



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Perreault, J.-P. (2016). Quel modèle de formation des enseignant·e·s en Éthique et culture religieuse ? Analyse d'expériences québécoises. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 141-153.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.024>

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Jean-Philippe Perreault, 2016

Quel modèle de formation des enseignant·e·s en Éthique et culture religieuse ? Analyse d'expériences québécoises

Jean-Philippe Perreault

Depuis près de dix ans, l'ensemble des élèves québécois·e·s du primaire et du secondaire suivent obligatoirement le cours Éthique et culture religieuse. L'implantation de ce programme, en remplacement de l'enseignement moral et religieux confessionnel, a rencontré plusieurs défis dont la formation du personnel enseignant semble le plus important. En retraçant quelques étapes de ce processus et en prenant appui sur des enquêtes menées au cours des dernières années, quelles leçons pouvons-nous tirer de l'expérience québécoise ? Quels sont les besoins des enseignantes et enseignants ? Est-il possible de dégager un modèle de formation adapté et efficient dans ce contexte ?

Zusammenfassung

Seit beinahe zehn Jahren besuchen die Primar- und Sekundarschüler/-innen von Québec den obligatorischen Unterricht «Éthique et culture religieuse». Da dieser Unterricht den konfessionellen Religions- und Moralunterricht ersetzt, ist die Implementierung des neuen Programms mit diversen Herausforderungen verbunden, wobei die Schulung des Lehrpersonals die grösste dieser Herausforderungen darstellt. Im Beitrag werden einige Etappen dieses Prozesses nachgezeichnet. Dabei wird Bezug genommen auf Untersuchungen, die in den vergangenen Jahren durchgeführt wurden: Welche Schlüsse können wir aus dem québec'schen Experiment ziehen? Welche Bedürfnisse haben die Lehrerinnen und Lehrer? Ist es möglich, ein Ausbildungsmodell zu entwickeln, das diesem Kontext angepasst ist und wirksam erscheint?

Summary

For almost ten years, all primary and secondary pupils in Quebec have taken a compulsory Ethics and Religious Culture course. The establishment of this syllabus, replacing confessional moral and religious instruction, has encountered several challenges, the most important of which seems to be the training of the teaching staff. By retracing some steps in this process and drawing on recent surveys, what lessons can we draw from the Quebec experience? What are the teachers' needs? Is it possible to extract from it a training model that is appropriate and effective in this context?

Éthique et cultures religieuses en tension est un titre tout désigné pour rendre compte de l'évolution de la place des questions morales et religieuses à l'École québécoise. L'implantation, en 2008, du programme Éthique et culture religieuse (ECR) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008)¹ est l'aboutissement de longs débats sociaux et politiques – parfois émotifs – dont il faut situer l'origine dans les années 1960 alors que le système d'éducation se modernise et se laïcise. Ces cinquante dernières années ont été marquées par différentes phases et processus qui ont mené, lentement, au choix du Québec : mettre fin à l'enseignement religieux et moral confessionnel catholique ou protestant sans pour autant évacuer de l'école la question religieuse et la réflexion éthique. En cela, il s'agit bien d'un nouveau programme de formation : nouvelle approche, nouvelle posture enseignante, nouvel apport à la formation des jeunes.

Après près de dix ans d'enseignement de ce programme obligatoire dans les classes du primaire et du secondaire, quelles leçons tirer de l'expérience québécoise ? Des nombreux défis qui ont accompagné son implantation, la formation continue du personnel enseignant est, à notre avis, le principal. Plus que les débats sur la laïcité, sur la liberté de conscience ou sur les effets présumés d'un tel enseignement sur le cheminement religieux des élèves, nous verrons que c'est bien la formation qui est, aujourd'hui encore, source première de tensions autour du programme ECR.

¹ Les programmes ECR (primaire et secondaire) sont disponibles sur le site du MELS : <http://www.education.gouv.qc.ca/programme-ethique-et-culture-religieuse/>

Si notre intention est d'en arriver, ultimement, à dégager les traits d'un éventuel modèle de formation adapté et efficient, notre ambition manque pour l'instant de moyens. Aucune étude globale n'a encore été menée au Québec sur l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse et l'évaluation périodique du programme par le Ministère de l'Éducation tarde. Conséquemment, les données, trop rares et parcellaires, ne nous permettent pas d'établir un véritable état des lieux pourtant nécessaire. Si, par ce programme, le Québec semble avoir innové, force est de constater que les conditions pour en documenter les suites n'ont pas encore été réunies. Tout de même, en prenant appui sur nos observations et un matériau empirique limité, nous croyons être en mesure de proposer quelques réflexions et considérations sur ces questions ; nos propositions étant davantage de l'ordre de l'essai que de la thèse solidement étayée et validée.

1 Brève généalogie du programme ECR et de son implantation

Disons d'abord que la solution au problème religieux de l'enseignement devra respecter une double exigence. Elle devra d'abord tenir compte du caractère pluraliste, au point de vue religieux, que prend maintenant le Québec. [...] En second lieu, la question de la confessionnalité ou de la non-confessionnalité scolaire ne peut être analysée et résolue sans qu'on prenne en considération les exigences du système scolaire global. Celui-ci doit en effet pourvoir à l'éducation de tous ; il doit au surplus assurer à chaque élève ou étudiant un enseignement général et professionnel de bonne qualité ; la civilisation scientifique et technique, les progrès de l'esprit humain dans tous les domaines de la connaissance et de l'expression artistique imposent à l'école un effort peut-être sans précédent pour hausser toujours davantage le niveau de l'enseignement. [...] Au moment où le Québec s'engage, suivant cet axe de pensée, dans une des plus importantes réformes pédagogiques de son histoire, la solution du problème de la confessionnalité scolaire doit s'inspirer à la fois de l'obligation de respecter la liberté religieuse de tous et de la nécessité de favoriser le progrès scolaire à tous les niveaux. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, p. 75)

Si le programme ECR est encore jeune (2008), la transformation de la place accordée aux questions religieuses dont il témoigne s'enracine dans une généalogie plus longue. La citation précédente est tirée du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec publié en 1964. Présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent, elle recommandera la création du Ministère de l'Éducation et le développement d'un système scolaire moderne, sous la responsabilité de l'État et non plus de l'Église. Bien que l'enseignement religieux confessionnel fut maintenu jusqu'en 2008, on s'interroge alors déjà : comment « respecter la liberté religieuse de tous et de la nécessité de favoriser le progrès scolaire à tous les niveaux » ?

Bien entendu, ces remises en question ne sont en rien étrangères à l'esprit de l'époque. Le Québec connaît alors sa *Révolution tranquille*, période qui, dans l'imaginaire collectif, marque l'entrée dans une modernité culturelle et technique. C'est à grande vitesse que la « priest ridden province » – pour reprendre l'expression canadienne plutôt péjorative – se sécularise. Alors que l'identité canadienne-française était nécessairement catholique, l'identité nationale québécoise naissante s'inscrit désormais directement dans le politique, portée par un nouveau nationalisme d'une jeune bourgeoisie – en grande partie issue de la matrice catholique – qui souhaite remplacer l'élite jusque-là essentiellement cléricale. Dans les débats de l'époque sur la laïcité scolaire, le pragmatisme l'emporte sur l'idéologique. De part et d'autre, les positions extrêmes sont évitées. La laïcité mise de l'avant par le Mouvement laïc de langue française en est une de consensus : « La laïcité se fera avec les chrétiens, ou elle ne se fera pas » écrira le militant laïc Maurice Blain en 1961 (cité par Lemieux & Montminy, 2000, p. 59). Quant aux évêques québécois, « sensibles au souffle de Vatican II, peut-être, ils entendent concilier la participation à la cité et le respect de leur tradition » (Lemieux & Montminy, 2000, p. 59). En arrière-plan de ces transformations, un passage marquant se dessine : « celui par lequel la *communauté des citoyens* remplacera bientôt la *communauté des croyants* comme lieu d'encadrement des comportements » (Lemieux & Montminy, 2000, p. 61). Le tout force l'Église catholique à se redéfinir et à penser à nouveaux frais son rôle et sa place comme institution, mais également le rôle et la place de son héritage et les modalités de sa transmission. En 1971, le Rapport de la Commission d'étude sur les laïcs et l'Église présidée par le sociologue Fernand Dumont propose une orientation qui n'est pas complètement étrangère à celle qui présidera à la mise en place du programme ECR, 35 ans plus tard :

L'héritage religieux constitue un fait sociologique et un bien collectif que personne, au Québec, ne peut ignorer. C'est pourquoi il est désirable qu'un cours d'initiation au fait religieux fasse partie intégrante du programme d'étude du cours secondaire. Cet enseignement s'inspirerait des sciences positives de la religion, mais il ne devrait pas être une juxtaposition disparate de disciplines : un travail pédagogique est à faire. (Commission d'étude sur les laïcs et l'Église, 1971, p. 188)

En somme, ce sont plus de 40 ans de débats sur la place de la religion à l'école qui mèneront à l'adoption du programme ECR. Certains moments apparaissent plus déterminants : les États généraux sur l'éducation (1995-1996) qui recommanderont de poursuivre la déconfectionnalisation du système scolaire et, dans la foulée, le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999) qui proposera la mise en place d'un programme obligatoire d'enseignement culturel de la religion et d'un service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire. Après une série de mesures permettant la déconfectionnalisation du système scolaire sur le plan légal, le gouvernement annonce, en 2005, l'implantation du programme ECR pour 2008.

2 Implantation du programme ECR

Le processus d'implantation du programme ECR s'amorce dès qu'est prise la décision de mettre fin au « régime d'option » (soit l'enseignement moral et religieux catholique, soit l'enseignement moral et religieux protestant, soit l'enseignement moral non religieux) et d'implanter un programme obligatoire d'éthique et de culture religieuse, de la première année du primaire à la cinquième secondaire, tant dans les écoles du réseau public que du réseau privé. La tâche est colossale et inédite. Les orientations ministérielles sont publiées en mai 2005. Pour septembre 2008, il faudra rédiger les programmes du primaire et du secondaire (compétences, contenus, cadre d'évaluation...) ; expérimenter le programme dans six écoles ; mener des consultations auprès d'enseignant-e-s, d'expert-e-s de différents horizons et de groupes religieux ; accompagner les maisons d'édition dans l'élaboration de matériel didactique et approuver le matériel produit ; informer les universités des modifications nécessaires à la formation des maîtres. Mais surtout, pour ce qui nous occupe, cette période fut occupée à former 25 000 enseignant-e-s en exercice. Alors que le rapport du Groupe de travail sur la religion à l'école (1999) misait paradoxalement sur « les contraintes du système scolaire » (p. 213) pour offrir le temps nécessaire à ce passage, jamais n'a-t-on assisté à un changement aussi rapide touchant simultanément tous les degrés d'enseignement primaire et secondaire, soit près d'un million d'élèves.

De 2005 à aujourd'hui, nous distinguons deux phases dans l'expérience de formation continue des enseignant-e-s en éthique et culture.

2.1 Première phase : mobilisé-e-s par la nouveauté dans l'urgence et les contestations

Pour former le personnel enseignant à ce nouveau programme, le Ministère de l'Éducation et les commissions scolaires élaborent un plan national de formation à partir de 2006. Le modèle adopté repose sur une structure décentralisée à deux niveaux. Dans différentes régions du Québec, des universitaires spécialisés en sciences des religions, en éthique et en sciences de l'éducation forment d'abord des enseignant-e-s et conseillères et conseillers pédagogiques² qui, une fois formé-e-s, offriront à leur tour des ateliers à leurs collègues. L'intention est d'enraciner l'expertise dans les milieux.³ Au plan national, quatre forums seront organisés par le Ministère de l'Éducation abordant tout autant la réflexion éthique, la culture religieuse, la pratique du dialogue que les orientations du programme et la posture professionnelle.

Bien que nous ne soyons pas en mesure d'évaluer ce modèle et ses retombées, nous avons pu observer certaines des difficultés rencontrées. La première est liée aux débats qui animent l'opinion publique à l'époque. S'il n'est pas inhabituel que les religions suscitent les passions dans l'espace public, la période 2007-2008 est tout de même effervescente sur ce plan au Québec. Ce qui fut nommé la crise des accommodements raisonnables (Bouchard & Taylor, 2008) crée un climat de tension autour de questions touchant au pluralisme religieux, à la laïcité et au vivre-ensemble. Qui plus est, le programme ECR est lui-même objet de contestations. Certains acteurs le perçoivent comme un outil de promotion du relativisme moral, du multiculturalisme canadien ou de l'importance de la religion elle-même alors que d'autres estiment qu'il porte atteinte à leur liberté de conscience et de religion et demandent que leurs enfants en soient exempté-e-s – ce qui fut systématiquement refusé. Certes, il ne s'agit pas de l'opinion de la majorité des parents, mais ces oppositions feront grand bruit dans les médias et sauront attirer

2 Au Québec, les conseillères et conseillers pédagogiques sont des professionnel-le-s de la pédagogie qui ont pour mandat la formation continue du personnel enseignant par de l'accompagnement individuel et de la formation collective. Ils sont au service des commissions scolaires – structure administrative intermédiaire entre les écoles et le ministère de l'Éducation, sur un territoire donné. Ils et elles sont d'ordinaire spécialisé-e-s dans l'une ou l'autre discipline et interviennent auprès d'enseignant-e-s dans plusieurs écoles.

3 Pour une description et une analyse de ce processus : voir Rondeau & Cherblanc (2010).

l'attention publique.⁴ Dans cette conjoncture, en plus d'être dans l'inquiétude devant une nouvelle matière à enseigner, les enseignant·e·s craignent des tensions avec certains parents. Dès lors, ECR apparaît comme une matière dont l'enseignement pourrait s'avérer délicat ou embarrassant.

Il nous faut souligner également le contexte particulier dans lequel se trouve le milieu scolaire. Quelques-un·e·s regrettent l'enseignement religieux confessionnel, d'autres ne voient pas l'intérêt d'accorder une place aux religions – quelle que soit l'approche – dans un cursus scolaire déjà bien garni. Même chez les plus convaincu·e·s et intéressé·e·s, leur motivation se heurte aux conditions de formation : peu de dégagement de tâche, temps limité, concurrence des priorités. Sans parler que les intervenant·e·s scolaires sortent à peine d'une réforme pédagogique⁵ qui en a essoufflé plus d'un·e.

Globalement, nous pourrions dire que les principales difficultés ont pour cause un temps de transition et d'implantation tout simplement trop court. Malgré les sommes considérables investies par le Ministère de l'Éducation, malgré les efforts et le travail acharnés des équipes de formation, malgré la mobilisation des milieux scolaire et universitaire, le choix de n'accorder que trois ans (2005-2008) pour des raisons politiques et légales a des impacts majeurs. Le processus de formation ne pouvait être complété dans les temps. À la rentrée de septembre 2008, alors que le programme doit prendre vie en classe, le temps de formation offert au personnel enseignant demeure fort limité, particulièrement au primaire. Bien entendu, les offres de formation ne perdaient rien de leur pertinence après cette date. Cependant, rapidement ECR s'est vu déclassé dans l'ordre des priorités, plusieurs milieux scolaires devant déjà faire face à d'autres défis.⁶

Avec le recul, nous pouvons constater que c'est la compréhension des orientations du programme ECR qui a été l'une des principales victimes de ce court délai de transition. S'approprier un nouveau champ de formation – tant pour les universitaires que les enseignant·e·s – demande du temps et ne peut se faire seul·e. Développer une compréhension commune du programme et des enjeux pédagogiques qui lui sont liés aurait demandé des allers-retours entre la théorie et la pratique, des analyses pédagogiques et du travail collaboratif impossibles dans cette première phase. Plus encore, que ce nouveau programme ait dû faire son entrée dans toutes les classes du primaire et du secondaire simultanément – et non de manière progressive, cohorte par cohorte – n'a pas permis d'intégrer la pratique, l'expérimentation et la distance réflexive à la formation continue.

Cela dit, ces difficultés bien réelles ne doivent pas masquer les acquis de cette intense période de mobilisation. Au-delà des formations offertes aux enseignant·e·s, le plan national de formation a permis de créer un réseau d'intervenant·e·s – enseignant·e·s, conseillères et conseillers pédagogiques, universitaires, responsables ministériel·e·s – qui a su développer une expertise collective là où elle n'existait tout simplement pas. Sans ce réseau, la seconde phase d'implantation ne saurait être possible.

2.2 Seconde phase : des besoins de formation persistants

La fin du plan national de formation en 2009-2010 provoque l'entrée dans ce que nous considérons comme une deuxième phase d'implantation. Désormais orpheline d'un programme dédié, la formation en éthique et culture religieuse demeure un enjeu central et primordial : les enseignant·e·s eux- et elles-mêmes en sont préoccupé·e·s, tout autant que les conseillères et conseillers pédagogiques, les responsables du Ministère de l'Éducation, les dirigeant·e·s de l'Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQECR), les universitaires, les représentant·e·s de certaines confessions religieuses, notamment l'Assemblée des évêques catholiques du Québec (Veillette, 2009).

Et si ce n'était pas assez, le jugement de la Cour suprême du Canada dans l'affaire opposant des parents d'élèves à une commission scolaire refusant l'exception du cours en ajoutera. Dans leur avis de 2012, les juges affirmeront que le programme ECR ne contrevient pas à la liberté de conscience et de religion et qu'il est même de la responsabilité de l'État d'imposer une formation en ce domaine. Toutefois, deux de ces juges ont tenu à souligner que, si le programme respectait théoriquement la Charte des droits et libertés et s'il était en ce sens constitutionnel,

4 Pour un compte rendu concis et précis de la « triple contestation du cours », voir Estivalèzes (2010).

5 Suite aux États généraux sur l'éducation, le Québec s'engage dans les années 2000 dans une réforme pédagogique importante au primaire et au secondaire, privilégiant, notamment, le développement d'une approche par compétences dans les différentes disciplines.

6 Nous pensons notamment à l'importance accordée en 2009-2010 à l'apprentissage de la lecture au primaire qui a guidé bon nombre d'enseignant·e·s dans leurs choix en matière de formation continue.

rien ne garantissait qu'il en soit de même de son enseignement, rappelant aux différent-e-s acteurs et actrices les conséquences possibles d'un manque de formation ou d'une mauvaise compréhension des orientations.

Dans ce contexte, la formation continue en ECR prend différentes formes et modalités. Au premier plan, nous retrouvons des enseignant-e-s qui ont développé des « réflexes » de formation personnalisée : documentation, participation à des groupes spécialisés sur les médias sociaux, projets particuliers dans les écoles. Bien que l'on puisse être informé-e de ces pratiques, il est difficile de les mesurer : sont-elles répandues ? Satisfaisantes ? Persistantes ? Quels sont les défis rencontrés ? Autant de questions qui mériteraient une étude approfondie, d'autant que l'univers du numérique et de la technopédagogie forcent à revoir les modèles jusqu'ici dominants.

Au second plan, on retrouve des conseillères et conseillers pédagogiques et des répondant-e-s⁷ en ECR au sein des commissions scolaires dont le mandat est de répondre aux besoins des enseignant-e-s par de l'accompagnement pédagogique et des ateliers de formation. Ici aussi, difficile de faire un état rigoureux des lieux. Cela dit, nous avons pu observer et documenter la réduction significative du support offert aux enseignant-e-s en ECR. En 2013, alors que nous participions à des rencontres réunissant des conseillères et conseillers pédagogiques de 40 commissions scolaires du Québec (sur une possibilité de 69), nous avons calculé que plus des deux tiers des conseillères et conseillers pédagogiques (71 %) évaluent avoir consacré moins 20 % de leur temps⁸ à l'enseignement de ECR et plus de la moitié disent que ECR représente moins de 10 % de leur tâche. Dans certaines commissions scolaires, aucun-e conseiller ou conseillère pédagogique ne s'est vu-e confier ce mandat. Si ces rencontres ont également confirmé la formation continue comme la clé pour assurer un enseignement de qualité, une forte majorité de conseillères et conseillers pédagogiques ont reconnu recevoir peu de demandes de la part des enseignant-e-s.

Sur un troisième plan, quelques équipes universitaires ont poursuivi leur engagement. Le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire du Ministère de l'Éducation a financé trois projets⁹ entre 2010 et 2015 portant sur ECR. L'un de ces chantiers a porté sur l'une des trois compétences prévues au programme ECR, soit la pratique du dialogue¹⁰, un second sur la production de parcours de formation en ligne en culture religieuse¹¹ et un troisième sur la pratique du dialogue philosophique¹². Et de manière *ad hoc*, des expert-e-s universitaires ont été sollicité-e-s pour offrir des sessions de formation. Il nous faut également mentionner la rencontre annuelle organisée par l'AQECR. Ces journées provinciales de formation regroupent une centaine d'enseignant-e-s et de conseillères et conseillers pédagogiques. En plus des nombreux ateliers qui y sont offerts, il s'agit d'un moment important pour développer et consolider le réseau des intervenant-e-s.

Ces différentes initiatives rendent compte à la fois d'une vitalité et d'une absence de concertation dans la formation offerte. Il s'agit de projets « à la pièce », sans véritable vision globale ou d'orientations communes à l'ensemble du Québec. Mais surtout, ces initiatives doivent faire face à de nouveaux défis : maintenant qu'ils et elles ont expérimenté le programme, quels sont les besoins des enseignant-e-s ? Dans un contexte scolaire de plus en plus exigeant et où le temps fait cruellement défaut, quelles devraient en être les modalités ? Comment mobiliser les enseignant-e-s alors qu'au primaire, il y a concurrence des différentes disciplines pour les temps limités de perfectionnement ; et qu'au secondaire, plusieurs se voient confier le cours ECR en complément d'une tâche principale dans une autre matière, sans formation initiale dans le domaine ? Quels rôle et possibilité pour les universités tandis que leur mode de financement les encourage peu à s'investir en formation continue ? Quelles ressources disponibles dans les écoles et les commissions scolaires qui doivent composer avec d'importantes compressions budgétaires ? Comme nous l'avons évoqué en introduction, ces quelques questions et défis nous invitent à croire que les principales tensions liées à l'enseignement culturel du religieux ne se trouvent pas dans les relations entre l'école et les communautés croyantes ou dans les effets anticipés du cours sur les convictions des élèves. Sans pour autant rejeter ces considérations qui méritent certes que nous nous y attardions, nous prétendons plutôt que

7 Les répondant-e-s en ECR sont généralement des enseignant-e-s qui, au sein d'une commission scolaire, portent le « dossier » ECR en l'absence de conseillères et conseillers pédagogiques dédiés.

8 Il n'y a pas de norme officielle quant au pourcentage de tâche accordé à une discipline pour une conseillère ou un conseiller pédagogique. Cela dit, lors de la première phase d'implantation, plusieurs commissions scolaires disposaient d'un conseiller ou d'une conseillère à temps plein en ECR.

9 Sauf erreur de notre part, nous avons recensé trois projets dans le cadre de ce programme – aussi appelé Chantier 7 – dédié aux universités sous présentation d'un projet établi en collaboration avec le milieu scolaire.

10 Projet interuniversitaire (Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec à Montréal, Université Laval) prenant la forme de communautés de pratiques en trois milieux : Montréal, Québec et Côte-Nord.

11 Mené par une équipe de l'Université Laval. Pour plus d'informations : www.enseigner-ecr.org

12 Mené à l'Université de Sherbrooke. Pour plus d'informations : <http://www.usherbrooke.ca/creas/projets-de-recherche/projets-en-cours/la-pratique-du-dialogue-philosophique-en-ethique-et-culture-religieuse-au-secondaire-quelles-complementarites-avec-le-programme-quel-apprentissages-pour-les-eleves-et-quel-changements-de-pratiques/>

c'est à l'intérieur du monde scolaire, dans la dynamique de formation des enseignant-e-s, que se trouvent les principaux défis. Voilà ce que nous pouvons déjà retenir de l'expérience québécoise : la formation continue du personnel enseignant ne peut être sous-estimée ; elle demeure toujours cruciale même après dix ans.

3 Défis et besoins de formation

Reprenons ces quelques questions et tentons de dégager un modèle de formation adapté à ces tensions. Pour ce faire, il nous faut donner la parole aux enseignant-e-s et aux conseillères et conseillers pédagogiques afin d'identifier les défis qui sont les leurs.¹³

3.1 Valorisation de la matière

Si les enseignant-e-s rencontré-e-s et interrogé-e-s ont généralement une attitude positive à l'égard de l'enseignement de ECR¹⁴, ils et elles sont d'avis que leurs collègues et certains parents ne partagent pas le même enthousiasme. ECR est considéré comme « une petite matière », moins importante que les autres. Ils et elles reconnaissent ainsi nécessaire de faire valoir la pertinence du cours ; pertinence qui tient, selon eux, aux connaissances acquises par les élèves et aux réflexions éthiques sur des questions importantes de la vie qu'il permet (Bouchard, Cardinal & Perreault, 2011).

Cette question de valorisation du programme a pour corollaire, en classe, la « signifiante » de la matière pour les élèves. Plusieurs se demandent comment intéresser les élèves pour qui ECR demeure loin de leurs préoccupations : trop abstrait, théorique ou déconnecté de leur quotidien. Des six thèmes que nous avons créés pour classer les défis rencontrés par les enseignant-e-s¹⁵, cet enjeu est le plus souvent nommé dans la catégorie « contexte d'enseignement ».

Il y aurait beaucoup à dire et réfléchir sur « l'utilité et la pertinence » de cette matière. Dans le cursus scolaire, il n'y a certes pas que l'éthique et la culture religieuse qui paraissent « inutiles » aux yeux de certains élèves. Quel domaine est exempt de pareilles récriminations, même à l'intérieur de disciplines pourtant valorisées comme les mathématiques, le français et les sciences ? Si l'obstacle paraît plus difficile à surmonter en ECR, c'est peut-être qu'il témoigne également de certaines lacunes des enseignant-e-s tant sur le plan des savoirs qu'en pédagogie et didactique. Rappelons que l'approche culturelle mise en avant par le programme vise à comprendre le phénomène religieux tel qu'il se présente dans l'environnement de l'enfant. La réflexion éthique veut explorer les normes, les valeurs et les comportements alors que les jeunes évoluent dans un monde qui est déjà moralement marqué. Théoriquement donc, l'enseignement d'ECR ne peut être « déconnecté » de la vie de l'élève. Ainsi, pour trouver une explication satisfaisante, sans doute faudrait-il s'attarder à la compréhension qu'ont les enseignant-e-s des finalités du programme et à la place qu'occupe, dans l'imaginaire contemporain, le phénomène religieux et les questions éthiques.

3.2 Des connaissances

Plusieurs enseignant-e-s interrogé-e-s ont également identifié la nécessité de développer davantage leurs savoirs disciplinaires. Parmi les défis de l'enseignement identifiés, ceux qui concernent des connaissances générales sont les plus nombreux (30%¹⁶) ; et à l'intérieur même de cette catégorie, les connaissances en culture religieuse ar-

13 Les enquêtes étant de nature exploratoire, ces données sont à considérer avec réserve et proviennent de quatre sources principales : 1) Une étude réalisée dans le cadre d'un projet de recherche et de formation à l'Université Laval et financé dans le cadre du Programme de formation continue du personnel scolaire du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Voir Bouchard, A., Cardinal, M. & Perreault, J.-P. (2011). 2) Nous comptons également sur une compilation de données amassées entre 2011 et 2015 par des étudiant-e-s en formation initiale auprès de 123 enseignant-e-s du primaire. À partir de ces professionnel-le-s, les étudiant-e-s devaient identifier le principal défi de l'enseignement de ECR. 3) Nous mettrons à profit nos observations et notre expérience auprès d'une communauté de pratique formée d'une douzaine d'enseignant-e-s qui, sur quatre ans, se sont rencontrés à raison de quatre à cinq journées par année dans le cadre d'un projet interuniversitaire de formation continue, financé également par le Programme de formation continue du personnel scolaire du Ministère de l'Éducation ainsi que nos observations en formation initiale des maître-sse-s au primaire depuis 2008. 4) Enfin, nous prendrons appui sur nos observations, alors que nous avons eu la chance de participer entre 2013 et 2015 à sept rencontres réunissant des conseillères et conseillers pédagogiques et des répondant-e-s en ECR où ces participant-e-s étaient invité-e-s à identifier les besoins, défis et enjeux de formation de même qu'à partager des ressources et outils.

14 Il s'agit là d'une limite liée à notre échantillonnage : comme leur collaboration à nos enquêtes était volontaire, on peut penser qu'ils et elles étaient d'emblée intéressé-e-s par ECR.

15 Dans la compilation de données amassées entre 2011 et 2015 par des étudiant-e-s en formation initiale, 122 « défis » rencontrés par les enseignant-e-s ont été classés en six catégories : connaissances générales et particulières, évaluation des apprentissages, contexte d'enseignement, activités et stratégies pédagogiques, posture professionnelle, planification de l'enseignement.

16 Parmi les 122 défis nommés, 37 se trouvent classés dans la catégorie « connaissances générales », d'où les 30 %.

rivent en premier (24 / 37 défis ou 64%) bien avant l'éthique (8/37 défis ou 21 %) et la pratique du dialogue (4/37 défis ou 1 %).

Que les enseignant-e-s souhaitent mieux connaître et comprendre les traditions religieuses, surtout chez les « généralistes » du primaire, n'est pas étonnant. Mais au-delà de ce besoin, on pourrait se demander si la tension ne provient pas, dans une certaine mesure, d'un détournement plus ou moins conscient du programme : il ne s'agit pas d'un cours d'histoire ou de sociologie des religions qui viserait à former des expert-e-s, mais bien d'une exploration des expressions du religieux présentes dans l'environnement social et culturel pour mieux comprendre les enjeux et débats de société et, ainsi, favoriser la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun.

3.3 L'enseignement

Tant au niveau primaire que secondaire, les enseignant-e-s disent manquer de temps pour préparer les activités, pour les réaliser en classe et pour les évaluer. Les répondant-e-s eux- et elles-mêmes nous indiquent les pistes qu'ils et elles souhaiteraient mettre de l'avant. Essentiellement, il s'agit de travailler en interdisciplinarité. Sur cette question du temps, aucun-e enseignant-e n'a interrogé le programme : se pourrait-il qu'il soit tout simplement trop ambitieux, trop exigeant, trop complexe pour le temps qui lui est alloué ?

Conséquemment, on ne peut s'étonner que, lors de notre enquête en 2011, l'évaluation des apprentissages fut reconnue comme le défi le plus important auquel affirmaient faire face les enseignant-e-s dans leur pratique (Bouchard & al., 2001). Il est difficile pour les élèves d'approfondir la matière et de s'exercer à toutes les compétences et, pour les enseignant-e-s, d'en juger. Il y a bien entendu dans ce défi des enjeux de formation. Cela dit, il y a aussi des enjeux d'organisation scolaire. Au secondaire, par exemple, le nombre d'élèves (pouvant atteindre 300 par enseignant-e), réparti sur plusieurs niveaux, rend la tâche objectivement ardue. En somme, même si l'on maîtrise le programme, même si l'on est compétent-e pour piloter des situations d'apprentissage, même si l'on a recours à des outils d'évaluation adaptés, est-il possible d'y arriver ?

Au sujet des stratégies pédagogiques, la majorité des enseignant-e-s utilisent un matériel didactique diversifié (manuels, situations d'apprentissage et d'évaluation, exercices) et, dans l'ensemble, ils et elles s'en disent satisfait-e-s. Tout de même, certains exercices proposés sont redondants, affirment les enseignant-e-s, et, surtout, ils et elles doivent les adapter pour les rendre réalistes et susciter l'intérêt des élèves. D'ailleurs, la question du développement d'activités d'apprentissage arrive comme troisième catégorie sur six dans notre regroupement des défis identifiés dans les discussions avec des enseignant-e-s (27/122).

3.4 Besoins explicites de formation

Nos enquêtes exploratoires ont permis d'établir une liste de thèmes pouvant être l'objet d'éventuels thèmes de formation auxquels les répondant-e-s devaient accorder une cote : prioritaire, utile ou non pertinent. Nous en retenons trois ici.

Le palmarès des thèmes à privilégier pour une formation nous révèle que la question de l'évaluation des apprentissages des élèves se détache du lot. Les trois quarts des répondant-e-s ont donné la cote prioritaire au thème *méthodes et processus d'évaluation*, ce qui semble cohérent avec les défis nommés. Les répondant-e-s ont également mentionné les *ressources* disponibles (sites web, encyclopédies, littérature jeunesse), le *développement d'habiletés pour la pratique du dialogue* en classe et les *enjeux pédagogiques et didactiques particuliers* (ex. : interdisciplinarité, formules pédagogiques novatrices, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.).

La majorité des enseignant-e-s interrogé-e-s perçoivent « utile » qu'ils et elles aient une meilleure formation sur les grandes traditions religieuses. À l'exception de la question de l'évaluation, le plus grand nombre de remarques a porté sur les fondements de l'éthique, l'animation du dialogue et les synthèses de connaissances sur les religions.

4 Modalités de formation

C'est dans l'élaboration de formules de formation adaptées à la réalité du milieu scolaire que la créativité et l'innovation sont convoquées d'urgence. Comment négocier les contraintes de temps et de ressources ? Comment mettre au point des formules qui sauront mobiliser les enseignant·e·s ? Comment maximiser les retombées de ces formations sur la pratique enseignante ?

4.1 Conditions d'une formation mobilisatrice

Nos enquêtes nous permettent de retenir quelques conditions auxquelles devrait se soumettre une formation continue de qualité.

Les enseignant·e·s insistent : la charge de travail est lourde et leur disponibilité est limitée. Conséquemment, la formation devra faire preuve de *flexibilité* et négocier de manière efficace les contraintes de temps. Il semble déterminant que la formation continue soit *reconnue*, valorisée et encouragée par le milieu scolaire, notamment par le dégrèvement. Cependant, les enseignant·e·s évoquent aussi d'autres moyens afin d'encourager la participation : compensation en temps, formules de formation permettant de préparer des séquences d'enseignement, formation offrant des temps d'application et d'expérimentation.

Tant dans leurs suggestions que dans leur évaluation des propositions soumises, les répondant·e·s sont unanimes : la formation doit avoir des *retombées directes sur la pratique enseignante*. On suggère des parcours permettant de développer des outils. On recherche un perfectionnement qui soit un soutien à l'enseignement. On désire développer des activités. Plus rarement, certain·e·s mentionneront par ailleurs la nécessité d'une approche plus théorique, pourvu que celle-ci permette une réflexion sur la pratique.

En somme, il semble que les enseignant·e·s veulent des parcours de formation qui soient pratiques sans être limités à une seule question ou dimension ; liés à l'enseignement sans être centrés exclusivement sur des questions didactiques ; permettant de développer une réflexivité tout en développant des outils utiles en classe. Si ces indications peuvent paraître contradictoires à certains égards, il semble juste de retenir que la formation doit d'abord et avant tout être *utile à l'enseignement*.

A également été soulignée au cours du processus de consultation l'importance de l'échange et de la concertation entre enseignant·e·s, ainsi que d'un certain arrimage à la formation initiale.¹⁷ À l'analyse, on comprend le souhait d'une formation continue comme un espace permettant la construction d'une vision commune de l'enseignement. Ce désir des répondant·e·s s'exprime de différentes façons : échanges autour de leurs expériences d'enseignement, partage d'outils, élaboration de « canevas » communs, approche « uniformisée » pour l'évaluation. On nous parle de cercles de discussion, de forums, de création de réseaux, d'approches coopératives, de sites d'échange de matériel, de rencontres entre enseignant·e·s et spécialistes, d'accompagnement par les conseillères et conseillers pédagogiques.

Au sujet de la contribution des universités à l'enseignement d'ECR au primaire et au secondaire, des enseignant·e·s se disent préoccupé·e·s par la qualité de la formation initiale. Des répondant·e·s suggèrent qu'il soit nécessaire de briser une certaine forme d'isolement provoquée par les contraintes du milieu scolaire : les enseignant·e·s sont fort occupé·e·s et, au secondaire, ils et elles sont peu nombreux à enseigner ECR ; les nouveaux et nouvelles enseignant·e·s et les stagiaires arrivent mal préparé·e·s ; les ressources universitaires sont peu connues des enseignant·e·s. En somme, que la formation soit un lieu de concertation est l'une des conditions qui émergent de la consultation.

17 Pour information, la formation initiale en enseignement primaire comprend, sur quatre ans, deux cours de trois crédits/45 heures : l'un est obligatoire, l'autre est au choix. En enseignement au secondaire, il s'agit d'une formation spécialisée. Selon les universités, il s'agit soit d'une spécialisation exclusivement en Éthique et culture religieuse (120 crédits/quatre ans), soit d'une spécialisation sur deux disciplines (par exemple ECR et histoire).

4.2 Formules de formation

Il apparaît clair que la formation continue doit emprunter des formules flexibles, au diapason des réalités scolaires. Nos enquêtes permettent de définir quelques repères.

À l'unanimité, les répondant-e-s ont manifesté de l'intérêt pour des formules *différenciées*, s'adressant exclusivement soit à des enseignant-e-s du primaire, soit à des enseignant-e-s du secondaire. Cet intérêt est sans aucun doute le corollaire de réalités enseignantes fort différentes, tant en ce qui a trait au programme de formation qu'au contexte d'enseignement.

En cohérence avec ce désir d'avoir une formation enracinée dans la pratique, les répondant-e-s privilégient une approche *intégrant les questions didactiques et pédagogiques* à une approche essentiellement documentaire et informative. En ce sens, des formules permettant l'élaboration d'outils didactiques suscitent l'intérêt.

Sans s'exclure les uns les autres, *trois modes de participation* différents ont été soumis à l'évaluation des répondant-e-s (Bouchard & al., 2011). De ces trois modes, la formule *individualisée à distance* est accueillie avec l'intérêt le plus modéré (33 % très intéressante ; 41 % intéressante ; 25 % inintéressante) et est considérée, généralement, comme réaliste (66 % réaliste ou très réaliste). Une formule *à distance qui permettrait les échanges* entre enseignant-e-s suscite clairement l'intérêt (42 % très intéressante, 50 % intéressante) sans être très réaliste (seulement 16 % la jugeront très réaliste et 25 % irréaliste). Un mode de participation sous forme de *communauté de pratiques* recueille un appui sans équivoque (77 % la jugeant très intéressante, 15 % intéressante et tous la jugent réaliste ou très réaliste).

De manière plus globale, les réponses des participant-e-s suggèrent des modes diversifiés, permettant l'interaction entre enseignant-e-s. Nous pourrions dire que ce qu'ils et elles souhaitent pour leurs élèves vaut aussi pour eux- et elles-mêmes : des situations d'apprentissage signifiantes, centrées sur l'action, réalistes et interactives.

À l'unanimité, les enseignant-e-s privilégient une formation misant sur plusieurs courts parcours, chacun portant sur un élément précis et réalisable en peu de temps. Une offre de formation comprenant « quelques parcours portant sur des thèmes généraux et réalisables en quelques étapes » demeure tout de même intéressante pour une forte majorité. Une formation qui permettrait « un suivi à moyen et long terme afin d'intégrer les acquis à la pratique enseignante » recueille sensiblement le même intérêt, mais apparaît légèrement moins réaliste (Bouchard & al., 2011).

5 Tensions, paradoxes et conflits

À la lecture de ces données évoquées trop rapidement et de manière incomplète, il semble que les enseignant-e-s veulent des parcours de formation qui soient pratiques sans être limités à une seule question ou dimension ; liés à l'enseignement sans être centrés exclusivement sur des questions didactiques ; permettant de développer une réflexivité tout en développant des outils utiles en classe.

D'une part, ils et elles souhaitent une formation par laquelle il leur sera possible de développer leurs propres pratiques enseignantes. On insiste sur la nécessité de s'approprier des outils, de les adapter afin de créer ou de préserver un espace de liberté pour l'enseignant-e. D'autre part, on tient à ce que la formation apporte des solutions concrètes aux problèmes rencontrés, des formules applicables en classe, des ressources « clés en main ». Et sur cet intérêt pour des ressources « clés en main », nous avons répertorié quelques sites consacrés à ces ressources et, de l'avis des responsables de ces sites, elles sont peu utilisées.

De plus, les enseignant-e-s identifient comme défis la question du temps et de la perception du programme alors que ces deux sujets ne trouvent pas écho dans les besoins de formation ; comme si aucun-e n'avait osé poser la question « pourquoi enseigner l'ECR ? » ou « comment gagner du temps ? »

Et que dire du silence sur la posture professionnelle qui est au cœur de ce qui distingue l'enseignement confessionnel de l'enseignement culturel ? De même, les enseignant-e-s ne se questionnent pas sur le programme lui-même : ses limites, ses incohérences, ses difficultés.

Plus globalement, comment interpréter leur affirmation de l'importance de la formation continue alors que les conseillères et conseillers pédagogiques et les répondant-e-s en arrivent au constat que leurs offres de formation ne trouvent pas suffisamment preneurs et preneuses, souvent victimes de la concurrence d'autres matières dans un système où le temps et les ressources sont limitées.

Nous pouvons constater que pour être pertinente, une offre de formation devrait concilier le manque de temps et de ressource ; une attention aux « pratiques » ; le développement d'une réflexivité critique ; l'interaction en communauté ; la mobilisation des enseignant-e-s ; la valorisation du programme... Le défi est lancé !

6 Vers un modèle de formation

Quel modèle de formation permettrait de concilier ces exigences ? Il serait d'abord plus facile d'identifier les formules qui paraissent d'emblée inadaptées. On ne peut penser la formation continue comme calque de la formation initiale universitaire, soit des cours crédités comprenant de nombreuses rencontres en classe, exigeant des lectures et des travaux. Les enseignant-e-s ne souhaitent pas s'y investir et le milieu scolaire ne peut se permettre de les leur offrir. Qui plus est, dans le système actuel, de tels acquis sont peu reconnus : ils n'entraînent pratiquement aucune majoration salariale, notamment.

Il nous faut aussi mettre de côté une approche pédagogique classique qui placerait les savoirs entre les mains des expert-e-s. En formation continue, les participant-e-s possèdent une expertise pratique à valoriser et à exploiter.

6.1 Le développement de la pratique enseignante par la communauté

Cela dit, l'un des modèles possibles, en aucun cas une panacée mais à partir duquel il nous est apparu fécond de réfléchir, est celui de la communauté de pratiques. Il s'agit d'un modèle qui connaît un certain intérêt depuis quelques années et pour lequel la littérature est abondante. Ici, nous rendrons compte d'une expérience menée avec des collègues des universités du Québec à Rimouski, à Chicoutimi et à Montréal au cours des quatre dernières années.¹⁸

Au cours de cette expérience, nous n'avons suivi aucun modèle en particulier. Nous avons simplement mis en place les conditions permettant l'échange, le partage, la problématisation, l'exploration théorique, l'expérimentation nécessaires aux apprentissages. D'abord très critiques des formations universitaires reçues, les participant-e-s ont, au fil des rencontres, appris à se connaître au point de développer des amitiés et, surtout, une solidarité professionnelle qui a permis de briser leur isolement.

Les premiers travaux de la communauté ont porté sur des outils didactiques et pédagogiques, notamment une grille d'évaluation. Le constat des participant-e-s : la grille produite, finalement, a été peu utilisée et semble plus ou moins pertinente. Cependant, son travail d'élaboration fut une occasion de formation des plus stimulantes, enthousiasmantes et utiles.

C'est donc par une approche par problème que nous avons poursuivi la formation. Dès la deuxième année, il nous a fallu, comme chercheurs universitaires, transférer le leadership de la communauté de pratiques aux enseignant-e-s eux-mêmes, les laissant déterminer le contenu des rencontres, en s'assurant que ce contenu demeure lié aux objectifs du projet. Les universitaires ont donc agi au même titre que l'un-e ou l'autre des participant-e-s. À la demande des enseignant-e-s et conseillères et conseillers pédagogiques, leur contribution s'est avérée plus précise : analyse de certains enjeux, définitions de concepts, proposition de références théoriques. Les rencontres avaient pour ordre du jour : échanges, informations diverses sur la vie scolaire et personnelle des participant-e-s ; problèmes rencontrés dans l'enseignement ; atelier de formation pour résoudre un problème ; présentation et échange d'outils. Comme l'écrit Dany Rondeau :

18 Projet financé par le Ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme de soutien à la formation continue du personnel enseignant, en partenariat avec les commissions scolaires. Trois communautés de pratiques ont été créées (Montréal, Côté-Nord et Québec) regroupant des enseignant-e-s et conseillères et conseillers pédagogiques en éthique et culture religieuse. Dans le groupe de Québec, que nous avons animé avec Dany Rondeau, neuf enseignant-e-s (deux du primaire et sept du secondaire) se sont rencontrés à raison de quatre à cinq journées complètes chaque année durant quatre ans.

Ce fonctionnement de la communauté de pratique – auxquels nous sommes arrivés par tâtonnements – favorise la réflexion en commun sur la pratique. Les enseignants ont l'impression d'apprendre beaucoup à chaque rencontre. Ce ne sont pas seulement des connaissances que les enseignants viennent y chercher. Pour eux, la communauté de pratique est devenue un lieu de partage d'une réalité commune et d'échange sur la pratique afin de mieux la comprendre et de mieux enseigner sa matière. Or, ce résultat ne s'acquiert pas par un enseignement formel. (Rondeau, 2015, p. 207)

6.2 Les conditions de la communauté de pratique

De cette expérience de la communauté de pratiques, nous pourrions identifier quelques conditions pour que ce modèle s'avère efficient.

Il faut d'abord prendre au sérieux le fait qu'il s'agit d'une communauté de pratiques. Les universitaires doivent se concevoir comme accompagnateurs et accompagnatrices. D'ailleurs, c'est bien dans cette posture qu'ils et elles trouveront le plus de valorisation : avoir la chance d'intervenir avec précision, voir ses propos remis en question, réfléchir avec d'autres, bref, faire de la communauté un terrain de recherche dont il faut être à l'écoute.

Il semble nécessaire de prendre du temps pour créer un esprit de groupe et une appartenance. Souvent, la matinée complète était consacrée aux échanges sur les grandeurs et les misères du métier.

C'est aux participant-e-s de formuler le projet de la communauté. Cette étape de problématisation collective est fondamentale : nommer les défis et identifier les causes possibles enracinent la formation dans la réalité enseignante. Il ne s'agit pas de partir d'acquis théoriques vers des applications pratiques, mais d'abord de la pratique et, par problématisation, puiser à même le « théorique opérationnel ». À titre de participant-e-s, les universitaires y sont impliqué-e-s et influencent, comme les autres, la définition du projet.

Au départ de l'aventure, des activités « à distance et en ligne » avaient été annoncées. Rapidement, les participant-e-s se sont dit-e-s peu intéressé-e-s. Si la communauté de pratique peut être en partie virtuelle, il semble qu'elle ne puisse faire l'économie du présentiel. Les outils web pourraient éventuellement être un support, un complément à des relations de soutien existantes.

Enfin, il est incontournable d'évaluer constamment les orientations et les activités vécues en communauté : faire le point, identifier les points forts, les succès, les échecs, les irritants. Ce regard est tout aussi important pour les accompagnateurs et accompagnatrices que pour les participant-e-s.

Ce modèle a pour mérite de concilier différents éléments en tension que nous avons nommés, notamment le besoin d'avoir une formation à la fois pratique et théorique, permettant la réflexivité tout en abordant des problèmes concrets rencontrés dans la pratique. Il permet également une compréhension commune du programme. Cette compréhension ne peut se développer par une lecture des documents en solitaire ou par une présentation magistrale. On doit être confronté-e à son application pour en cerner les forces, les limites, les incohérences. Dans la confrontation des expériences, des pratiques et des compréhensions, émergent des défis jusque-là ignorés. Lorsque le climat des rencontres met les participant-e-s en confiance, ils et elles arrivent à se questionner entre eux et elles, l'un-e ou l'autre faisant voir à un-e collègue ce qui apparaît à ses yeux comme une erreur ou une pratique inappropriée.

Comme il en va souvent en formation continue, les professionnel-le-s qui en auraient le plus besoin ne s'y retrouvent pas. La tendance est forte – parce que rassurante – de se perfectionner sur des sujets pour lesquels nous avons déjà de l'intérêt. Or, une communauté dont le leadership est assumé par les membres et qui s'inscrit dans la durée saurait peut-être mobiliser de nouveaux et nouvelles enseignant-e-s plus qu'une formation *ad hoc* dont on reçoit l'offre, parmi tant d'autres.

Enfin, une dernière proposition : pour tenter de contrer le manque de temps et de ressources, serait-il possible de combiner, tout en les différenciant, formation initiale et formation continue ? Dans le cadre d'un cours de didactique en éthique et culture religieuse en formation initiale des maître-sse-s, nous avons repris le modèle de communauté de pratique. La même dynamique que celle décrite pour la formation continue opère. Il suffirait que se joignent à ces équipes d'étudiant-e-s des enseignantes et enseignants collaborateurs pour obtenir un effet multiplicateur ; le tout, à coûts raisonnables en temps et en énergie.

7 Conclusion

L'implantation d'un programme aussi important, pour ce qu'il représente comme changement de posture et d'approche, demande de la patience. De 2005 à aujourd'hui, la question de la formation est – et demeure – centrale. Les controverses autour du programme, les cas rapportés de pratiques enseignantes inadéquates, les commentaires dévalorisants d'élèves envers la matière, les interrogations des parents, les hésitations et les blocages de certain·e·s enseignant·e·s soulèvent, chacun à leur manière, cet enjeu. Formation sur les contenus, certes, mais surtout sur une compréhension commune des orientations, des visées et des limites du programme.

En fin de compte, nous pourrions raisonnablement nous demander si l'ampleur de tout ce processus avait été estimée avec justesse dès départ. Passer de l'enseignement confessionnel à l'enseignement culturel – tout autant que passer de la morale à l'éthique – ne correspond pas à une évolution dans un même champ disciplinaire, mais à un changement de disciplines avec les transitions épistémologiques que cela implique. À l'école, un discours *de* religion a fait place à un discours *sur* le phénomène religieux. En ce sens, l'usage du singulier est révélateur : il ne s'agit pas de transmettre aux élèves des cultures religieuses, mais de leur permettre de développer *une culture religieuse*, c'est-à-dire une compréhension des différentes expressions du phénomène religieux. L'intelligence que l'on vise n'est pas celle des différentes religions – bien qu'elle ne soit pas exclue – mais plutôt celle de la société et de la culture. Voilà pourquoi la formation continue ne peut s'en tenir qu'aux connaissances sur les différentes traditions ou à l'exploration de référents en éthique. Pour que les défis de l'enseignement soient relevés, il faut comprendre ce programme comme une « pédagogie de la culture », pour reprendre l'expression de Fernand Dumont alors qu'il parlait des sciences de la religion : « Les sociétés ne sont pas formées seulement par les impératifs de l'économie ou de la division du travail, mais par des traditions, des croyances, des symboles. Les croyances sont créatrices de sociabilité, et donc d'intelligibilité de la vie collective par ceux qui les partagent. » (1995, p. 249) Et de ces croyances et visions du monde – tant religieuses que séculières – découlent des valeurs, des normes et des comportements sur lesquels il nous faut apprendre à réfléchir. Offrir des occasions de perfectionnement à ceux et celles qui accompagneront les jeunes dans cette démarche de compréhension, de réflexion et de dialogue engage un travail de formation qui va bien au-delà de la transmission de connaissances et dont la communauté de pratique semble l'un des lieux possible.



À propos de l'auteur

Jean-Philippe Perreault est professeur en sciences des religions, titulaire de la Chaire Jeunes et religions et responsable du Module ECR à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval (Québec). Il a pour principaux champs de recherche et d'enseignement les configurations contemporaines du religieux, les rapports des jeunes aux religions et l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse à l'école québécoise.

Site personnel: www.enseigner-ecr.org

jean-philippe.perreault@fts.ulaval.ca

Références

- Bouchard, A., Cardinal, M. & Perreault, J.-P. (2011). *Besoins et modalités de formation en ÉCR. Rapport synthèse de la consultation menée auprès d'enseignantes et d'enseignants en éthique et culture religieuse*. Québec : Université Laval. Récupéré le 5 novembre 2015 du site *Enseigner l'ÉCR* ! : <https://www.enseigner-ecr.org/wp-content/uploads/2015/05/Rapportsynth%C3%A8se2.pdf>
- Bouchard, G. & Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la consultation*. Québec : Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles, Gouvernement du Québec. Récupéré le 5 avril 2016 du site gouvernemental : <https://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-final-integral-fr.pdf>
- Commission d'étude sur les laïcs et l'Église. (1971). *L'Église du Québec : un héritage, un projet*. Montréal : Fides.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1966). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome III. L'administration de l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 5 novembre 2015 du site *Les classiques des sciences sociales* : http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_4/RP_4.html
- Dumont, F. (1995). *Le sort de la culture*. Montréal : Typo.
- Estivalèzes, M. (2010). Enseigner les religions à l'école : de la croyance au savoir, un passage à comprendre. Dans M. Estivalèzes & S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 1-33). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (1999). *Laïcité et religion. Perspective nouvelle pour l'école québécoise. Rapport du groupe de travail sur la place de la religion à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Lemieux, R. & Montminy, J.-P. (2000). *Le catholicisme québécois*. Québec : Éditions de l'IQRC.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Éthique et culture religieuse*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 5 avril 2016 du site du MELS : <http://www.education.gouv.qc.ca/programme-ethique-et-culture-religieuse/>
- Rondeau, D. & Cherblanc, J. (dir.) (2010). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rondeau, D. (2015). L'accompagnement comme mode d'intervention et de formation en éthique. Dans L. Bégin, L. Langlois & D. Rondeau (dir.), *L'éthique et les pratiques d'intervention en organisation* (p. 197-224). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Veillette, M. (2009). *Texte de la lettre du président de l'Assemblée à la Ministre de l'Éducation du Québec, Madame Michelle Courchesne, au sujet du cours d'Éthique et de culture religieuse*. Montréal : Assemblée des évêques catholiques du Québec. Récupéré le 5 avril 2016 du site de l'AECQ : <http://www.eveques.qc.ca/Listes/Documents/2009-09-15.pdf>