

# LA FORMATION DU PERSONNEL ÉDUCATIF AUX NOUVEAUX SAVOIRS DU PROGRAMME ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE : MISSION IMPOSSIBLE <sup>1</sup>

Par **Jacques Cherblanc**, Professeur, Université du Québec à Chicoutimi

● jacques\_cherblanc@uqac.ca

Et **Pierre Lebuis**, Professeur, Université du Québec à Montréal ● lebuis.pierre@uqam.ca

---

**RÉSUMÉ** Depuis 2008, toutes les écoles du Québec doivent offrir un programme d'enseignement unique et presque totalement nouveau : le programme d'éthique et de culture religieuse. Le modèle privilégié pour former à ce programme les milliers d'enseignants concernés est lui aussi assez novateur puisqu'il passait par le développement de communautés de pratique régionales. Examiner comment s'est opérée la formation du personnel enseignant à l'égard de ce nouveau programme présente donc une occasion intéressante de dégager les contraintes auxquelles font face les acteurs scolaires dans un contexte de changements accélérés et d'envisager un certain nombre de conditions pour assurer une formation optimale.

---

**ABSTRACT** Beginning in 2008, all schools in Quebec are required to offer a unique and almost entirely new course of instruction entitled "Ethics and Religious Culture." The model adopted for providing training in this program to the thousands of teachers concerned is also rather innovative, as it has necessitated developing regional communities of practice. We have thus used the opportunity of examining the implementation of teacher training for this new program to identify the constraints confronting school actors in a context of accelerated change and to conceive of a number of conditions conducive to achieving optimum training outcomes.

---

**Pour citer cet article :** Cherblanc, J. et P. Lebuis (2011). « La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse : mission impossible », *Télescope*, vol. 17, n° 3, p. 79-99.

Depuis quelques années, le système scolaire québécois s'est engagé dans une vaste réforme de son curriculum. À cela s'ajoutent de profondes transformations de l'organisation du système scolaire dans un important processus de déconfectionnalisation. Entre 1998 et 2008, les structures confessionnelles ont complètement disparu et l'enseignement religieux confessionnel, inscrit dans un régime d'option avec l'enseignement moral, a été remplacé par un programme commun et obligatoire en éthique et culture religieuse. Examiner comment s'est opérée la formation du personnel enseignant à l'égard de ce nouveau programme présente une occasion intéressante de dégager les contraintes auxquelles sont

---

<sup>1</sup> Les auteurs tiennent à remercier les personnes responsables de l'implantation du programme d'éthique et de culture religieuse au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui ont bien voulu accorder de leur temps pour réaliser plusieurs entrevues avec Jacques Cherblanc au cours de l'hiver 2011, notamment messieurs Donald Guertin, Denis Watters et Jacques Pettigrew.

confrontés les acteurs scolaires dans un contexte de changements accélérés et d'envisager un certain nombre de conditions pour assurer une formation optimale.

Notre texte se divise en quatre parties. Nous avons d'abord voulu donner un aperçu de l'ampleur des changements induits par la décision politique d'implanter ce programme. Pour cela, nous présentons les grandes lignes du programme en faisant ressortir les ruptures importantes qu'il implique sur le plan des pratiques éducatives par rapport à la situation antérieure. Ces changements ont nécessité la mise en place d'un vaste chantier de formation du personnel scolaire. Dans la deuxième partie, nous présentons le modèle retenu, celui du développement d'une expertise régionale, et la façon dont il s'est déployé sur le terrain par la constitution de communautés de pratique régionales. Après un bref bilan de ces expériences de formation qui permet de dégager une certaine déficience de l'enseignement du programme dans les écoles et de constater de grandes disparités entre les régions et les écoles, nous revenons, en dernière partie, sur le modèle de la communauté de pratique afin de dégager les conditions pour en faire un outil de formation efficient.

## ■ LE PROGRAMME ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE : UN VIRAGE IMPORTANT AVEC UN ÉCHÉANCIER TRÈS COURT

### À l'origine du programme d'éthique et de culture religieuse : des raisons principalement politiques

Il est toujours malaisé de fixer précisément le moment qui marque l'avènement d'une idée, d'un projet politique ou encore d'un programme d'enseignement. L'instauration du programme commun d'éthique et de culture religieuse (ECR) pour tous les élèves du primaire et du secondaire du Québec, en remplacement du régime d'option entre le programme d'enseignement moral et les programmes d'enseignement moral et religieux confessionnel (catholique ou protestant), n'échappe pas à cette difficulté. Officiellement, c'est le 4 mai 2005 que le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, monsieur Jean-Marc Fournier, en a fait l'annonce, fixant son application pour la rentrée de l'automne 2008<sup>2</sup>.

Pourquoi ce remplacement d'un régime d'option permettant l'enseignement religieux confessionnel par un programme non confessionnel? Et pourquoi cette annonce en 2005? Un bref rappel historique s'avère ici nécessaire pour bien comprendre l'impossibilité pour le gouvernement québécois de maintenir inchangé le système des programmes d'enseignement moral et religieux alors en place.

Rappelons que depuis 2000 la loi 118 (Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité) avait aboli les structures confessionnelles du système scolaire : abrogation du statut confessionnel des écoles, abolition des postes de sous-ministres associés de foi

---

<sup>2</sup> Le ministre Jean-Marc Fournier annonce un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse, Communiqué de presse, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 4 mai 2005, [www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2005/c050504.asp](http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2005/c050504.asp)

catholique et de foi protestante de même que des directions de l'enseignement catholique et de l'enseignement protestant du ministère de l'Éducation, remplacement des comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation par un comité sur les affaires religieuses et création d'un secrétariat aux affaires religieuses. Cette déconfectionnalisation des structures des écoles et du ministère de l'Éducation faisait suite à la modification, en 1997, de l'article 93 de la Constitution canadienne qui a permis de remplacer les commissions scolaires catholiques et protestantes du Québec par des commissions scolaires linguistiques. Dans la logique de ces changements, il apparaissait nécessaire de remplacer les programmes d'enseignement religieux confessionnel, car ceux-ci représentaient les derniers vestiges de la confessionnalité scolaire du Québec et ils nécessitaient, pour être maintenus, de déroger régulièrement aux chartes québécoise et canadienne des droits de la personne<sup>3</sup>. D'ailleurs, dans son rapport communément appelé rapport Proulx, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999) recommandait l'instauration pour tous d'un programme d'enseignement culturel des religions, auquel devrait s'adjoindre un programme d'éthique.

Comme le gouvernement n'a pas cru opportun de procéder ainsi en 2000<sup>4</sup>, l'Assemblée nationale du Québec devait donc, en 2005, se prononcer sur la reconduction de la clause dérogatoire à la charte canadienne qui officialisait les privilèges que le législateur accordait à deux confessions religieuses particulières. Ces privilèges apparaissant réellement problématiques dans la société québécoise actuelle, comme l'ont signalé plusieurs organismes de l'État dans les mois qui ont précédé (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2003 ; Comité sur les affaires religieuses, 2004 ; Conseil des relations interculturelles, 2004 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2005), le gouvernement décida de reconduire cette clause pour trois ans seulement, au lieu des cinq années possibles, et de profiter de ce délai pour remplacer les programmes d'enseignement confessionnel par un nouveau programme ECR, malgré le fait qu'il eût été impossible jusqu'alors de mettre sur pied un tel programme pour le deuxième cycle du secondaire.

Il apparaît clairement que la décision d'instaurer rapidement ce nouveau cours répondait à des impératifs avant tout politiques, soit ceux d'actualiser l'idéal de la société de droits et d'égalité entre tous les citoyens que souhaite devenir le Québec. Les programmes confessionnels représentaient un frein à cet avènement et le gouvernement a donc décidé de parachever la déconfectionnalisation du

---

<sup>3</sup> L'article 33 de la Charte canadienne des droits et libertés et l'article 52 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec permettent de déroger aux droits fondamentaux inscrits dans ces chartes, par certaines dispositions législatives. Le gouvernement du Québec devait utiliser ces articles pour offrir un enseignement confessionnel aux seuls catholiques et protestants, ces derniers se trouvant ainsi privilégiés par rapport aux autres confessions religieuses et autres croyances. Cependant, la dérogation à la Charte canadienne doit être renouvelée tous les cinq ans.

<sup>4</sup> Il a préféré maintenir le régime permettant l'enseignement religieux confessionnel au primaire et au premier cycle du secondaire tout en concédant une ouverture à l'étude culturelle du fait religieux, en proposant la création d'un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse au deuxième cycle du secondaire (Ministère de l'Éducation, 2000, p. 12).

système scolaire, d'autant plus que les mentalités semblaient avoir évolué depuis l'adoption de la loi 118 en 2000 et que divers groupes apparaissaient moins réfractaires à une approche culturelle de la religion à l'école (Milot, 2004a et 2004b). Mais hormis ces considérations politiques, le remplacement du régime d'option et l'abolition de l'enseignement confessionnel répondaient aussi à des besoins pratiques exprimés par les acteurs du système scolaire. Les directions d'école souffraient depuis plusieurs années de l'organisation du temps de classe, notamment au primaire, puisqu'il s'agissait d'organiser les heures de cours pour que chaque élève puisse suivre l'enseignement moral ou l'enseignement moral et religieux auquel il était inscrit. De même, les enseignants se plaignaient de devoir enseigner une matière qui pouvait contrevenir à leur liberté de conscience et de religion et ils étaient d'ailleurs fondés en droit, s'agissant des programmes d'enseignement catholique et protestant, d'être exemptés de cet enseignement, ce qui, le cas échéant, créait aussi des problèmes d'organisation en ce qui a trait à l'aménagement équitable des tâches du personnel enseignant. Les parents, eux, particulièrement au primaire, se plaignaient depuis de nombreuses années de ce choix entre deux options qui se résumait bien souvent à choisir si leur enfant allait rester en classe avec les autres pour suivre l'enseignement moral et religieux ou quitter la classe pour effectuer des activités plus ou moins liées à l'enseignement moral.

Tous ces éléments de « terrain » ont joué en faveur de la disparition du régime existant, mais le fait de le remplacer par un programme d'éthique et de culture religieuse répondait bel et bien à des considérations politiques. En effet, d'une part, c'est véritablement le problème d'image politique que posait le renouvellement des clauses dérogatoires qui a amené le ministre Fournier à ne demander ce renouvellement que pour une courte période de trois ans, en précisant que c'était la dernière fois puisqu'un enseignement d'éthique et de culture religieuse non confessionnel serait mis en place d'ici là. D'autre part, le gouvernement aurait tout aussi bien pu décider d'ouvrir la porte à toutes les confessions religieuses pour qu'elles viennent offrir un enseignement confessionnel à l'école. Il aurait également pu décider de supprimer totalement ce cours, quitte à intégrer les savoirs sur les religions et sur l'éthique aux autres disciplines du curriculum. Mais le MELS a décidé de faire sien l'argumentaire du rapport Proulx et de rejeter ces options pour proposer une formation à la réflexion éthique et un enseignement culturel du phénomène religieux, inclusifs, respectant la liberté de conscience et de religion et favorisant le vivre-ensemble dans une société pluraliste (MELS, 2005, p. 6). Ce choix de maintenir un type d'enseignement explicite de la religion, en insistant sur la place prépondérante de la connaissance de la tradition chrétienne pour comprendre la culture québécoise (MELS, 2005, p. 8), permettait sans doute de rassurer l'Assemblée des évêques catholiques du Québec qui avait fait de cet argument culturel à l'égard de la connaissance de l'héritage religieux du Québec l'une des raisons majeures pour justifier la présence de l'enseignement religieux de type confessionnel à l'école. Cela dit, les changements apportés par le nouveau programme ECR modifient fondamentalement le rôle et la fonction jusqu'alors accordés à la religion dans l'éducation au Québec.

## **Le programme ECR : changement de paradigme et nouveaux savoirs à maîtriser**

Quels changements le nouveau programme ECR apporte-t-il dans la formation des élèves et, conséquemment, de leurs enseignants? Prendre conscience de l'importance de ces changements et placer ceux-ci dans le contexte imposé par la décision ministérielle de procéder à son élaboration, à son expérimentation et à son implantation à tous les cycles du primaire et du secondaire en seulement trois ans, c'est réaliser l'immense défi qui caractérisait ce programme, dès 2005. Ce n'est pas le lieu ici de présenter de façon exhaustive le programme ECR (MELS, 2008a et 2008b), mais il apparaît pertinent de bien saisir le changement de paradigme qui le caractérise et la masse de nouveaux savoirs qu'il représentait au moment de son implantation et qu'il continue de représenter pour les enseignants et les futurs enseignants.

### **Un aperçu du programme**

Le programme ECR a une visée fondamentale qui doit guider la pratique de chaque enseignant : il s'agit d'accompagner l'élève vers la reconnaissance de l'autre et vers la poursuite du bien commun. Pour atteindre ces deux finalités, il s'agit de développer trois compétences, du premier cycle du primaire au dernier cycle du secondaire, compétences que les élèves seront appelés à travailler en mobilisant des savoirs ou des connaissances à travers des thèmes et des éléments de contenu.

#### *Réfléchir sur des questions éthiques*

La première compétence s'intitule « Réfléchir sur des questions éthiques » et vise à développer chez les élèves la réflexion sur la signification de différentes conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société pour vivre ensemble. Le développement de cette réflexion se fait à partir de thèmes et d'éléments de contenu qui sont adaptés à l'âge des élèves, ces éléments devenant de plus en plus globaux, généraux et complexes avec les années, ce qui permet de planifier une progression des apprentissages.

Cette compétence se veut l'héritière du programme d'enseignement moral auparavant offert en option dans les écoles, ce qui a pu donner l'impression que cette compétence ne constituerait pas un problème pour son intégration par les enseignants. Mais c'est oublier que peu d'enseignants étaient familiers avec les perspectives de réflexion éthique du programme d'enseignement moral (Ministère de l'Éducation, 2003 et 2001), puisque très peu d'élèves étaient inscrits en enseignement moral au primaire et au premier cycle du secondaire, alors que le programme qui était toujours en vigueur pour le deuxième cycle du secondaire datait de plusieurs années (Direction générale des programmes, 1986) et n'avait donc pas été conçu selon une approche de développement par compétences. De plus, ce qui a pu renforcer l'impression que cette compétence ne poserait pas de problème au personnel enseignant, c'est que les programmes d'enseignement religieux confessionnel comportaient eux aussi une dimension de formation morale, dont le libellé, au titre de la compétence à développer, reprenait celui de l'enseignement moral : « prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 282, 296 et 322). Toutefois, la différence de perspective entre les types d'enseignement était de taille : alors

que l'enseignement moral proposait aux élèves d'analyser les situations sous différents points de vue et de justifier leurs choix en fonction du mieux-vivre et du mieux-être individuel et collectif (*Ibid.*, p. 282), l'enseignement confessionnel prenait explicitement en considération les référentiels religieux propres à chacun, qu'il s'agisse de « privilège[r] des valeurs que suscite la foi en Dieu » pour l'enseignement catholique (*Ibid.*, p. 296) ou, du côté protestant, de justifier ses choix en s'appuyant sur des référentiels religieux et culturels (*Ibid.*, p. 322).

C'est une toute autre posture qui est demandée au personnel enseignant avec le programme ECR quand sont abordées des situations éthiques sur lesquelles les élèves sont appelés à réfléchir : le développement de cette compétence demande à l'enseignant de demeurer impartial et objectif par rapport aux finalités du programme et de ne plus obliger l'élève à se positionner sur les sujets ou les situations abordés. Avec l'abandon du régime d'option, on délaisse le modèle hérité du système confessionnel qui privilégiait une approche axée sur le développement moral personnel et sur la structuration de l'identité, notamment religieuse, où chacun était invité à affirmer ses valeurs et à les défendre à travers ses prises de position, valeurs supposées s'organiser dans un ensemble cohérent et hiérarchisé et réputées être articulées à une vision du monde issue d'un système de croyance ou de pensée auquel chacun adhère. Ce changement majeur a été largement sous-estimé par les enseignants, qui n'avaient d'attention que pour la deuxième compétence, si bien que peu de considération a été portée au volet éthique du programme et aux défis qu'il pose.

#### *Manifester une compréhension du phénomène religieux*

La deuxième compétence a suscité de nombreuses objections depuis 2005 et elle a conduit certains parents à entamer des procédures judiciaires jusqu'en Cour suprême pour exempter leurs enfants du programme ECR. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle ait été bien comprise puisqu'elle ne constitue pas l'horreur que la plupart des critiques semblent y voir. Néanmoins, elle représente un changement fondamental par rapport à l'enseignement religieux confessionnel. Rappelons que cet enseignement confessionnel visait à ouvrir l'esprit de l'élève « à la transcendance et à l'existence du Dieu Amour qui est au cœur de la foi chrétienne, tant catholique que protestante ou orthodoxe » (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 521). Or, dans le nouveau programme ECR, la compétence « Manifester une compréhension du phénomène religieux » est fondamentalement différente de cette visée de croissance spirituelle, l'objectif étant à présent d'« amener les élèves à comprendre les diverses expressions du phénomène religieux, à en saisir la complexité et à en percevoir les dimensions expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale ou politique » (MELS, 2008a, p. 299 et 2008b, p. 20). Du premier cycle du primaire à la fin du secondaire, les élèves vont donc explorer les expressions du religieux en élargissant progressivement leur horizon (des récits et rituels de naissance vécus en famille aux références religieuses dans les arts et la culture).

Il ne s'agit donc pas d'amener les élèves à choisir parmi toutes les religions celle qui leur convient le mieux et il ne s'agit pas non plus de considérer que toutes les religions sont les mêmes, comme cela a pu être dit à plusieurs reprises.

L'objectif est plutôt de « comprendre » la signification de diverses expressions du phénomène religieux, pour les croyants (en tenant compte des différentes façons de s'y rapporter à l'intérieur d'une même tradition et dans diverses traditions) et pour la société dans laquelle elles prennent place, en gardant à l'esprit que tous les citoyens n'appartiennent pas nécessairement à une religion. C'est ainsi qu'une importance particulière doit être accordée au christianisme, puisque la connaissance et la compréhension de cette tradition apparaissent nécessaires pour comprendre la culture québécoise. Mais il s'agit également d'enrichir la culture religieuse des élèves sur le judaïsme, les traditions amérindiennes, l'islam, le bouddhisme, l'hindouisme... et sur d'autres représentations du monde et de l'être humain qui ne sont pas forcément ni explicitement religieuses. Pour l'enseignant, la somme des nouveaux savoirs à acquérir est ici gigantesque et apparaît – pour le dire simplement – effrayante.

### *Pratiquer le dialogue*

La dernière compétence intitulée « Pratiquer le dialogue » est une mise à jour et un enrichissement substantiel de la troisième compétence du programme d'enseignement moral de 2001 au primaire et de 2003 au premier cycle du secondaire qui se nommait « Pratiquer le dialogue moral ». Comme il a été signalé pour la compétence en éthique, très peu d'enseignants ont eu l'occasion de se familiariser avec cette compétence. À cet égard, cette compétence au dialogue a constitué, et continue d'être, une source d'incompréhension et de malaise chez les enseignants chargés de la développer chez leurs élèves. Elle est pourtant la clé de voûte de l'ensemble du programme ECR et elle donne toute leur portée aux deux autres compétences, en optant pour une façon d'aborder les questions éthiques et les expressions du phénomène religieux qui met explicitement l'accent sur l'apprentissage du vivre-ensemble dans une société pluraliste : « La pratique du dialogue mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble. Ce dialogue comporte deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres » (MELS, 2008a, p. 304 et 2008b, p. 24).

Pour les enseignants, un premier défi consiste à instaurer des modalités diversifiées d'interactions en classe qui permettent, d'une part, de soutenir par un art du questionnement impartial et rigoureux l'approfondissement des questions éthiques et, d'autre part, de favoriser l'exploration objective du phénomène religieux dans ses diverses expressions. Les enseignants doivent par ailleurs se familiariser avec des éléments de contenu, tels des types de jugement, des types de raisonnement, des procédés susceptibles d'entraver le dialogue, qui « constituent autant d'outils auxquels les élèves doivent recourir consciemment, à l'intérieur des différentes formes de dialogue pour élaborer et interroger un point de vue » (MELS, 2008a, p. 332 et 2008b, p. 47). Pour les enseignants, coincés entre la tentation de la présentation systématique hors contexte des éléments de contenu et le soutien à l'élaboration de points de vue à travers les interactions en classe, le principal problème est de parvenir à une évaluation de cette pratique du dialogue, qui ne tombe pas dans le tout quantitatif ou dans l'impressionnisme et le général.

### **Un vaste chantier de formation du personnel scolaire**

Que retenir de cette brève présentation du programme ECR? Les changements apportés par le remplacement des programmes d'enseignement moral et

d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant par un parcours commun et obligatoire en éthique et en culture religieuse sont extraordinaires. Ce n'est pas une simple modification de programme, mais bien un programme totalement nouveau pour une grande majorité d'enseignants qui n'avaient jamais travaillé avec les compétences du précédent programme d'enseignement moral. Le changement est par ailleurs le même pour tous les enseignants à propos de la deuxième compétence, pour laquelle le contenu des savoirs à acquérir sur les traditions religieuses apparaît clairement irréaliste. Et tous ces changements s'accompagnent d'une nouvelle posture professionnelle à développer et pour laquelle il n'existe pas de modèle ni d'exemple concret pour les enseignants.

La prise de conscience de ces changements et de leurs répercussions sur les pratiques pédagogiques devait intervenir avant 2008, date de l'entrée en vigueur du nouveau programme à tous les cycles du primaire et du secondaire. Or, en 2005, tout ce que possède le MELs, c'est un cadre d'orientation ministérielle sur lequel il va s'agir de se baser pour élaborer et valider un programme, programme qu'il faudra ensuite transmettre aux quelque 23 000 enseignants titulaires du primaire et aux 2 400 spécialistes du secondaire pour qu'ils puissent l'intégrer et planifier leur enseignement avant la rentrée. Aux exigences extraordinaires que représente en soi le programme ECR en termes de nouveauté, de savoirs et de posture, s'ajoute donc un échec inouï, puisque c'est la première fois que le ministère de l'Éducation du Québec tente d'implanter un nouveau programme en même temps pour chaque année de chaque cycle du primaire et du secondaire. Enfin, le contexte général doit aussi être pris en compte puisque le débat social sur les accommodements raisonnables de même que les critiques du monde scolaire sur le programme de formation et sur le nouveau pédagogique ont entraîné une certaine méfiance à l'égard du programme ECR, méfiance qui a pu, dans certaines tribunes, prendre la forme d'un « ras-le-bol » à l'égard de tous ces changements imposés par des fonctionnaires de Québec pour plaire aux immigrants de Montréal. Bref, le programme ECR n'apparaissait pas des plus nécessaires aux yeux de nombreux enseignants, notamment ceux des régions plus rurales et moins touchées par l'immigration.

De multiples changements donc, peu de temps pour les intégrer et les mettre en place, de nombreuses craintes et réticences, un contexte de changements épuisant d'autant que ceux-ci semblent aléatoires et répondre à un certain opportunisme politique dans les milieux<sup>5</sup>... Comment les professionnels responsables du programme ECR au MELs espéraient-ils relever ce défi?

---

<sup>5</sup> Les changements en éducation sont nombreux et cette discipline n'y fait pas exception. À la suite des États généraux sur l'éducation en 1995, le Québec s'est engagé dans une vaste réforme du curriculum. Des programmes pour l'enseignement moral, pour l'enseignement moral et religieux catholique et pour l'enseignement moral et religieux protestant ont été produits pour le primaire (2001) et pour le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (2003), mais le temps d'enseignement imparti à ces programmes a connu des modifications importantes dès 2000 (Ministère de l'Éducation, 2000, p. 13). Au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, deux projets de programme en éthique et en culture religieuse n'ont pas été approuvés entre 2000 et 2005, malgré l'implication de plusieurs intervenants des milieux scolaire et universitaire. Le programme Éthique et culture religieuse approuvé en 2007 constitue l'aboutissement de ces multiples décisions qui, entre temps, ont eu pour effet d'entretenir la rumeur de l'éventuelle disparition de ce domaine d'apprentissage.

## ■ DE NOUVELLES MODALITÉS DE FORMATION ADAPTÉES AU CONTEXTE : LES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE RÉGIONALES

En 2005, l'équipe des responsables alors en place au MELS est bien consciente du chantier imposant qui l'attend. Selon l'échéancier établi (MELS, 2006a et 2005, p. 11), la rédaction et la validation du programme doivent débuter à l'été 2005 et se poursuivre jusqu'à l'hiver 2007 ; les premières formations ne sont pas envisagées avant ce moment-là, ce qui signifie que le MELS bénéficiera d'un peu plus d'un an pour former les dizaines de milliers d'enseignants au nouveau programme. Avec le modèle traditionnel de formation, cela apparaît rapidement impossible. En effet, l'approche traditionnelle est centralisatrice et repose entièrement sur une équipe du MELS qui tient des rencontres dans diverses régions du Québec afin de former directement toutes les personnes concernées par un nouveau programme ou, à défaut de pouvoir rejoindre tous les enseignants, notamment au primaire, de former des personnes qui chercheront à reproduire dans leur milieu respectif la formation reçue. Ce modèle apparaît irréalisable compte tenu du nombre d'enseignants touchés, de l'importance du changement et du court délai dont le milieu dispose pour l'intégrer.

### **Le modèle théorique : le développement d'une expertise régionale**

Quelques acteurs du MELS ont joué un rôle particulièrement important dans l'implantation du programme ECR. C'est tout d'abord Donald Guertin qui est mandaté en 2005 pour prendre en charge la formation du personnel scolaire au nouveau programme ECR. Celui-ci initie la forme que prendra le modèle de formation avec un objectif, la responsabilisation de l'enseignant, et une méthode, laquelle consiste à donner le pouvoir aux régions en valorisant les ressources locales et régionales. Après une négociation aussi difficile que laborieuse<sup>6</sup>, un devis de formation (MELS, 2006b) est finalement accepté et des plans de formation peuvent commencer à être élaborés dans chaque région. À la suite du départ à la retraite de Donald Guertin, c'est Serge Côté qui le remplace en tant que responsable du Comité national de soutien au plan de formation en ECR et qui mène à terme le soutien national aux plans régionaux de formation. Au niveau régional, c'est donc une « équipe régionale du plan de formation » qui rédige le plan de formation. Cette équipe est composée d'un responsable du dossier ECR à la Direction régionale du MELS, d'un représentant du Comité national de soutien, de ressources universitaires ou collégiales et de représentants des services éducatifs des différentes commissions scolaires de la région administrative. En juin 2006, toutes les régions sont dotées d'une équipe régionale et l'élaboration des plans de formation se finalise au cours de l'automne de la même année. À cette date, comme le programme est toujours en cours d'élaboration, la mise en œuvre des plans régionaux de formation

---

<sup>6</sup> Il a fallu concilier les champs de compétence respectifs des différents services du MELS, des commissions scolaires, des collèges, des universités et même des différentes facultés et départements (sciences des religions et philosophie notamment), le tout avec des impératifs budgétaires et un temps limités.

s'amorce très lentement, le plus souvent en faisant appel aux ressources universitaires et plus rarement à celles des collègues.

Pendant que ce plan de formation se met en branle, deux autres équipes travaillent sous la direction de Denis Watters, pour rédiger les programmes ECR au primaire et au secondaire. Cette rédaction passe par la validation continue du programme, à partir de l'automne 2006, dans des écoles pilotes primaires et secondaires, privées et publiques, anglophones et francophones. Au fur et à mesure que progressent la rédaction des programmes et leur validation dans les écoles, des forums nationaux sont successivement organisés, réunissant toutes les équipes régionales autour des principales assises du programme : les grandes orientations du programme, l'éthique, la culture religieuse, le dialogue et la posture professionnelle de l'enseignant. Enfin, une troisième équipe ministérielle, notamment composée de M. Blossaire Paul et de Mme Julie Fortin, travaille à l'élaboration des cadres d'évaluation et à leur validation par des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Par cette méthode de régionalisation de la formation et de maintien d'une cohérence nationale à l'ensemble, le MELS souhaitait confier la responsabilité de la réussite de l'implantation du programme aux milieux régionaux et ainsi créer des ressources locales plus proches et plus accessibles que ne peuvent l'être des formateurs du MELS, chaque région décidant du meilleur moyen de former ses enseignants.

## **Une formation en communautés de pratique**

Comme nous l'avons dit précédemment, le modèle de formation préconisé est basé sur un principe de décentralisation ou plutôt de régionalisation de la formation. Le MELS ayant confié à chaque région administrative le mandat (et le budget) d'organiser et d'offrir la formation au nouveau programme ECR, chaque direction régionale du MELS a organisé son équipe régionale en ECR.

Les différents acteurs de chaque région devaient donc élaborer un devis de formation régional basé sur un objectif central : former de façon très poussée des « experts régionaux en ECR » qui seraient chargés de former les autres intervenants de leur région au nouveau programme ECR, l'idée étant que ces experts régionaux demeureront disponibles ensuite pour leurs collègues et qu'ils seront autant de personnes de référence, dans la région, pour perfectionner la pratique enseignante de ce programme. Il s'agissait, finalement, de former des spécialistes en ECR qui demeurent sur place plutôt que de voir arriver des spécialistes du MELS qui forment tout le monde pendant quelques heures, puis qui retournent à Québec ou qui s'en vont effectuer d'autres tâches.

Étant donné que le point commun entre ces experts régionaux était leur mandat de former leurs collègues, c'est sous la forme de communautés de pratique de formateurs que l'appropriation du programme ECR s'est généralement déroulée<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Le modèle de la communauté de pratique n'avait pas été prévu explicitement ni précisément par le MELS comme type de fonctionnement attendu des équipes régionales. Toutefois, il est apparu aller de soi et même nécessaire du fait du contexte des interactions et des finalités de ces formations (comprendre le programme pour former d'autres collègues). Les communautés de pratique, théorisées par Lave et Wenger (1991), sont en outre très en vogue depuis la fin des années 1990 (Daele et Charlier, 2006), répondant à un besoin réel d'appropriation et de réflexion sur la pratique exprimé notamment par les enseignants (Perrenoud, 2001).

Pour élaborer et offrir une formation sur un aspect du programme à leurs collègues, les experts régionaux avaient besoin d'obtenir des savoirs et des savoir-faire – ce que les universités ou les collèges pouvaient fournir – puis, en communauté et avec l'aide du délégué du MELS, ils œuvraient à élaborer un outil de formation pour transférer ces nouveaux savoirs acquis pendant deux ou trois journées de formation, de réflexion et de travail en une petite formation de quelques heures seulement pour leurs collègues enseignants. Donc, de 2007 à 2009, les experts régionaux ont en moyenne participé à dix-sept ou dix-huit journées de formation et chaque enseignant de chaque école a pu recevoir une formation de ces experts régionaux pendant trois à cinq journées. L'écart entre la formation reçue par les experts régionaux et celle de la majorité des enseignants de chaque région est considérable. Vu la complexité et la nouveauté du programme ECR, il est clair que deux ou trois journées de formation étaient insuffisantes. Toutefois, dans l'esprit du MELS, les experts régionaux allaient continuer de rayonner dans leurs régions et poursuivre la formation au cours des premières années d'implantation du programme. La réalité fut quelque peu différente.

Il convient tout de même de retenir que, là où ce modèle de formation par communauté de pratique a été le mieux pratiqué et où les universitaires y ont pleinement collaboré, la formation au programme ECR a été appréciée des experts et des enseignants. À l'inverse, là où les universitaires ont agi comme « sous-traitant » ou « consultant » des commissions scolaires, ou en offrant des formations traditionnelles et plus théoriques, les experts régionaux ont rapidement fait sentir leur mécontentement (Cherblanc, 2010). Nous reviendrons sur ce premier élément à retenir de l'expérience de formation en ECR : le modèle de la communauté de pratique semble particulièrement adapté pour intégrer une masse importante de nouveaux savoirs et permettre aux intervenants de s'approprier des changements majeurs.

### **Le modèle dans la pratique : un réel effort trop vite abandonné**

Alors que le programme entre en vigueur dans toutes les écoles du Québec à la rentrée 2008, six mois plus tard, le très important budget consenti par le MELS pour implanter le programme ECR est épuisé et aucune nouvelle somme n'est investie. Or, pour reprendre la morale de la célèbre fable de Lafontaine, *rien ne sert de courir, il faut partir à point*, et c'est un peu la leçon que l'on peut tirer de cette expérience de formation par communautés de pratique régionales.

Ayant été nous-mêmes impliqués dès 2007 dans ce travail de formation dans plusieurs régions du Québec et poursuivant toujours des collaborations dans quelques régions dans le cadre d'un projet de formation continue financé par le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (Chantier 7 du MELS), nous avons pu échanger régulièrement avec nos partenaires des milieux scolaires, suivre avec eux l'évolution du développement de l'expertise régionale et constater les impacts d'un changement de cap dans le soutien à la formation. En effet, aux yeux des experts régionaux, l'implantation du programme était bien amorcée – très rapidement et efficacement –, mais au moment où les besoins étaient les plus actuels et les plus pertinents (soit au moment où l'on commençait réellement

à enseigner ce fameux programme), le financement gouvernemental dédié à ce programme a cessé. Il devenait donc impossible pour les experts régionaux de poursuivre leur collaboration, d'être dégagés pour rencontrer des enseignants ou pour accroître leur réflexivité et leurs savoirs. En outre, il devenait impossible d'une part pour les universitaires de coopérer à cette implantation de terrain et d'autre part pour les enseignants d'obtenir des suppléances pour rencontrer les experts régionaux. Alors que la complexité du programme requérait une formation de longue durée et un accompagnement soutenu des enseignants pour qu'ils puissent convenablement intégrer les nouvelles normes et modifier leurs comportements et leurs attitudes – ce que permettait le modèle de la communauté de pratique –, la fin du financement a coupé toute possibilité réelle pour les enseignants d'avoir accès aux ressources régionales et donc au soutien nécessaire à l'implantation du programme. Cette fin de financement a eu de sérieuses conséquences pour l'implantation efficace du programme dans les écoles. En effet, la grande majorité des enseignants n'a eu que quelques journées de formation pour se familiariser avec le programme ECR et parmi ces journées, seulement quelques-unes ont été efficaces puisque les premières formations concernaient uniquement une ébauche de programme et étaient offertes par des « experts » en devenir, qui ne connaissaient encore que très peu les savoirs à transmettre. Il semble donc que le modèle de l'expert régional qui rayonne dans son milieu n'a été pleinement efficace que lors des dernières rencontres, soit au cours de l'hiver 2008 et alors que, pour la majorité des enseignants, ECR demeurait un objet théorique, à venir et même hypothétique.

De plus, dès 2008, bon nombre des experts régionaux formés pendant près de dix-huit jours au programme ECR ont vu leurs tâches réaménagées (diminutions des heures, ajouts de dossier pour les conseillers pédagogiques, etc.), ou ont été mutés à d'autres postes, ou encore sont partis à la retraite. C'est particulièrement le cas sur la Côte-Nord, mais également dans d'autres régions, excepté les régions de Montréal, Laval, Laurentides et Lanaudière qui sont les seules à posséder encore une table régionale en ECR. La même « perte d'expertise » s'est produite au MELS où l'équipe en place a été dissoute et la plupart de ses membres retournés dans les commissions scolaires qui les avaient libérés le temps de l'élaboration du programme.

Enfin – et il s'agit là d'un problème structurel au système scolaire québécois –, alors que c'est le MELS qui élabore le programme ECR et qui investit plusieurs millions de dollars dans son implantation, il n'a aucun pouvoir pour évaluer la réalité de sa mise en œuvre dans les classes. La charge de s'assurer que l'enseignant enseigne bien le nombre d'heures et les contenus prescrits revient à chaque direction d'école. Il est donc impossible pour le MELS de savoir si son modèle de formation a été efficace, si le programme est enseigné et s'il l'est conformément aux attentes. Il faut donc se fier au bon vouloir de chaque école et même de chaque enseignant, car si l'on peut parfois avoir accès à certaines de ces données, cela ne change pas le fait que comme le disent les enseignants : « Quand je ferme la porte de ma classe, je fais bien ce que je veux. »

## ■ UN BILAN APRÈS TROIS ANS : DÉFICIENCE ET DISPARITÉS

Si nous ne possédons pas d'information globale et précise sur l'implantation du programme ECR dans les écoles du Québec, il est tout de même possible de dresser un portrait d'ensemble à l'aide de différents renseignements provenant de l'Association québécoise en éthique et culture religieuse, des enseignants et des conseillers pédagogiques avec lesquels nous collaborons en formation initiale et surtout grâce aux rencontres menées depuis un an dans quatre régions administratives du Québec dans le cadre d'un projet financé par le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (Chantier 7) portant sur la pratique du dialogue en éthique et en culture religieuse et qui tente de poursuivre l'expérience des communautés de pratique régionales<sup>8</sup>. Dès 2007, nous avons commencé à colliger des informations sur le terrain, notamment le matériel produit par nos partenaires des milieux scolaires pour des activités de formation locale et pour des activités d'enseignement. Nous avons recueilli les appréciations formulées par le personnel enseignant concernant ce matériel, soit à travers des échanges plus ou moins formels lors de sessions de formation, soit à travers des fiches d'appréciation et d'évaluation. Nous avons aussi conservé des traces (audio et manuscrites) des propos tenus lors des séances de formation et lors des rencontres de travail visant la planification ou le bilan de ces séances. Enfin, comme universitaires, nous avons élaboré des synthèses que nous avons soumises à la discussion et à l'analyse entre collègues et que nous avons présentées à nos partenaires scolaires pour en valider l'authenticité, comme le préconisent divers chercheurs qui s'intéressent à la validité de la recherche qualitative (Manning, 1997 ; Paillé et Mucchielli, 2003). Cette vision du terrain manque certes de précision et de netteté, mais elle permet tout de même de constater combien l'implantation du programme ECR a souffert du contexte scolaire global dans lequel il a été implanté.

En 2008, dans la présente revue, Pierre Colletterte (2008) diagnostiquait un syndrome d'épuisement organisationnel dans le système scolaire québécois. Et c'est bien de cela dont il est question avec le programme ECR : alors que le système souffrait déjà de trop de changements (trop importants, trop fréquents, trop gros, trop dispersés, etc.), ce programme s'est imposé aux enseignants comme une immense transformation dépassant leur capacité d'adaptation et leurs compétences. En outre, ce changement était lui-même en évolution, puisque le programme n'était pas terminé, que des contestations populaires, politiques et même judiciaires laissaient planer l'incertitude sur la réalité de son implantation et qu'il est

---

<sup>8</sup> Ce projet, financé par le MELS pour les années 2009-2012, réunit cinq professeurs universitaires (Jacques Cherblanc de l'Université du Québec à Chicoutimi, Mireille Estivalèzes de l'Université de Montréal, Louis-Charles Lavoie de l'Université de Sherbrooke, Pierre Lebus de l'Université du Québec à Montréal et Dany Rondeau de l'Université du Québec à Rimouski) ainsi qu'un chargé de cours de l'Université Laval (Jean-Philippe Perreault) et met en liaison une quarantaine d'enseignants et de conseillers pédagogiques de tous les niveaux provenant de la Côte-Nord, de la Capitale-Nationale, de Montréal et de Laval-Laurentides-Lanaudière. Ce projet de formation vise l'instauration de communautés de pratique en réseau réunissant des praticiens du programme ECR intéressés à développer leur expertise et à la transmettre dans leur région.

encore changeant aujourd'hui (les critères d'évaluation ont été modifiés deux fois au cours de l'hiver 2011). Et ce « trop de beaucoup de choses » s'accompagnait d'un « trop peu » de matériel pédagogique disponible, d'expérimentations adéquates, d'encadrement (du fait de la cessation du financement des communautés de pratique régionales en 2009) et finalement de « trop peu » d'explications sur la pertinence de ce changement et sur les pratiques pédagogiques à corriger.

Ce contexte d'épuisement organisationnel permet de comprendre à quel point la rapidité avec laquelle ce changement majeur a dû être implanté a fortement hypothéqué la réussite de son implantation. Aujourd'hui, le portrait d'ECR dans les écoles est caractérisé par une certaine déficience et surtout une grande diversité.

## Une déficience

La déficience de l'enseignement de l'ECR est tout d'abord perceptible quantitativement avec le faible nombre d'heures accordées à cette discipline<sup>9</sup> (notamment au primaire), le petit nombre d'éléments d'évaluation servant à porter des notes aux bulletins ainsi qu'avec l'importance des « queues de tâches » au secondaire (soit les enseignants non spécialistes – enseignant d'histoire, de géographie, d'éducation physique, directeur d'école, etc. – qui offrent le cours ECR pour compléter leur tâche de travail). Il apparaît également qu'ECR est la première période sacrifiée en cas de besoin<sup>10</sup>. Les enseignants justifient ce fait par leur grande méconnaissance de la matière, leurs craintes face aux comportements des élèves et aux réactions des parents et enfin par le contexte de surcharge de travail qui les empêche de s'appropriier le programme autrement que par quelques activités sélectionnées dans les manuels scolaires. Les directions d'école sont certes responsables de l'adéquation entre l'enseignement de leur équipe et le Régime pédagogique, mais elles semblent considérer qu'il faut laisser le temps aux enseignants de s'approprier ECR, qu'il s'agit d'une matière secondaire (au même titre que les arts ou les sciences au primaire et que l'histoire au secondaire). Ces directions ne s'alarment pas, tant qu'une note est portée au bulletin et que les parents ne récriminent pas. C'est du moins ce qui ressort des échanges réalisés lors de la rencontre nationale du Chantier 7 en ECR, rencontre tenue le 6 mai 2011 à l'UQAM, et qui réunissait une trentaine d'enseignants de tous ordres et de conseillers pédagogiques. Ainsi, de façon générale au Québec aujourd'hui, peu d'heures sont consacrées au programme ECR, et ce, par des non-spécialistes, dans des milieux qui considèrent

---

<sup>9</sup> On sait que le Régime pédagogique ne prescrit pas de nombre d'heures obligatoires pour chaque discipline, ne faisant que les indiquer à titre informatif ; il revient à chaque école d'organiser le temps de classe comme elle l'entend, pourvu que tous les programmes soient traités au cours de chaque cycle. Toutefois, une rapide enquête auprès des enseignants du primaire de différents milieux montre clairement que les indications ne sont jamais respectées et que c'est plutôt la moitié des heures indiquées qui constitue la norme, soit une heure d'ECR aux deux semaines. Notons que cela semble être également le cas pour les autres « petites matières » au primaire : arts, science et technologie, musique...

<sup>10</sup> Ce besoin pouvant être la visite d'un intervenant en classe, du retard pris dans d'autres matières, des rencontres, etc.

cette discipline comme une matière qui demande beaucoup trop de travail comparativement à son importance dans le curriculum.

## Des disparités

En plus de cette déficience, une autre caractéristique de l'implantation de ce programme est la grande diversité des pratiques entre les milieux et l'accroissement continu de ces disparités. Cette diversité est tout d'abord visible entre les différentes régions du Québec. La région métropolitaine apparaît *a priori* plus favorisée, bénéficiant d'un important bassin de conseillers pédagogiques et d'enseignants mobilisés par le programme : c'est dans cette région que l'on trouve une forme de survivance des équipes régionales créées en 2007 qui réunit enseignants et conseillers pédagogiques des commissions scolaires des régions de Montréal, de Laval, des Laurentides et de Lanaudière, d'une part, et de la Montérégie, d'autre part. C'est également dans cette région que l'on relève un bon nombre d'individus impliqués dans l'Association québécoise en éthique et culture religieuse, dont son actuel président. De même, le programme apparaît pertinent dans ces régions marquées par l'importance et la diversité d'une immigration récente qui modifie chaque année un peu plus le portrait des écoles. Comprendre l'autre dans sa religion et ses valeurs apparaît alors comme une nécessité quotidienne. On note d'ailleurs que les inscriptions à l'enseignement moral et religieux catholique étaient devenues minoritaires dans certaines écoles des commissions scolaires francophones. Par contre, dans certaines régions, comme le Saguenay-Lac-Saint-Jean, l'enseignement moral et religieux catholique convenait tout à fait à la très grande majorité des parents et certaines écoles offraient même toujours, dans le cadre de ce cours, la préparation aux sacrements (eucharistie et confirmation) auxquels participaient 98 % des élèves en 2002. Ceci explique en grande partie la disparité de l'enseignement entre des régions où ECR apparaît d'une pertinence évidente et d'autres où il faut utiliser les médias et les technologies de l'information pour montrer une diversité religieuse autrement invisible.

À ces disparités régionales s'ajoutent les disparités entre les écoles. En effet, celles qui peuvent compter sur la présence d'un conseiller pédagogique ou d'un enseignant expert régional formé depuis 2007 au programme ECR sont grandement favorisées par rapport à celles qui ne connaissent même pas leur existence. Cette différence apparaît particulièrement au primaire : les enseignants experts rayonnent dans leur milieu en modélisant des projets et des situations d'apprentissage fort appréciés des élèves et rassurants pour les parents. Mais les disparités sont également très fortes au secondaire. Selon que l'enseignement est offert par un spécialiste formé en ECR ou par un non-spécialiste, il est évident que la qualité et l'intérêt des cours vont passablement varier. En outre, au secondaire, l'enseignant peut également être un spécialiste de l'ancien programme d'enseignement moral et religieux pour qui la croissance spirituelle des élèves et la dimension pastorale de son travail étaient fondamentales. Pour cet enseignant, le changement de posture se révèle souvent difficile et nécessiterait un encadrement important et soutenu.

De l'enseignant spécialiste d'ECR travaillant à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys à l'enseignant animé par la fibre pastorale intervenant à la Commission

scolaire du Lac-Saint-Jean en passant par la diversité des intérêts des enseignants du primaire pour l'objet religieux, toute une gamme d'enseignement d'ECR est aujourd'hui visible, sans que l'on sache précisément ce qu'il en est dans chaque école ni de façon globale.

Or, pour savoir comment améliorer l'implantation du programme ECR, il faut connaître l'état des préoccupations de terrain face à ce programme. En 2008, Céline Bareil proposait de concevoir la progression dans l'appropriation du changement à partir des phases de préoccupations des acteurs (Bareil, 2008, p. 94-95). À partir de sa typologie, on peut estimer qu'on trouve aujourd'hui toute la gamme de préoccupations parmi les enseignants d'ECR : de l'enseignant qui doute que l'implantation du nouveau programme le concerne (enseignant non touché par les formations) à celui qui cherche des moyens de perfectionner le programme pour le rendre plus performant (expert régional).

## ■ LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE RÉGIONALE : UN MODÈLE... SOUS CONDITIONS

On le voit, le bilan du processus de formation régionalisée instauré par le MELS pour implanter le programme ECR n'est pas caractérisé par un succès retentissant. Cette déficience générale de l'enseignement de l'ECR et la grande disparité des préoccupations face à son implantation semblent montrer un échec relatif du modèle de formation choisi. Pourtant, nous pensons qu'il n'en est rien. En fait, quel qu'eût été le modèle de formation privilégié, le résultat ne pouvait être miraculeux, compte tenu de l'échéancier trop court, du contexte social et institutionnel défavorable et du programme à implanter, qui était trop lourd. Autrement dit, le modèle de la communauté de pratique régionale est certes un modèle de formation particulièrement efficace, mais il ne peut tout de même pas accomplir de miracles.

De cette expérience de formation par communautés de pratique dans le cadre de l'implantation du programme et de celle qui se vit actuellement dans le cadre du Chantier 7 sur la pratique du dialogue en ECR, il apparaît possible de dresser une liste de conditions gagnantes et d'avantages à utiliser ce modèle lorsqu'il s'agit d'intégrer d'importants nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques et attitudes parmi des agents professionnels.

### **Valoriser un mode de formation mixte axé sur la coopération**

Le modèle de formation privilégié par le MELS était mixte : régional/national, pratique/théorique, réflexif/adaptatif<sup>11</sup>, etc. Cette mixité s'expliquait par le fait que les enseignants devaient s'approprier le programme ECR alors que celui-ci n'était

---

<sup>11</sup> Si l'on utilise le modèle des boucles de rétroaction développé par Argyris et Schön (1974), il apparaît clairement que deux niveaux d'apprentissage étaient demandés aux enseignants et aux experts régionaux : une boucle de premier niveau pour adapter leurs pratiques au nouveau programme et une boucle de deuxième niveau pour modifier leur façon d'apprendre ainsi que le cadre traditionnel de leurs interventions pédagogiques.

pas encore finalisé ni validé. Il s'agissait donc pour le MELS de transmettre des savoirs vers les milieux, mais également de recevoir des milieux de l'information sur la compréhension, la pertinence, l'efficacité de certaines formulations, les intentions poursuivies, etc. En outre, le fait d'organiser des rencontres nationales pour échanger sur les savoirs essentiels du programme a permis de créer un sentiment de collaboration à un grand projet national, de faire émerger une identité collective parmi les experts régionaux et, bien sûr, d'élaborer une compréhension commune de l'objet des savoirs. Dans le cadre du Chantier 7, notre équipe universitaire a trouvé opportun de poursuivre cette mixité des modalités de formation : l'équipe d'experts universitaires se considère comme spécialiste des contenus et se donne pour mandat d'élaborer les grands objectifs du chantier, tout en s'assurant d'un développement uniforme des communautés de pratique au niveau national, tandis que les communautés de pratique régionales se considèrent comme les spécialistes de la pédagogie et de la réalité des attentes du milieu concernant ECR. Cette mixité des spécialités, qui passe par une claire répartition des expertises, permet au projet de progresser rapidement dans une réelle dynamique de coopération.

### **Prévoir une période d'implantation suffisante**

Compte tenu de l'échéancier très serré imposé par le ministre Fournier, le MELS a toujours procédé très rapidement à la planification et aux ajustements de formation, parfois même dans l'urgence, alors que la complexité du programme demandait de laisser le temps aux enseignants et aux conseillers pédagogiques de prendre conscience des changements demandés et des moyens de les réaliser avant de pouvoir eux-mêmes élaborer des outils de formation pour transmettre leur compréhension à leurs collègues. De même, la fin abrupte du financement des équipes régionales avait, dans de nombreux milieux, sonné le glas du projet de développement d'une expertise régionale en ECR. Sans l'initiative du Chantier 7<sup>12</sup>, il n'y aurait plus aucun moyen pour les personnes impliquées depuis 2007 dans l'implantation du programme de continuer leur travail de collaboration en vue de la formation de leurs collègues. Or, ce ne sont pas les besoins qui manquent. En effet, les enseignants, se trouvant depuis plus d'une décennie en mode réaction face aux changements prescrits par le MELS, attendent le plus longtemps possible avant de se former réellement à ces réformes ; ils peuvent ainsi parfois s'épargner la peine d'un changement puisqu'il est déjà remplacé par un autre. Les enseignants semblent avoir procédé de cette façon pour ECR et n'avoir désiré recevoir de la formation qu'à partir de l'automne 2008, voire de l'hiver 2009. C'est ce que nous rapportent les conseillers pédagogiques de différentes régions qui expliquent avoir vu un changement d'attitude de la part des enseignants lorsqu'ils ont commencé à

---

<sup>12</sup> En fait, le MELS finance en ce moment deux chantiers 7 dédiés à la formation continue du personnel scolaire en ECR. Cela peut sembler suffisant, mais il convient de noter que ce financement dépend du désir des universitaires de s'investir dans ces demandes de financement et aussi des choix locaux de chaque commission scolaire : le statut de « petite matière » qui caractérise ECR peut alors nuire à cette dernière lorsqu'il s'agit de dégager des enseignants pour se former soit en ECR soit en français ou en mathématiques, etc.

utiliser les manuels qu'ils avaient commandé et en particulier lorsqu'il leur fallait évaluer le dialogue ou la culture religieuse. Le contexte était donc favorable à une poursuite de la formation et au déploiement de l'expertise des communautés de pratique régionales, mais le plan de formation arrivait à échéance. Le modèle des communautés de pratique régionales demande donc une importante amplitude temporelle pour être pleinement efficace, ce qui nécessite de prendre en compte ce critère de la durée de l'implication pour choisir les experts régionaux : des intervenants d'expérience, c'est appréciable, mais il ne s'agit pas non plus de former des experts sur le point de prendre leur retraite. Assurer un suivi centralisé à moyen terme semble essentiel et le modèle des communautés de pratique est des plus pertinents pour effectuer rapidement ce suivi du terrain.

### **Partir de la diversité des milieux pour les responsabiliser**

Le principal avantage du travail par communautés de pratique régionales réside sans aucun doute dans son ancrage local : chaque milieu rédige et organise son plan de formation selon sa connaissance au plus près de ses besoins et de ses attentes. Ainsi, travailler à argumenter la pertinence du programme est apparu primordial au Saguenay-Lac-Saint-Jean, alors que les intervenants des commissions scolaires métropolitaines n'y ont pas vu un enjeu majeur de leur formation. De même, ce n'est pas dans chaque milieu que l'on trouve des intervenants déjà convertis aux nouveaux savoirs à implanter. Il s'agit donc de travailler différemment selon chaque milieu et chaque praticien pour l'amener à collaborer aux communautés en les responsabilisant face à la réussite ou à l'échec de l'implantation efficace des nouveaux savoirs.

Dans le contexte de changement continu (plutôt que de formation continue) qui marque le système scolaire<sup>13</sup>, de même que devant le sentiment de profond fossé qui sépare le MELS et les écoles, l'instauration de communautés de pratique

---

<sup>13</sup> Malgré la publication, il y a plus de dix ans, d'une politique sur la formation continue du personnel enseignant au titre très évocateur, *Choisir plutôt que subir le changement* (Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, 1999), les acteurs sur le terrain ont davantage l'impression d'être ballotés d'un changement à l'autre au gré des priorités ministérielles. Qui plus est, ces priorités ne semblent pas s'articuler à un plan d'ensemble, mais plutôt constituer une réponse ponctuelle et spécifique à des demandes diverses émanant de différents groupes. Qu'il s'agisse des « Grands dossiers » du MELS (voir la page d'accueil du site Internet du MELS) ou de dossiers « chauds » largement couverts dans l'actualité, comme le bulletin unique, les priorités semblent fluctuer au gré des problèmes rencontrés, des pressions ou de certains effets de mode. Cela a pour effet de ne pas établir une véritable « culture » de formation continue axée sur le développement professionnel du personnel enseignant autour de sa mission première, celle d'enseigner pour faire apprendre (Reboul, 1980), mais plutôt de mobiliser l'ensemble des acteurs du système scolaire sur des tâches précises pour élaborer des plans d'action en regard des priorités du moment. Au plan local, cela a une incidence directe sur la gestion des budgets alloués au perfectionnement et à la formation continue, qui sont axés sur des projets à court terme au détriment de projets qui demanderaient un suivi à plus long terme. C'est ainsi que le programme ECR a pu bénéficier d'une enveloppe budgétaire particulière, qui est disparue au moment où d'autres dossiers sont devenus prioritaires. Or, cette approche, par « mise à jour » ou « mise à niveau » ponctuelle, néglige de considérer que les changements de fond dans les pratiques demandent de s'inscrire dans la durée et de faire appel à des modalités qui permettent aux acteurs scolaires de se les approprier graduellement.

panquébécoises sur les différents axes de planification du MELS pourrait être pertinente. Ainsi faire collaborer enseignants, conseillers pédagogiques, universitaires et professionnels du MELS sur une discipline, ou sur l'évaluation ou encore le curriculum, permettrait de responsabiliser les milieux aux nécessaires changements qui doivent s'opérer tout en obligeant le ministère à ne pas perdre de vue la capacité d'adaptation des intervenants. Et ce modèle conserverait toute sa pertinence dans les autres administrations publiques québécoises.

## ■ CONCLUSION : IMPLANTER UNE CULTURE RÉFLEXIVE

De cette expérience de 2007 à aujourd'hui en communautés de pratique avec des enseignants sur le programme ECR, il est clairement apparu que la réflexion sur la pratique ne faisait pas partie des modes d'apprentissage connus et utilisés par les acteurs du milieu de l'éducation (Lebuis, 2010). Il est en général plutôt dans les habitudes du milieu éducatif d'offrir des contenus de formation enseignés qu'il s'agit ensuite de transférer dans les classes au moyen d'outils, préférablement offerts lors de ces formations. Une certaine « technicisation » de l'enseignement était donc toujours présente et décriée par les universitaires depuis les premières expériences de rencontres régionales en 2007 : on reprochait aux enseignants de ne demander que des « trucs », des « outils », des « activités » directement utilisables en classe. Or, avec ECR, de tels trucs étaient impossibles : pour enseigner ce programme, il fallait d'abord le comprendre, dans ses attentes et ses finalités, avant de pouvoir accomplir une activité quelconque. Dans un contexte d'épuisement organisationnel, cette nécessité de prendre le temps de la réflexion avant l'application paraissait totalement déraisonnable et irréaliste. Pourtant, il est clair que les enseignants experts régionaux qui ont préparé et élaboré une formation sur le programme ECR pour leurs collègues ont beaucoup plus appris en collaborant à l'élaboration de la formation qu'en recevant des formations sur les grandes religions ou sur l'art du questionnement en classe. C'est en réfléchissant à l'essentiel du programme ECR qu'ils l'ont compris et donc intégré. À l'inverse, c'est en refusant de prendre le temps de le comprendre que certains enseignants perdent du temps et celui de leurs élèves en appliquant des outils issus de manuels, sans nécessairement viser les finalités du programme ou l'atteinte des objectifs de leur cycle. L'implantation d'une culture réflexive dans le milieu scolaire est donc des plus pertinentes d'autant que c'est ce modèle que les enseignants sont censés actualiser dans leur classe avec leurs élèves.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C. et D. Schön (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bareil, C. (2008). « Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement », *Télescope*, vol. 14, n° 3, p. 89-105.
- Cherblanc, J. (2010). « Praxéologie d'un enseignant universitaire en ECR », dans J. Cherblanc et D. Rondeau, *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 81-104.
- Collerette, P. (2008). « Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique », *Télescope*, vol. 14, n° 3, p. 33-49.
- Comité sur les affaires religieuses (2004). *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et pistes d'avenir*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2003). *Après 25 ans, la Charte des droits et libertés*, vol. 1 : Bilan et recommandations, Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Conseil des relations interculturelles (2004). *Laïcité et diversité religieuse : l'approche québécoise*, Québec, Conseil des relations interculturelles.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005). *Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- Daele, A. et B. Charlier (2006). « Pourquoi les communautés d'enseignants aujourd'hui? », dans A. Daele et B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*, Paris, L'Harmattan, p. 83-104.
- Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Direction générale des programmes (1986). *Enseignement moral. Enseignement secondaire. Deuxième cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999). *Laïcité et religions : perspectives nouvelles pour l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Lave, J. et E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lebuis, P. (2010). « La formation continue en éthique et en culture religieuse : défis et enjeux du travail en collaboration », dans J. Cherblanc et D. Rondeau, *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Manning, K. (1997). « Authenticity in Constructivist Inquiry: Methodological Considerations without Prescriptions », *Qualitative Inquiry*, vol. 3, n° 1, p. 93-115.
- Milot, M. (2004a). *L'enseignement de la religion à l'école après la loi 118 : enquête auprès des parents, des enseignants et des directeurs d'établissement*, avec la collaboration de F. Ouellet, Montréal, Immigration et métropoles / Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine, Presses de l'Université Laval, p. 37-68.

- Milot, M. (2004b). *L'enseignement de la religion à l'école après la loi 118 : enquête auprès des leaders religieux*, avec la collaboration de F. Ouellet, Montréal, Immigration et métropoles / Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Premier cycle* (Enseignement moral, p. 493-517 ; Enseignement moral et religieux catholique, p. 519-549 ; Enseignement moral et religieux protestant, p. 551-575), Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire* (Enseignement moral, p. 271-290 ; Enseignement moral et religieux catholique, p. 291-307 ; Enseignement moral et religieux protestant, p. 308-325), Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2000). *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Mise à jour, Programme d'éthique et culture religieuse*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Mise à jour, Éthique et culture religieuse, Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008c). *Page d'accueil*, [www.mels.gouv.qc.ca/ministere/](http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/) (page consultée le 8 juin 2011).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, [www.mels.gouv.qc.ca/lancement/Prog\\_ethique\\_cult\\_reli/fiche\\_ethique\\_cult\\_reli.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/Prog_ethique_cult_reli/fiche_ethique_cult_reli.pdf) (page consultée le 25 mai 2011).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Devis du plan de formation continue : programme Éthique et culture religieuse. Primaire et secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Éditions Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France.