations (Bouchard et Wolfs, 2012). Or, pour relever ce défi, l'éducation est particulièrement interpellée, notamment par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le Conseil de l'Europe (CoE) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).

Si, dans les années 1950, l'UNESCO signalait déjà l'importance d'apprendre à vivre ensemble¹, ce n'est que quatre décennies plus tard, avec la publication du rapport Delors en 1996, que ce discours commence à prendre de l'ampleur. Dans ce rapport, apprendre à vivre ensemble représente l'un des quatre piliers de l'éducation². Pour l'UNESCO (2003), la qualité de ce pilier – apprendre à vivre ensemble dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix – représente la clé de voûte de l'éducation pour le XXI^e siècle. C'est dans ce même esprit que le CoE (2008) insiste sur le défi interculturel de l'éducation par la reconnaissance de différences qui sont acceptées comme d'autres profils possibles et non plus comme les stigmates d'une singularité ou d'une infériorité jugée irréductible. Du même souffle, l'OIF rappelle que « l'universalité et la diversité ne sauraient s'affronter, tant elles sont vouées à se nourrir, s'alimenter, s'enrichir l'une l'autre » (OIF, 2009, p. 4). L'organisation fait appel à la promotion d'une culture démocratique par l'éducation et la formation afin de sensibiliser « aux exigences éthiques de la démocratie et des droits de l'Homme » (*ibid.*, p. 3).

Le vivre-ensemble est une préoccupation majeure en éducation, mais l'acception qu'on en donne est-elle de nature à en faciliter une compréhension consensuelle? Une recension sur le vivre-ensemble dans la littérature en éducation (environ deux cents références³) confirme que c'est depuis la publication du rapport Delors à l'UNESCO (1996/1998) que l'expression du vivre-ensemble connaît une inflation et est largement utilisée. Cette expression traverse aujourd'hui les différents courants d'éducation interculturelle ou multiculturelle, antiraciste et critique, inclusive et à la citoyenneté démocratique et globale (Potvin et Larochelle-Audet, 2016; Potvin *et al.*, 2015). Par ailleurs, cette recension montre aussi que le sens accordé au vivre-

-
1. Depuis au moins 1955, cette organisation fait la promotion d'une éducation scolaire ayant pour but d'apprendre à vivre ensemble sans haine (UNESCO, 1955).
 2. Les trois autres piliers étant apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à être.
 3. Nous remercions Nicolas Haec, Maxime Plante et Raymonde Venditti pour leur précieux soutien à cette recension.

ensemble est flou et que ses formes sémantiques sont variables⁴. Aussi, nous n'avons pas trouvé de définition claire et commune de cette expression en éducation, même si les différents courants théoriques sur la diversité font de la préparation au vivre-ensemble l'une des obligations de tout enseignant et une composante essentielle des compétences professionnelles en milieu scolaire (Potvin *et al.*, 2015) et même si les grands organismes internationaux font du vivre-ensemble leur *orientation*.

Au Québec, Duhamel et Fall confirment notre constat. Ainsi, dans une collecte sommaire d'occurrences, Duhamel (2010) fait remarquer que les usages de l'expression «vivre-ensemble» renvoient à un paradigme politique spécifique, celui de la confiance, de l'*ethos* démocratique et de la reconstruction du *demos*. Aux forces centrifuges de l'individualisme et du communautarisme Duhamel oppose «une tendance centripète: l'expression vivre-ensemble pose l'exigence de ne pas vivre séparés, fragmentés, ou encore de mal vivre ensemble, dans le conflit et l'exclusion» (Duhamel, 2010, p. 117). La question du vivre-ensemble serait celle de l'intégration, du rapport à l'altérité, de l'interdépendance des individus, citoyens et groupes sociaux, concernant leurs manières d'agir ainsi que la qualité pacifique de cette interdépendance et les ajustements concertés que celle-ci requiert. Sans prétendre à l'exhaustivité, Duhamel indique que le statut de cette expression peut désigner un cadre normatif, un objectif ou une motivation à vouloir vivre ensemble. Mais il en vient surtout à la conclusion qu'une recherche plus poussée serait nécessaire pour mieux comprendre les usages de ce «pseudo-concept» (Duhamel, 2010) au statut incertain.

Dans une recherche sur le sens de l'expression «le vivre-ensemble» dans le discours au Québec, Fall en vient pour sa part à proposer la définition suivante :

«Le vivre-ensemble» découle d'une interaction entre des protagonistes, porteurs de singularités reconnues, mais aussi habités par des principes moraux universels, qui élaborent conjointement un cadre dialogique reconnaissant la liberté d'expression et le respect entre les interactants. Ce dialogue est animé par la volonté de produire du «commun négocié» et de favoriser la cohésion sociale (2015, p. 32).

Le champ de l'éducation ne fait toutefois pas partie des champs référentiels du corpus analysé par Fall⁵. Nous entérinons le point de vue de ce dernier selon lequel [s]i la réflexion sur la thématique du «vivre-ensemble» a une longue histoire dans la pensée scientifique, force est d'admettre qu'elle est stimulée depuis les vingt dernières années par une dynamique intense de re-thématisation, surtout dans les travaux sur la construction des démocraties

4. Par exemple, on le trouve sous la forme verbale «vivre ensemble» et sous la forme substantivée «le vivre-ensemble» ou «le vivre ensemble».

5. Les champs identifiés sont «le politique, le religieux, l'urbanisme et l'habitat, le sport, la culture, l'immigration, la vie conjugale, la rencontre intergénérationnelle, l'orientation sexuelle, la nation, les identités» (Fall, 2015, p. 30).

pluriculturelles et sur les demandes croissantes d'égalité, de reconnaissance et de respect des différences et des valeurs du pluralisme. [...] La revue de la littérature indique cependant que la production scientifique québécoise [et, nous ajoutons, en éducation au Québec et ailleurs], qui utilise la notion et qui s'est attardée à sa clarification conceptuelle, est peu développée (Fall, 2015, p. 22).

Bref, le vivre-ensemble est un syntagme figé (Duhamel, 2010), au sens plastique et malléable (Duhamel et Estivalèzes, 2013, p. 95), qui reste une source de confusion en éducation. Le vivre-ensemble pose donc problème. Il se présente davantage comme un concept flou. Dans cette optique, quelles pistes s'offrent à nous?

Nous remarquons qu'il se dégage une tangente éthique forte de la littérature en éducation décrivant ce qui est attendu d'une éducation au vivre-ensemble. De fait, les multiples apprentissages attendus sont ceux du dialogue (et de la confrontation par le dialogue et l'échange d'arguments), de l'ouverture, de la liberté, du lien social, de la coopération, du respect de l'égalité, de l'appropriation des normes communes (tels les droits de l'homme et les droits de l'enfant), de la paix, de la tolérance, de l'empathie, de l'esprit critique, de la découverte de l'autre, de l'engagement en commun, de la connaissance de soi, de la reconnaissance des différentes identités, de la démocratie, etc. (p. ex. UNESCO, 2003; CoE, 2008; OIF, 2009). Bref, nous trouvons un ensemble de conduites, de normes et de valeurs à acquérir, s'approprier ou critiquer et de capacités à développer (comme l'ouverture ou l'esprit critique), nous trouvons de l'éducation éthique.

Au Québec, ce «vivre-ensemble» passe entre autres par un apprentissage collectif en tirant profit de la diversité à travers le programme *Éthique et culture religieuse* mis en place en 2008 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Ce programme aborde deux dimensions distinctes renvoyant à des zones sensibles de cette diversité en vue de la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun, tout en accordant une place commune au dialogue (MELS, 2008) : l'éthique insiste sur la priorité que l'on accorde à l'examen par les élèves des valeurs et des normes qui sous-tendent, dans certaines situations, les conduites humaines; la culture religieuse vise une compréhension éclairée des multiples expressions du religieux présentes dans la culture québécoise et dans le monde.

Nous avons donc voulu innover en développant sous l'angle de l'éducation éthique un modèle théorique qui puisse déboucher sur une analyse des programmes d'études. Quels portraits de l'éducation éthique se dégagent des programmes dont une éducation au vivre-ensemble est attendue? Et quelles tendances en matière d'éducation au vivre-ensemble se détachent ces portraits?

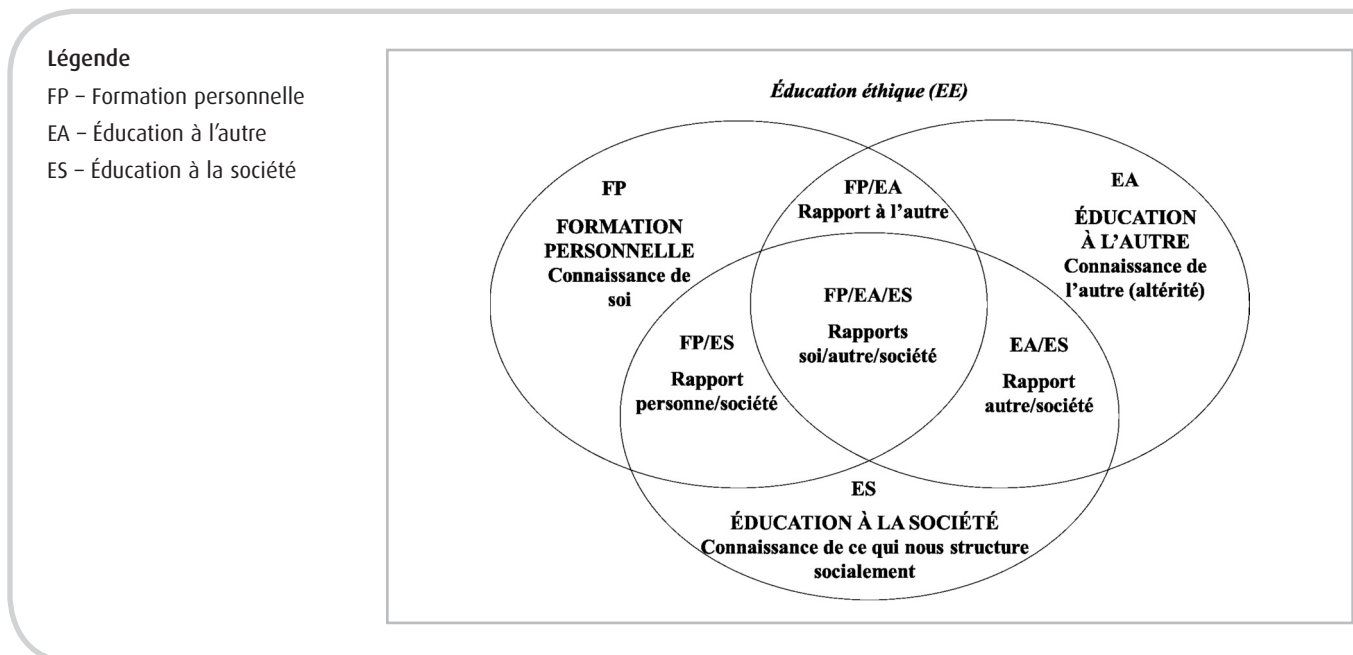
CADRE THÉORIQUE

Avant de présenter le modèle qui nous a servi à analyser l'éducation éthique issue de divers programmes de formation, il convient de nous attarder sur ce que nous entendons ici par le terme «éthique⁶».

Étymologiquement, l'*éthique* (comme la morale) fait référence aux mœurs et aux comportements. En effet, le vocable grec *êthos*, qui signifie «mœurs, coutumes, conduites, habitudes», devient dans sa forme latine *mos*, *mores* ou morale (Giroux, 2009; Volant, 2003). Par ailleurs, de nos jours, l'*éthique* évoque un travail d'énonciation (pôle de la réflexion éthique, de la délibération et du débat) et l'on réserve le mot *morale* à la codification balisant l'agir humain (Bourgeault, 2004). Pour notre part, nous entendons ces deux sens du terme dans notre emploi du mot *éthique*.

Comment cette orientation éthique se présente-t-elle dans les domaines d'intervention des programmes d'enseignement officiels, notamment le programme ECR au Québec? Pour répondre à cette question, nous avons utilisé le modèle de l'éducation éthique (voir la figure 1) qui a initialement émergé de la phase I de notre projet de recherche et que nous affinerons et théoriserons au cours de la phase II qui s'amorce⁷.

Figure 1. **Modèle d'analyse de l'éducation éthique⁸**



6. L'usage du terme «éthique» pour qualifier notre modèle n'est pas à confondre avec l'usage restreint du terme «éthique» dans le programme *Éthique et culture religieuse*.
7. Ce programme de recherche est subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
8. Modèle ayant initialement émergé d'une première phase de la recherche.

Ce modèle d'analyse de l'éducation éthique qui a émergé de la première phase de nos travaux et que nous avons appliqué au programme ECR favorise une lecture fine de l'éducation éthique dans les orientations majeures d'un programme et permet d'observer des tendances en matière d'éducation au vivre-ensemble (Bouchard, Desruisseaux et Daniel, 2013; Bouchard et Desruisseaux, 2013; Daniel, Bouchard et Desruisseaux, 2013).

Notons également que ce modèle permet une analyse objective des programmes. Ainsi, sur le plan politique, il ne favorise pas la perspective d'une organisation internationale (UNESCO, OIF ou encore CoE). Sur le plan pédagogique, il ne privilégie pas une éducation éthique en particulier – par exemple, une approche conscientisante (Freire, 1998), cognitive-développementale (Kohlberg, 1984), narrative (Morris 2002; Bouchard, 2000), interculturelle (Potvin 2013), argumentative (Bouchard, 2010), reconstructive (Bouchard, 2006), pas plus qu'une approche de la sollicitude (Noddings, 1984; Gendron, 2003), de la pensée critique dialogique (Daniel, 2015) ou de la philosophie pour enfants (Lipman, 1987; Daniel, 2014). Sur les plans philosophique et théorique, il ne s'inscrit pas dans un courant particulier – par exemple, une éthique de la vie bonne (Ricœur, 1990), procédurale de la société juste (Rawls, 1987), de la responsabilité (Jonas, 1990) ou de la discussion (Habermas, 1992). Ce modèle demeure ouvert aux tendances pouvant se profiler, puisqu'il n'emprunte pas à une philosophie particulière de l'acte éducatif (Bertrand, 2014), c'est-à-dire à une philosophie académique (culturelle, fonctionnaliste, rationaliste), psychologique (cognitive, sociocognitive, comportementale), sociale (sociocritique, sociocommunautaire, écosociale) ou encore humaniste (de l'épanouissement personnel, de la croissance interpersonnelle). Le modèle permet d'analyser ce qui émerge des programmes officiels (dont une éducation au vivre-ensemble est attendue) en matière d'éducation éthique, et non pas d'évaluer la proximité ou l'éloignement avec un cadre philosophique de l'acte éducatif préétabli.

Comme le montre la figure 1, ce modèle comprend sept composantes (trois simples et quatre maillées). Les composantes simples sont la *formation personnelle* (FP), l'*éducation à l'autre* (EA) et l'*éducation à la société* (ES). Les composantes maillées sont la formation personnelle avec l'éducation à l'autre (FP/EA), la formation personnelle avec l'éducation à la société (FP/ES), l'éducation à l'autre avec l'éducation à la société (EA/ES); la formation personnelle avec l'éducation à l'autre et l'éducation à la société (FP/EA/ES).

Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons brièvement chacune de ces sept composantes.

Les trois composantes simples, FP, EA, ES :

- 1) La composante éthique **Formation personnelle (FP)** s'intéresse à la connaissance de soi. Cette éducation éthique, qui se préoccupe de l'unicité de l'être en émancipation, met l'accent sur la construction, la connaissance et le souci de soi. Il s'agit de la formation sur le plan de l'identité personnelle et de l'idéal moral de la personne : par exemple, le développement de sa pensée critique et de ses valeurs, son questionnement existentiel, la recherche de vie bonne pour soi, le dialogue intérieur. Entre autres, cette composante peut regrouper des termes tels que l'autonomie, l'estime de soi et la liberté, qui sont susceptibles de se trouver dans les programmes d'études officiels.
- 2) La composante éthique **Éducation à l'autre (EA)** s'intéresse à l'altérité, à l'acquisition de connaissances ou à la construction de savoirs à propos de l'autre/des autres (différents de soi), donc à l'identité des groupes et des personnes, à la vie qu'ils mènent pour eux-mêmes. On prête ici une attention particulière à l'autre dans sa particularité. Cette composante est l'éducation à la diversité, aux différences, à l'identité de groupe, de communauté, aux cultures, aux ethnies, aux différentes manières de vivre une vie morale, à l'expérience et à la liberté d'autrui.
- 3) La composante éthique **Éducation à la société (ES)** s'intéresse à la connaissance de ce qui nous structure socialement, de ce qui est affirmé comme étant commun étant commun à l'ensemble d'une société. Pensons, par exemple, aux valeurs communes, à un bien commun, au civisme, aux normes juridiques et sociales, aux droits et aux chartes, aux institutions publiques.

Les quatre composantes maillées, FP/EA, FP/ES, EA/ES, FP/EA/ES :

- 1) La composante éthique **Formation personnelle / Éducation à l'autre (FP/EA)** fait porter l'attention sur l'éthicité du rapport à l'autre, de la relation interpersonnelle avec un autre, avec d'autres. Cette composante suppose une éducation à ce qui participe de notre interdépendance, les uns envers les autres : par exemple, se préoccuper des autres, s'en soucier, faire preuve d'empathie, monter de l'estime pour l'autre.
- 2) La composante éthique **Formation personnelle / Éducation à la société (FP/ES)** met l'accent sur le sujet en tant que citoyen, membre d'une société, sur le citoyen dans son rapport à ce qui nous structure socialement : par exemple, la participation publique, la délibération démocratique, la responsabilité citoyenne.

- 3) La composante éthique **Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES)** s'intéresse aux rapports entre des personnes ou des groupes particuliers et la société qui nous relie : par exemple, les rapports entre un groupe de la société civile et une loi ou un droit.
- 4) Enfin, la composante éthique maillant les trois composantes éthiques **FP/EA/ES** se situe dans une interrelation entre soi, l'altérité et la société. Dans cette composante, le mieux-être et le mieux-vivre des personnes, des communautés et de la société sont intrinsèquement liés à l'intérieur d'une même unité de sens.

Il importe de souligner qu'il ne s'agit pas d'un modèle d'évaluation, mais d'un modèle d'analyse, c'est-à-dire d'un modèle dont la fonction première est « d'élaborer des hypothèses explicatives à propos d'une réalité donnée, en vue de comprendre et d'expliquer cette réalité » (Roegiers, 1997, p. 61). Mentionnons également que ce modèle est en processus d'affinement et de théorisation.

MÉTHODOLOGIE

Les approches méthodologiques que nous privilégions sont qualitatives/interprétatives (Savoie-Zajc, 2007). Plus spécifiquement, pour affiner notre modèle d'analyse, nous adoptons une approche par cas multiples (Pires, 1997) et, pour le théoriser, nous procédons à la dernière étape de la théorie ancrée (Savoie-Zajc, 2007; Glaser et Strauss, 1967) utilisée à la phase I. Le choix d'une méthodologie qualitative/interprétative par cas multiples se justifie par le fait qu'elle permet (au moyen de la diversification des cas étudiés) « le *panorama le plus complet possible* des problèmes ou situations, une *vision d'ensemble* ou encore un *portrait global* d'une question de recherche [ou d'un *univers de travail*] de manière à inclure la plus grande variété possible, indépendamment de leur fréquence statistique » (Pires, 1997, p. 64). Notre but est d'appliquer le principe de diversification externe jusqu'à l'atteinte d'une certaine saturation empirique, c'est-à-dire jusqu'à ce que l'équipe de chercheurs juge que les derniers programmes n'ajoutent pas d'informations « suffisamment nouvelles ou différentes » (*ibid.*, p. 67). Notons que Pires réserve l'usage du terme saturation à la diversification interne et l'usage du terme *exhaustivité* à la diversification externe. Pour notre part, nous préférons utiliser le terme *saturation*, car c'est ce que nous visons, c'est-à-dire la saturation des composantes du modèle. Quant à la théorie ancrée, sa dernière étape permettra de formuler le modèle à un niveau plus général et explicatif et d'en théoriser les composantes.

Bien que dans ce texte nous nous centrons sur le programme ECR du Québec, dans le projet de recherche global nous avons étudié l'éducation éthique dans trois pays de la Francophonie du nord, nommément le Québec, la Belgique, la France. Nous en avons analysé les programmes d'études, car ceux-ci représentent la forme explicite

et formelle du curriculum, que l'on peut vérifier dans les textes officiels (Rogiers, 1997)⁹.

Nos critères de sélection des programmes à analyser étaient les suivants : qu'ils aient pour visée une éducation au vivre-ensemble (par une indication dans le programme lui-même ou, en amont, par un document d'orientations officiel qui le précise); qu'ils soient issus de pays de la Francophonie et rédigés en français; qu'ils soient en vigueur au moment de la recherche; qu'ils soient accessibles à des professeurs-collaborateurs œuvrant avec ces programmes. Ces critères ont permis que notre échantillonnage soit pertinent par rapport à la recherche, balisé et accessible (Savoie-Zajc, 2007). À l'intérieur de chacun des programmes sélectionnés, nous avons défini les orientations majeures prescrites, comme les visées, les finalités, les objectifs, les compétences. Travailler sur ces dernières est efficace et éclairant, car ces orientations sont circonscrites, prescrites et ne se limitent pas à une année scolaire, mais s'étendent généralement sur plusieurs années (et même, dans certains cas, sur l'ensemble du parcours scolaire). Elles représentent aussi des visées éloignées pour la vie des jeunes et la vie en société.

En ce qui a trait au système québécois de l'éducation, nous avons retenu le programme *Éthique et culture religieuse* (ECR), car il répond tout à fait aux critères mentionnés plus haut. Obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire, des écoles privées et publiques, ce programme a pour motif central le vivre-ensemble dans la diversité (MELS, 2005). Plus spécifiquement, nous avons choisi d'analyser le programme ECR pour le secondaire (MELS, 2008). Il est à noter que les compétences sont sensiblement les mêmes dans la version pour le primaire. La différence entre les ordres d'enseignement se situe surtout au regard des thèmes et des éléments de contenu.

Pour analyser le corpus choisi, nous avons fait de multiples lectures en relevant les composantes de notre modèle présentes dans chaque phrase ou segment de phrase. Des allers-retours entre le codage individuel et la validation du codage en équipe nous ont permis d'arriver à un codage consensuel. Une fois le codage de l'ensemble du corpus terminé, nous avons regroupé les phrases ou segments de phrase dans leur composante respective.

Dans la prochaine section, nous traçons le portrait de l'éducation éthique du programme québécois ECR qui résulte de notre analyse des orientations majeures, déployées sous la forme des compétences¹⁰.

9. Les phases I et II de notre recherche se limitent à l'analyse de programmes officiels. Ce n'est qu'en phase III que nous envisageons d'ouvrir vers l'analyse des pratiques enseignantes.

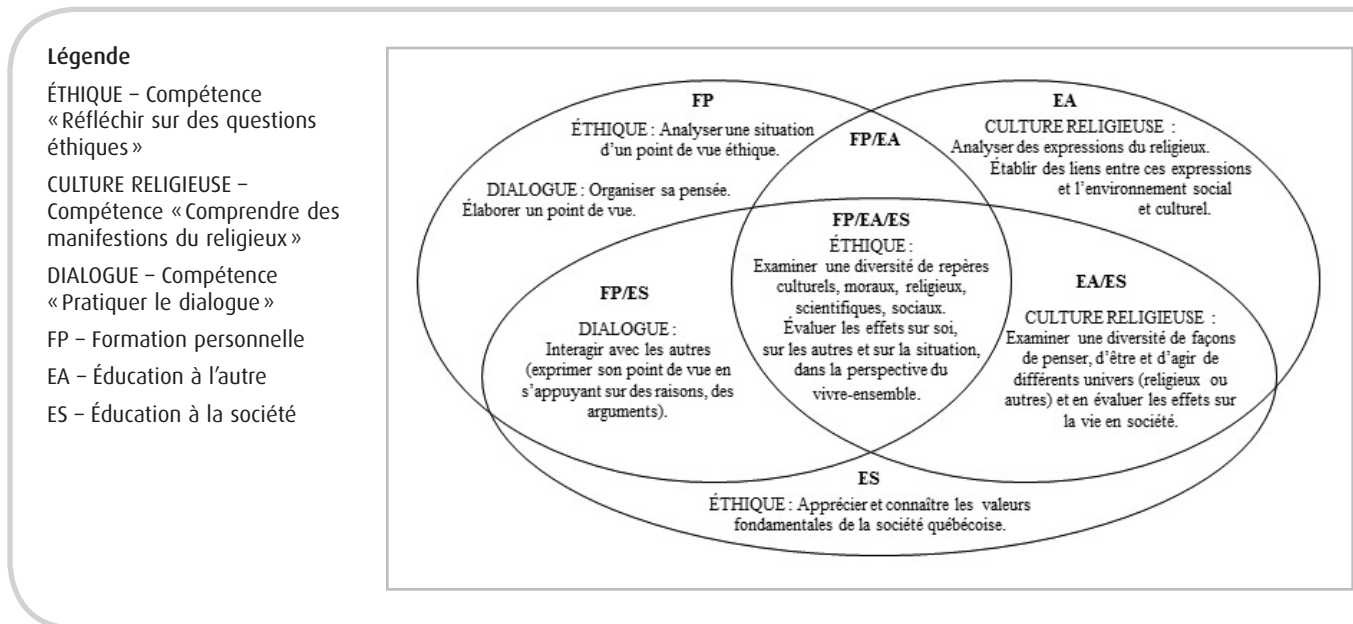
10. Soulignons que les portraits de l'éducation éthique de programmes de la France, de la Belgique et de l'OIF ont déjà été réalisés et diffusés. Voir entre autres Daniel, Bouchard et Desruisseaux (2013), Desruisseaux *et al.* (2013), Bouchard et Desruisseaux (2013), Gendron *et al.* (2013).

RÉSULTATS

Le programme *Éthique et culture religieuse* se déploie en trois compétences à développer chez les élèves: en éthique¹¹, la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques*; en culture religieuse¹², la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux*; et, commune à l'éthique et à la culture religieuse, la compétence *Pratiquer le dialogue*. Dans ce qui suit, nous présentons notre analyse de ces trois compétences. Puisque nos résultats sont associés aux compétences visées et attendues du programme ECR, pour une vue d'ensemble de celles-ci nous renvoyons le lecteur aux tableaux 1, 2 et 3, placés en annexe. Ces tableaux en résument l'essentiel, c'est-à-dire les constituantes¹³, les capacités indispensables pour exercer une compétence et ses explicitations.

Globalement, les résultats de notre analyse du programme *Éthique et culture religieuse* (Figure 2) montrent que les compétences s'étendent à six des sept composantes du modèle de l'éducation éthique, la composante FP/EA étant pour ainsi dire absente.

Figure 2. **Portrait des compétences déployées dans le programme ECR**



11. Dans ce programme, « [l']éthique consiste en une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions » (Ministère de l'Éducation, 2008, p. 1).

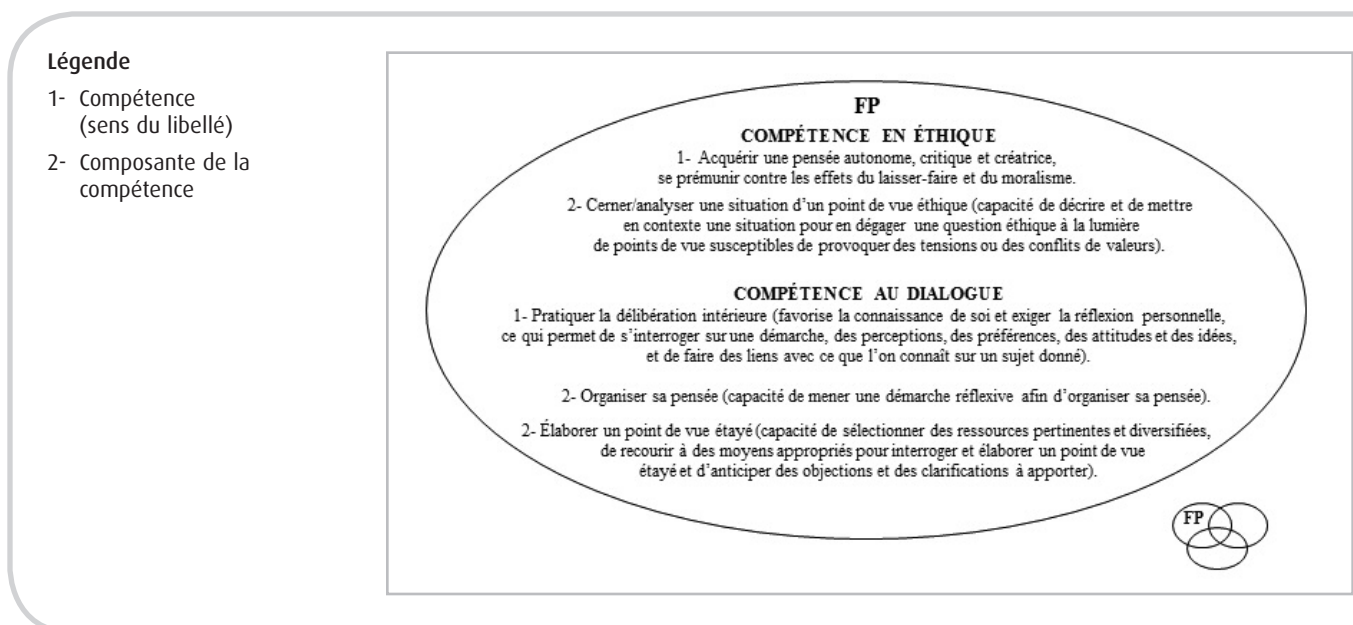
12. Dans ce programme, « [l]a culture religieuse consiste en une compréhension des principaux éléments constitutifs des religions qui repose sur l'exploration des univers socioculturels dans lesquels celles-ci s'enracinent et évoluent » (Ministère de l'Éducation, 2008, p. 1).

13. Notons que le programme utilise plutôt le terme « composante », mais que, pour éviter ici la confusion avec les composantes du modèle d'analyse, nous l'avons remplacé par le terme « constituante ».

Examinons plus en détail les résultats obtenus dans chacune des composantes de notre modèle d'analyse.

Formation personnelle (FP). Ainsi que le synthétise la figure 3, après analyse des trois compétences du programme ECR, deux compétences sont représentées dans la FP: *Réfléchir sur des questions éthiques et Pratiquer le dialogue*. Par la compétence en éthique, le programme vise à ce que les individus acquièrent une pensée autonome, critique et créatrice et qu'ils se prémunissent contre les effets du laisser-faire et du moralisme (MELS, 2008, p. 16). L'élève exerce sa « capacité de décrire et de mettre en contexte une situation en vue d'en dégager une question éthique à la lumière de points de vue susceptibles de provoquer des tensions ou des conflits de valeurs » (*ibid.*). Avec la compétence à pratiquer le dialogue, nous trouvons la délibération intérieure (premier sens de cette compétence). Deux des trois constituantes de la compétence au dialogue vont dans ce sens, c'est-à-dire celle visant à organiser sa pensée à travers une démarche réflexive et celle visant à élaborer un point de vue étayé par la sélection de ressources et de moyens appropriés (*ibid.*, p. 24). À la différence de ce qui est annoncé dans la présentation du programme, notre analyse n'a pas fait ressortir l'expression des valeurs et convictions personnelles. Elle a plutôt mis en lumière la réflexion personnelle et l'interrogation, une démarche réflexive.

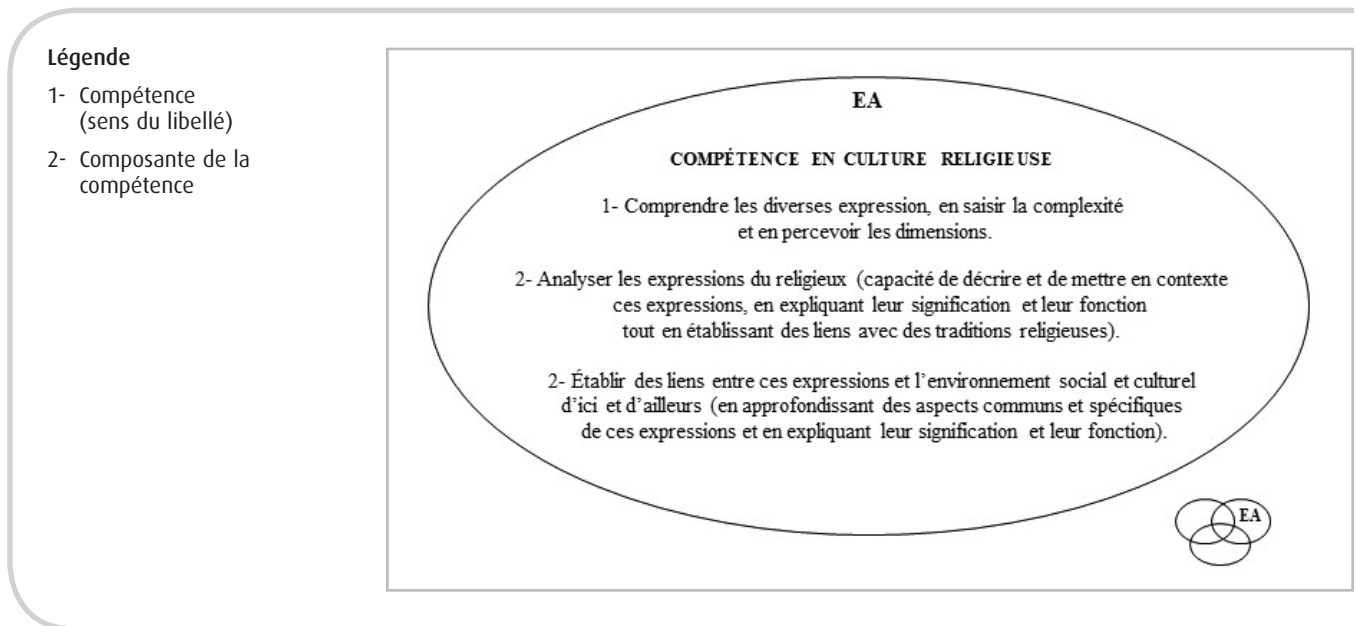
Figure 3. **La composante éthique Formation personnelle (FP) dans les compétences déployées dans le programme ECR**



Éducation à l'autre (EA). En ce qui regarde l'éducation à l'autre (voir la figure 4), l'analyse montre que seule la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* est présente. Deux des trois constituantes de cette compétence

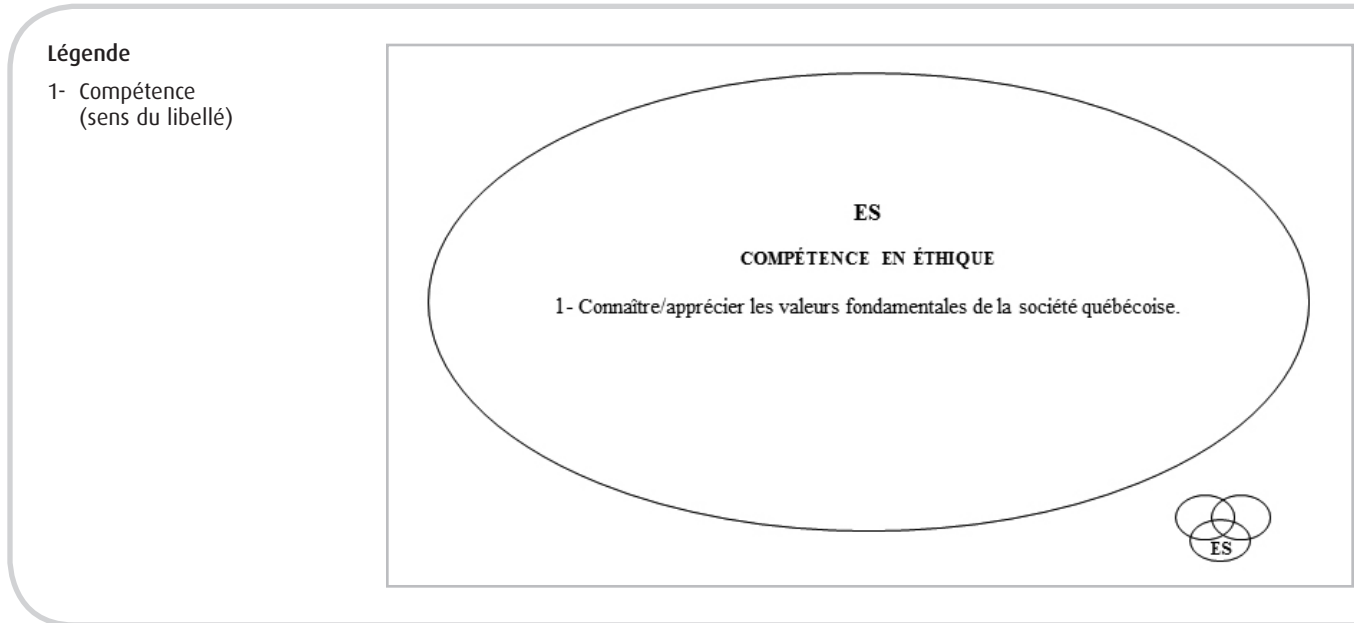
en culture religieuse s'y trouvent: l'une consiste à explorer/analyser des expressions du religieux et l'autre à considérer/examiner/analyser une diversité de façons de penser, d'être et d'agir (*ibid.*, p. 20). Ainsi, les résultats de l'analyse font ressortir que, dans le programme *Éthique et culture religieuse*, l'EA se limite à la connaissance du phénomène religieux – en particulier ses manifestations dans la société québécoise et dans ses formes explicites et ancrées dans des traditions.

Figure 4. **La composante éthique Éducation à l'autre (EA) dans les compétences déployées dans le programme ECR**



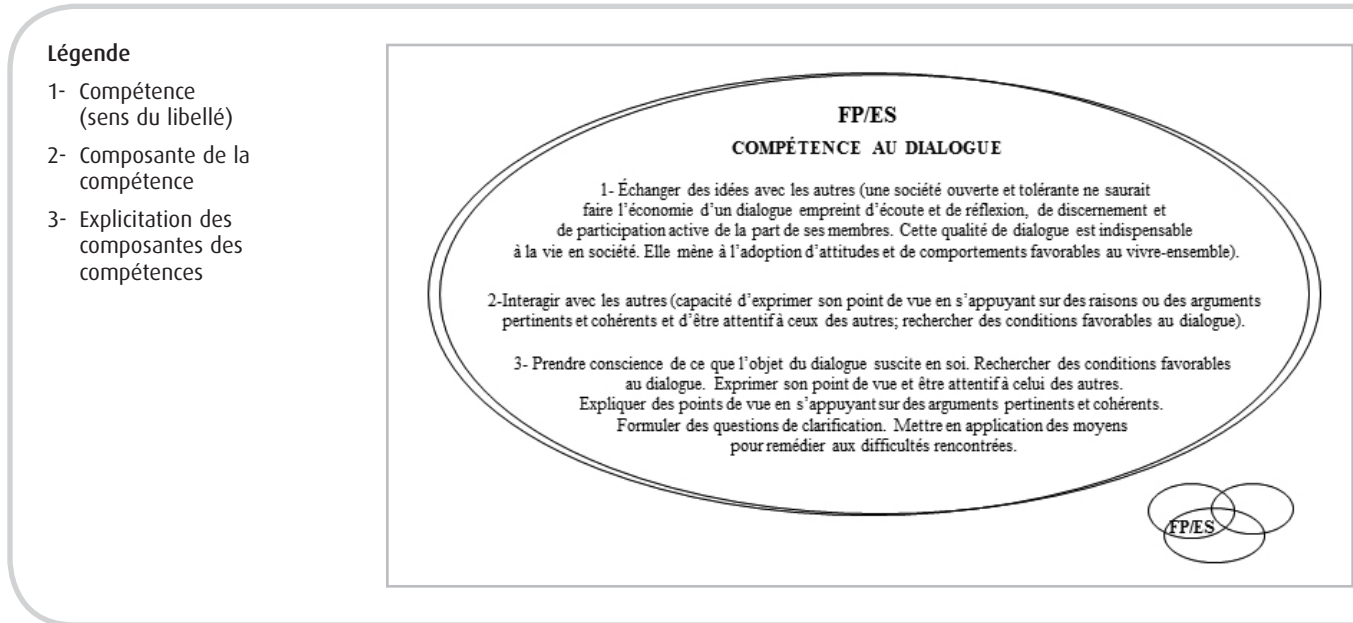
Éducation à la société (ES). L'analyse montre qu'une partie du sens donné à la compétence associée au fait « de connaître et d'apprécier les valeurs fondamentales de la société québécoise » (MELS, 2008, p. 16) se situe dans l'ES (Figure 5). La présentation du sens de la compétence en éthique ne précise toutefois pas quelles sont ces valeurs. De plus, comme aucune des constituantes de cette compétence ne s'y trouve, ce sens attribué à la compétence n'est pas mis en œuvre dans le déploiement de celle-ci. Ajoutons que, du côté des repères examinés, nous trouvons dans l'une des constituantes de la compétence en éthique qu'il s'agit plutôt de repères présents dans différents points de vue et dans différents contextes. Autrement dit, les résultats de l'analyse indiquent que, dans la compétence en éthique, la connaissance de valeurs communes dans l'ES n'est pas aussi claire que peut l'être la connaissance de la diversité religieuse dans l'EA.

Figure 5 : La composante éthique Éducation à la société (ES) dans les compétences déployées dans le programme ECR



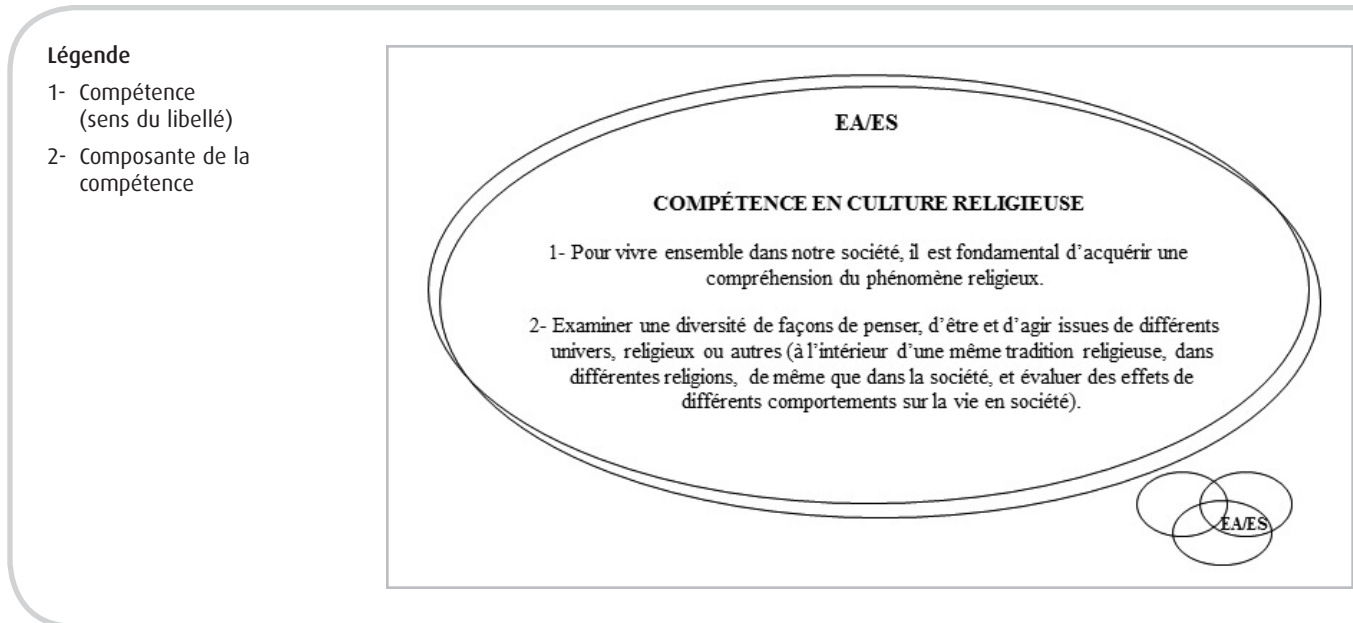
Formation personnelle / Éducation à la société (FP/ES). L'analyse a associé à la FP/ES (Figure 6) la deuxième dimension de la compétence *Pratiquer le dialogue*, soit l'échange d'idées avec les autres. Elle y a également associé la constituante de cette compétence intitulée « Interagir avec les autres », ici comprise en termes de capacité à exprimer un point de vue fondé sur des raisons, des arguments et préparant à débattre dans la sphère publique. Dans la FP/ES, l'élève délibère avec les autres en vue d'adopter des attitudes et des comportements favorables au vivre-ensemble.

Figure 6. **La composante éthique Formation personnelle / Éducation à la société (FP/ES) dans les compétences déployées dans le programme ECR**



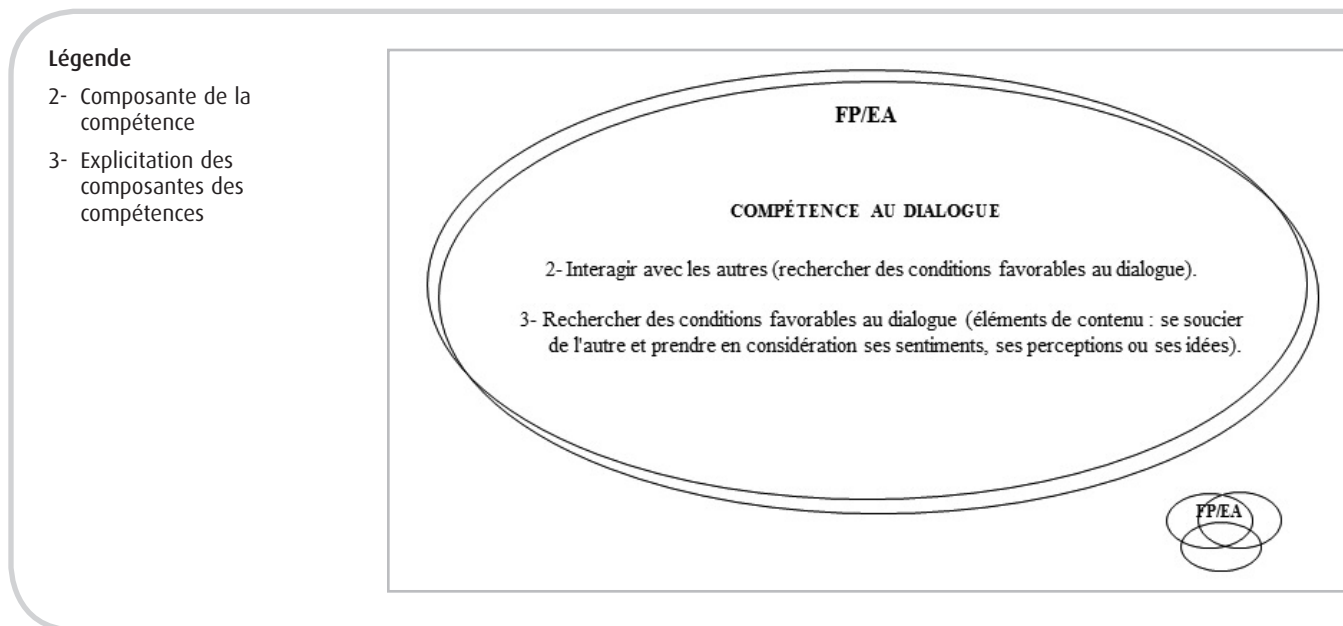
Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES). L'analyse des compétences du programme ECR indique que l'une des constituantes de la compétence en culture religieuse se situe dans la composante EA/ES (Figure 7). Il s'agit de celle qui consiste à examiner/approfondir une diversité de façons de penser, d'être et d'agir (à l'intérieur d'une même tradition religieuse, dans différentes religions et dans la société) et d'évaluer des effets de différents comportements sur la vie en société (MELS, 2008, p. 20).

Figure 7. **La composante éthique Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES) dans les compétences déployées dans le programme ECR**



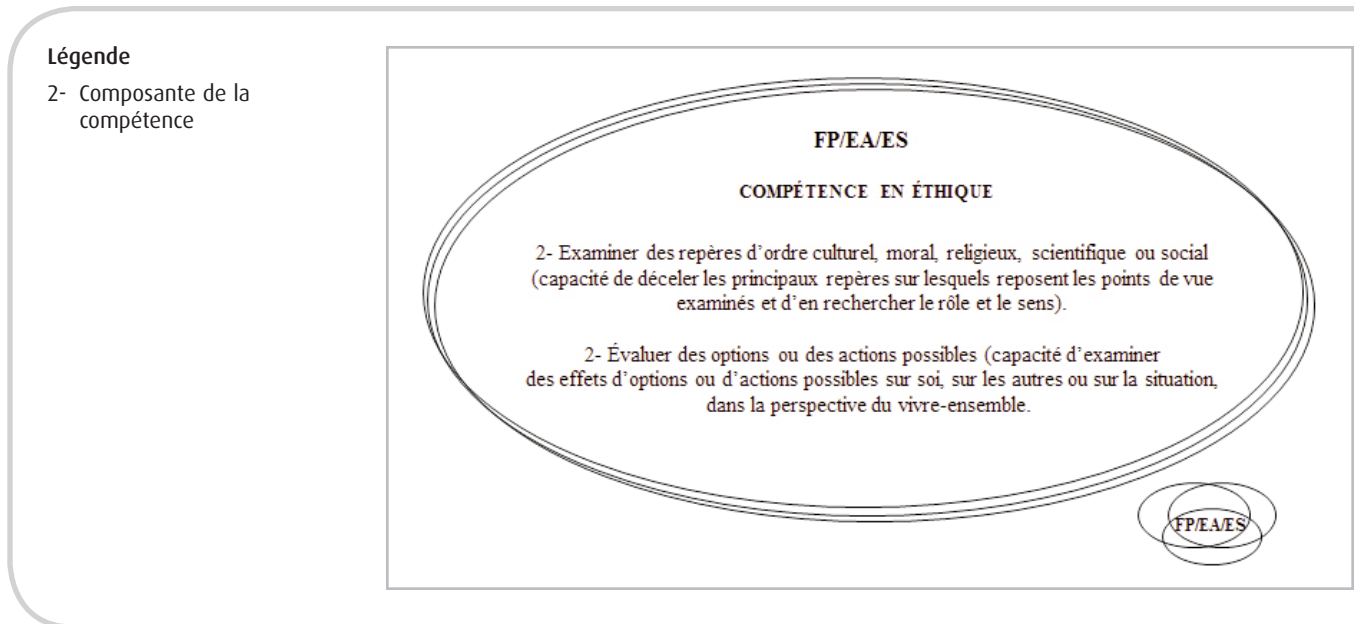
Formation personnelle / Éducation à l'autre (FP/EA). Cette composante n'a pratiquement pas été repérée dans les compétences analysées du programme ECR (Figure 8). Nous avons mentionné l'élément « Interagir avec les autres » de la compétence au dialogue dans la FP/ES, et les six explicitations de cette constituante de la compétence viennent confirmer notre lecture selon laquelle il s'agit d'un échange d'idées et non pas de la relation à autrui. Nous avons par ailleurs cherché quelles précisions le programme apportait à l'explicitation « Rechercher des conditions favorables au dialogue » afin de nous assurer de la justesse de notre choix. Parmi les quatorze éléments de contenu relatifs aux conditions favorables au dialogue qui sont listés, nous en avons trouvé un seul qui relève de l'éthicité des relations interpersonnelles, en l'occurrence, « Se soucier de l'autre et prendre en considération ses sentiments, ses perceptions ou ses idées » (MELS, 2008, p. 48). Ainsi, l'analyse montre que la présence d'une éducation à l'autre dans les rapports interpersonnels correspond à une infime partie de la compétence au dialogue.

Figure 8. **La composante éthique Formation personnelle / Éducation à la société (FP/ES) dans les compétences déployées dans le programme ECR**



Formation personnelle / Éducation à l'autre / Éducation à la société (FP/EA/ES). Finalement, les résultats de l'analyse indiquent qu'une constituante de la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* est présente dans la FP/EA/ES (Figure 9). Il s'agit de celle qui consiste à « évaluer des options ou des actions possibles », plus spécifiquement de « la capacité d'examiner des effets d'options ou d'actions possibles sur soi, sur les autres ou sur la situation dans la perspective du vivre-ensemble » (MELS, 2008, p. 16). L'une des trois actions principales de la compétence en éthique se retrouve également dans la FP/EA/ES, en l'occurrence « Examiner des repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social » (*ibid.*). La documentation produite par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour expliquer et définir la compétence en éthique corrobore notre analyse, car, sous « Examiner des repères ... », on précise, entre autres, que c'est pour que l'élève prenne conscience qu'il existe des valeurs et des normes qui guident l'action des membres d'une société, pour qu'il se familiarise avec les valeurs fondamentales de la société québécoise, qu'il développe un esprit critique, se familiarise avec le processus de réflexion éthique, s'ouvre à la diversité des représentations du monde et de l'être humain, prenne conscience de la diversité des valeurs et des croyances, etc. (MELS, 2009c). Ainsi, l'analyse effectuée à partir du modèle de l'éducation éthique montre que ce n'est pas vraiment le dialogue qui est la matrice du programme, mais plutôt le processus réflexif sous-jacent.

Figure 9 : **La composante éthique Formation personnelle / Éducation à l'autre / Éducation à la société (FP/EA/ES) dans les compétences déployées dans le programme ECR**



De cette analyse des compétences déployées dans le programme *Éthique et culture religieuse*, que pouvons-nous dire à propos d'une éducation au vivre-ensemble au Québec?

DISCUSSION

Une pratique de délibération dans le dialogue

Par les compétences en éthique et au dialogue, le programme *Éthique et culture religieuse* se révèle surtout une éducation au vivre-ensemble, entendue comme une éducation à la citoyenneté active au sens de Martineau et Laville (1998) par exemple, c'est-à-dire « celle d'un être libre et critique, disposé à une participation sociale réfléchie » (p. 62). Par la délibération intérieure, la formation personnelle (FP) favorise l'émancipation d'un être dont la pensée est autonome, critique, réflexive et créatrice. Puis, par la délibération avec les autres (FP/ES), l'élève s'exerce à la participation sociale. L'interaction se situe dans l'expression des idées, des points de vue s'appuyant sur des arguments, des raisons. Cette interaction n'inclut pas une approche compréhensive de l'autre (Nussbaum, 1997; Noddings, 1984; Gendron, 2003). Or, comme le notent Martineau et Laville (1998), l'accueil favorable de l'altérité en démocratie passe souvent par la rencontre des différences, en se mettant à la place

des autres, en développant sa faculté d'empathie. Le «souci de l'autre» figure seulement et timidement dans la liste des précisions apportées à l'une des six explicitations contenues dans le programme à propos de ce qui peut être entendu par «interagir avec les autres» dans la compétence au dialogue. L'éthicité des relations interpersonnelles est plus exigeante que ce qu'on retrouve dans les compétences déployées dans le programme.

Nos résultats confirment ce qui se dégage de la synthèse de la littérature scientifique¹⁴ sur le programme ECR, à savoir que le volet éthique et la compétence à réfléchir sur des questions éthiques ont plus une finalité civique de poursuite du bien commun qu'une finalité herméneutique de reconnaissance de l'autre (Plante *et al.*, 2014).

Cependant, bien qu'il existe un consensus sur le fait que «toute éducation éthique renvoie à l'importance de la socialisation, à l'importance d'une connaissance critique des règles, normes, principes, valeurs qui fondent la société dans laquelle on vit» (Daniel *et al.*, 2013), seules l'appréciation et la connaissance des valeurs fondamentales de la société québécoise sont soulignées dans le programme ECR, mais sans le détailler. Aucune constituante des compétences ne se situe spécifiquement dans l'éducation à la société (ES), comme on peut l'observer en ce qui concerne la compétence d'ordre juridique et politique dans le cours de morale au secondaire en Belgique (Desruisseaux *et al.*, 2013) ou encore en matière de devoir citoyen, comme on a pu le voir dans l'instruction civique en France (Daniel *et al.*, 2013). La connaissance et l'histoire de ce qui nous structure socialement, de notre engagement en commun, même si elle apparaît parmi les contenus en éthique du programme ECR aux 2^e et 3^e cycles du primaire, n'a pas le statut que lui accorde l'éducation à la société (ES).

Soulignons par ailleurs que dans la compétence au dialogue est présente une réflexion sur la diversité des repères (dont les repères sociaux), des options possibles et les effets de ces derniers sur soi, les autres et la société (FP/EA/ES) incitant à penser et à agir de façon responsable par rapport à soi-même et à autrui tout en tenant compte de l'effet de ses actions sur la vie en société. Il s'agit ici d'une éducation à la citoyenneté active où, pour paraphraser Lacroix (2010), l'élève exerce son jugement pratique et sa capacité de délibérer, où il apprend «à identifier et à classer un ensemble de valeurs appelées à constituer son identité personnelle et civique» (p. 90). Cette perspective est également celle du domaine général de formation visant la sensibilisation au «vivre-ensemble et [à la] citoyenneté [par] la prise de conscience de la diversité des options et des croyances [...] et à la prise de parole dans un esprit de dialogue» (MELS, 2007, p. 13).

14. Cette note de synthèse s'appuie sur une analyse de textes de 56 auteurs et coauteurs.

Une éducation à la diversité des repères

Par les compétences en éthique et en culture religieuse, le programme se révèle aussi une éducation à la diversité sur le plan des repères. De fait, nous observons l'ouverture sur une diversité plus grande lorsqu'il s'agit des repères à examiner : repères culturels, moraux, religieux, scientifiques et sociaux. Ces compétences pourraient aider l'élève à relativiser sa propre position, de même que favoriser chez ce dernier une ouverture aux multiples manières de réguler une vie morale. Cela fait aussi resurgir la question du relativisme. Les compétences mènent-elles à la relativisation critique (Lucier, 2008) ou au relativisme absolu (Malenfant-Veilleux, 2011)? Notre analyse ne permet pas de trancher, mais montre que des repères d'ordres différents sont convoqués sans l'assurance de l'introduction de la raison, d'une raison permettant d'en apprécier la valeur, de les adopter ou d'y résister (Martineau et Laville, 1998).

Pour résumer, bien que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport établisse des liens entre le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » et les finalités du programme *Éthique et culture religieuse* (MELS, 2008, p. 6) et que notre analyse montre également des liens étroits avec les compétences en éthique et au dialogue, on peut s'interroger sur l'absence de « distanciation par rapport à ses propres modèles de références » (*ibid.*, p. 13), qui fait également partie intégrante de ce processus.

Un savoir sur les cultures religieuses

D'abord, en matière de culture religieuse, nos résultats montrent que la diversité se limite aux religions et que l'acquisition de savoirs *sur* les religions – en particulier sur leurs manifestations dans la société québécoise et dans leurs formes explicites et ancrées dans des traditions – reflète bien une approche phénoménologique éloignée de la formation personnelle, même si le Ministère place ce programme d'éthique et de culture religieuse, avec l'éducation physique, à l'intérieur du domaine du développement personnel (au primaire) et de celui du développement de la personne (au secondaire). Le terme « compréhension » renvoie à l'action de saisir par l'intelligence le phénomène étudié : « [p]lacé sous le signe de la compréhension, le programme propose clairement une visée proprement cognitive » (Lucier, 2008, p. 154). Les résultats montrent aussi que la culture religieuse est isolée du dialogue et de l'éthique. Ces résultats sont compatibles avec le fait que l'éthique et le dialogue s'entrecroisent dans des composantes où la formation personnelle (FP) est toujours présente.

Ensuite, tant dans les orientations majeures annoncées que dans la compétence en culture religieuse comme telle, le vivre-ensemble dans la diversité est surtout compris en termes de reconnaissance de la valeur de la diversité *religieuse*. À ce sujet, notre analyse révèle une interaction entre la diversité religieuse et la sphère publique. Ainsi, cette reconnaissance passe non seulement par la connaissance du phénomène

religieux (EA), mais aussi par sa mise en relation avec le cadre commun (EA/ES). Cela peut se rapprocher d'une forme d'éthique sociale où l'interaction entre le champ de la religion et celui de la sphère publique repose sur l'idée d'une « préoccupation commune de réfléchir à la normativité du vivre-ensemble » (Jobin, 2004, p. 5). Pour emprunter à Ferry (2002), il ne s'agit cependant pas d'appeler la religion à la ressource pour recomposer le lien civil, mais de dépasser l'opposition moderne à la religion. Pour y parvenir, cette éducation devrait cependant établir un cadre de pensée nécessitant l'intelligence des convictions. À cet égard, notons que la formation personnelle se limite à l'expression des convictions, n'ouvrant pas à la réflexion critique sur celles-ci.

EN SYNTHÈSE

Alors que le Ministère définit le vivre-ensemble (comme entendu dans le programme ECR) en tant que processus qui, dans une société où se côtoient les différences, consiste à se créer un espace civil qui vient baliser le vécu collectif (MELS, 2009a, p. 4), notre analyse des compétences déployées dans ce programme révèle que l'éducation au vivre-ensemble apparaît, d'une part, comme une pratique de délibération dans le dialogue et, d'autre part, comme l'acquisition de connaissances sur les cultures religieuses. Notre analyse montre aussi que, par les compétences qui s'y déploient, le vivre-ensemble s'apprend en sollicitant plus particulièrement la dimension cognitive et rationnelle de l'élève en tant que membre de la société. En même temps, nous remarquons que la réflexion critique de l'élève sur ses propres modèles de référence ainsi qu'une approche compréhensive de l'autre et la connaissance de ce qui nous structure socialement restent faibles ou absentes.

Bref, ces résultats nous paraissent plus près de la définition de Fall (2015) selon laquelle, à partir d'une interaction entre des protagonistes qui élaborent conjointement un cadre dialogique reconnaissant la liberté d'expression et le respect entre les interactants, s'établit un dialogue animé par la volonté de produire du « commun négocié » susceptible de favoriser la cohésion sociale. Ainsi, des cinq sens de cette expression dans le programme *Éthique et culture religieuse* identifiés par Duhamel et Estivalèzes (2013) à la lumière des sciences de l'éducation et de la philosophie politique, deux seraient particulièrement présents, en l'occurrence « souligner une pratique dialogique aux vertus éducatives » et « nommer une réalité sociale [la diversité des cultures religieuses]¹⁵ » (p. 81).

15. Les trois autres sens sont les suivants : « faire référence à un cadre normatif, qui vise à favoriser la cohésion sociale dans une société marquée par la diversité religieuse, et au modèle original d'interculturalisme », « désigner un cadre éthique qui se traduit dans le paradigme de la reconnaissance de l'autre lié à une exigence de réciprocité » et « référer à un projet politique qui se déploie à la fois dans une quête de valeurs communes ainsi que dans une quête commune de valeurs » (Duhamel et Estivalèzes, 2013, p. 81).

Un cadre dialogique est-il possible sans réflexion critique sur nos propres modèles de référence, sans connaissance de ce qui nous structure socialement et de son histoire, en limitant la connaissance de l'altérité à une approche culturelle du phénomène religieux et en faisant l'économie de la dimension relationnelle et affective (du souci d'autrui, de l'empathie, de l'estime de l'autre, etc.)? Ces absences dans les compétences du programme mériteraient-elles d'être comblées pour une éducation au vivre-ensemble plus complète et plus cohérente?

Références bibliographiques

- BERTRAND, Y. (2014). *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif*. Paris: Fabert.
- BOUCHARD, N. (2000). *L'éducation morale à l'école*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- BOUCHARD, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BOUCHARD, N. (2010). L'éducation éthique: une tâche éducative essentielle. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école* (p. 65-178). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BOUCHARD, N. et DESRUISSEAU, J.-C. (2013). Quelle formation éthique pour les responsables pédagogiques? Analyse du guide pour l'éducation aux droits de l'Homme de l'OIEF, *Les Dossiers du GREE*, 1(2), 23-27.
- BOUCHARD, N., DESRUISSEAU, J.-C. et DANIEL, M.-F. (2013). Éducation éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence : émergence d'un modèle d'analyse des programmes éducatifs. *Les Dossiers du GREE*, 2(1), 5-15.
- BOUCHARD, N., HAECK, N., PLANTE, M. et VENDITTI, R. (2016). Synthèse de la littérature académique sur le programme d'Éthique et culture religieuse: la question de l'enseignant. *Formation et profession*, 24(1), 29-41. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.324>
- BOUCHARD, N. et WOLFS, J.-L. (2012). Présentation de la thématique du colloque Éduquer et former au «vivre-ensemble» dans l'espace francophone et ailleurs. Analyse de conceptions théoriques, de politiques et de pratiques éducatives. *Les Dossiers du GREE*, 1(1), 10-16. Récupéré de http://gree.uqam.ca/upload/files/publication/dossiers_gree_serie_1_no_1.pdf

- BOURGEAULT, G. (2004). *Dit et non-dit, contredit, interdit*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel «Vivre ensemble dans l'égalité de dignité»*. Ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe, 118^e session ministérielle, Strasbourg, 7 mai 2008. Récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/publication_whitepaper_id_FR.asp
- DANIEL, M.-F. (2014). Dialogue philosophique, pensée critique dialogique et conscience humaine. Comment la Philosophie pour enfants donne une voix aux adultes analphabètes. Dans M.-P. Grosjean et G. Hottois (dir.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman* (p. 175-195). Paris: Vrin.
- DANIEL, M.-F. (2015). Le développement d'une pensée critique à l'école. Dans S. Demers, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Les fondements de l'éducation* (p. 337-381). Québec: Multimondes.
- DANIEL, M.-F., BOUCHARD, N. et DESRUISSEAUX, J.-C. (2013). L'éducation éthique en France: une analyse des programmes officiels français. *Diotime*, 58(10). Récupéré de <http://educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=96727&pos=0>
- DELORS, J. (1998). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (2^e éd. revue et corrigée). Paris: UNESCO.
- DESRUISSEAUX, J.-C., BOUCHARD, N., GENDRON C. et DANIEL, M.-F. (2013). L'éducation éthique au vivre-ensemble dans la différence dans le programme de morale du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. *Entre-vues*. Récupéré de <http://www.entre-vues.net/News/tabid/622/articleType/ArticleView/articleId/374/Recherche-du-GREE-Le-vivre-ensemble-dans-les-programmes-de-morale-du-primaire-et-du-secondaire-en-Belgique.aspx>
- DUHAMEL, A. (2010). Le «vivre ensemble»: la citoyenneté et le politique entre conflit et confiance. Dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques* (p. 111-151). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DUHAMEL, A. et ESTIVALÈZES, M. (2013). Vivre-ensemble et dialogue: du programme québécois d'*éthique et culture religieuse* à la délibération démocratique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 79-98. doi: 10.7202/1018402ar
- FALL, K. (2015). De quoi l'expression «le vivre-ensemble» est-il le nom? Cartographie d'une notion. Dans F. Saillant (dir.), *Pluralité et vivre ensemble* (p. 21-36). Québec: Presses de l'Université Laval.

- FERRY, J.-M. (2002). *Valeurs et normes. La question de l'éthique*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- FREIRE, P. (1998). Education for critical consciousness. Dans A. M. Araújo Freire et D. Macedo (dir.), *The Paulo Freire reader*. New York, NY : Continuum International.
- GENDRON, C. (2003). *Éduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude*. Paris : L'Harmattan.
- GENDRON, C., BOUCHARD, N., DESRUISSEAU, J.-C. et DANIEL, M.-F. (2013). Le vivre-ensemble dans le programme du cours de morale de l'enseignement fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Entre-Vues*. Pédagogie de la morale et de la philosophie. Récupéré de <http://www.entre-vues.net/Pointsdevue/tabid/631/articleType/ArticleView/articleId/374/categoryId/24/Recherche-du-GREE-Le-vivre-ensemble-dans-les-programmes-de-morale-du-primaire-et-du-secondaire-en-Belgique.aspx>
- GIROUX, A. (2009). *Reconnais-toi toi-même. Figures de l'expérience morale*. Montréal : Liber.
- GLASER, B. G. et STRAUSS, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago, IL : Adline.
- HABERMAS, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Cerf.
- JOBIN, G. (2004). *La foi dans l'espace public*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- JONAS, H. (1990). *Le principe responsabilité*. Paris : Cerf.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on moral development*. Vol. II : *The psychology of moral development*. San Francisco, CA : Harper & Row.
- LACROIX, A. (2010). Éduquer à la citoyenneté et contribuer à la formation du jugement moral. Dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques* (p. 89-109). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LIPMAN, M. (1987). Ethical reasoning and the craft of moral practice. *The Journal of Moral Education*, 16(2), 139-147.
- LUCIER, P. (2008). L'approche culturelle du phénomène religieux. *Éthique publique*, 10(1).
- MALENFANT-VEILLEUX, A. (2011). L'école québécoise à l'aune du pluralisme normatif. Une analyse philosophique du cours «Éthique et culture religieuse», Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

- MARTINEAU, R. et C. LAVILLE (1998). L'histoire: voie royale vers la citoyenneté? Dans A. Marsolais et L. Brossard (dir.), *Non-violence et citoyenneté. Un «vivre-ensemble» qui s'apprend* (p. 51-63). Québec: MultiMondes.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et culture religieuse*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Domaines généraux de formation. Chapitre 2. Programme de formation de l'école québécoise. Secondaire, deuxième cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Éthique et culture religieuse. Secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de www.mels.gouv.qc.ca
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009a). *Dossier d'information. Finalités du programme Éthique et culture religieuse*. Document inédit.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009b). *Dossier d'information. Culture religieuse*. Document inédit.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009c). *Réfléchir sur des questions éthiques. Éthique et culture religieuse – Premier cycle du secondaire*. Document inédit.
- MORRIS, R. (2002). L'approche narrative. Penser avec sa propre histoire et avec les histoires d'autrui. Dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines* (p. 135-169). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- NODDINGS, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- NUSSBAUM, M. C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE – OIF (2009). *Éducation aux droits de l'Homme. Comprendre pour agir ensemble*. Paris: Sépia.
- PIRES, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal: Gaétan Morin.

- PLANTE, M., BOUCHARD, N., HAECK, N. et VENDITTI, R. (2014). Synthèse de la littérature académique sur le programme d'*Éthique et culture religieuse*: les finalités et éléments structurants. *Ethica*, 18(2), 127-162.
- POTVIN, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire: fondements et perspectives. Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- POTVIN, M. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 110-127). Montréal: Fides Éducation.
- POTVIN, M., LAROCHELLE-AUDET, J., CAMPBELL, M.-A., KINGUÉ-ÉLONGUÉLÉ, G. et collab. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Rapport à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). Montréal: OFDE. Récupéré de www.ofde.ca
- RAWLS, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris: Seuil.
- RICCEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- ROEGIERS, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles: De Boeck.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, hors-série 5, 99-111.
- UNESCO (1955). *Learning to Live Together Without Hate*. Expert meeting on the promotion of teaching of race questions in primary and secondary schools, 19-23 septembre 1955. Paris: UNESCO. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001576/157674eb.pdf>
- UNESCO (2003). *Apprendre à vivre ensemble: avons-nous échoué?* Genève: UNESCO, Bureau international de l'éducation.
- VOLANT, É. (2003). *La maison de l'éthique*. Montréal: Liber.

Annexe

Vue d'ensemble des compétences du programme ECR

Tableau 1. **Compétence Réfléchir sur des questions éthiques, 2^e cycle du secondaire**

Constituantes de la compétence	Capacités	Explicitations
Analyser une situation d'un point de vue éthique	Décrire et mettre en contexte une situation en vue d'en dégager une question éthique à la lumière de points de vue susceptibles de provoquer des tensions ou des conflits de valeurs	Décrire et mettre en contexte la situation • Formuler une question éthique s'y rapportant • Comparer des points de vue • Expliquer des tensions ou des conflits de valeurs • Comparer la situation avec d'autres situations similaires • Comparer son analyse de la situation avec celle de ses pairs
Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social	Déceler les principaux repères sur lesquels reposent les différents points de vue examinés et en rechercher le rôle et le sens	Trouver les principaux repères présents dans différents points de vue • Rechercher le rôle et le sens • Considérer d'autres repères • Comparer le sens de certains repères dans différents contextes
Évaluer des options ou des actions possibles	Examiner des effets d'options ou d'actions possibles sur soi, sur les autres ou sur la situation, dans la perspective du vivre-ensemble	Proposer des options ou des actions possibles • Examiner des effets de ces options ou actions sur soi, sur les autres ou sur la situation • Sélectionner des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble • Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix

Tableau 2. **Compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux, 2^e cycle du secondaire**

Constituantes de la compétence	Capacités	Explicitations
Analyser des expressions du religieux	Décrire et mettre en contexte des expressions du religieux, en expliquant leur signification et leur fonction tout en établissant des liens avec des traditions religieuses	Décrire et mettre en contexte des expressions du religieux • Étudier la signification et la fonction • Établir des liens entre ces expressions et différentes traditions religieuses • Faire un retour sur ses découvertes et ses explications
Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel	Rechercher des liens entre des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs, en approfondissant des aspects communs et spécifiques de ces expressions et en expliquant leur signification et leur fonction	Repérer des expressions du religieux dans l'espace ou dans le temps. • Rattacher à des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs • Examiner ce qu'elles ont en commun et ce qui les distingue • Étudier la signification et la fonction dans la vie des individus et des groupes • Faire un retour sur ses découvertes et ses réflexions
Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir	Approfondir diverses façons de penser, d'être et d'agir à l'intérieur d'une même tradition, dans différentes religions ainsi que dans la société	Approfondir diverses façons de penser, d'être ou d'agir à l'intérieur d'une même tradition ou entre des traditions religieuses • Approfondir diverses façons de penser, d'être ou d'agir dans la société • Évaluer des effets de différents comportements sur la vie en société

Tableau 3. **Compétence *Pratiquer le dialogue*, 2^e cycle du secondaire**

Constituantes de la compétence	Capacités	Explicitations
Organiser sa pensée	Mener une démarche réflexive afin d'organiser leur pensée	Cerner l'objet du dialogue • Établir des liens entre ce qu'on découvre et ce qu'on connaît • Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans les différents points de vue énoncés • Faire le point sur ses réflexions
Interagir avec les autres	Exprimer leur point de vue en s'appuyant sur des raisons ou des arguments pertinents et cohérents et être attentifs à ceux des autres	Prendre conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi • Rechercher des conditions favorables au dialogue • Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres • Expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents • Formuler des questions de clarification • Mettre en application des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées
Élaborer un point de vue étayé	Sélectionner des ressources pertinentes et diversifiées, recourir à des moyens appropriés pour interroger et élaborer un point de vue étayé, anticiper des objections et des clarifications à apporter	Utiliser ses ressources et chercher de l'information sur l'objet du dialogue • Approfondir sa compréhension de différents points de vue • Envisager différentes hypothèses • Ébaucher un point de vue • Anticiper des objections et des clarifications à apporter • Valider son point de vue • Revenir sur la démarche