



**Les représentations sociales des concepts d'éthique, du religieux et du dialogue chez
les enseignants d'ÉCR du secondaire**

par Nova Fox

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du
grade de Maîtrise en éducation**

Québec, Canada

© Nova Fox, 2018

RÉSUMÉ

En 2000, la loi 118 amène une déconfectionnalisation des écoles au Québec. Le MELS adopte le programme d'éthique et culture religieuse (ÉCR) en 2008 pour remplacer les programmes de la morale et de la morale catholique et protestante. Cette recherche aborde les représentations sociales (RS) d'enseignants au deuxième cycle du secondaire face aux concepts centraux du programme : l'éthique, la religion et le dialogue.

Les enseignants qui doivent donner le cours d'ÉCR ont des idées, des valeurs et des opinions face à la religion et l'éthique déjà enracinées et partagées avec leur société. Les enseignants originaires de la province de Québec ont vécu une pédagogie plutôt magistrale-centrique et plusieurs ont vécu un type d'enseignement axé sur la transmission de la foi religieuse. Les enseignants d'ÉCR ont reçu une courte formation afin de maîtriser un nouveau programme axé sur le processus du questionnement éthique et afin d'adapter leur méthode d'enseignement à une approche qui utilise le dialogue, une approche socioconstructiviste.

La question se pose à savoir quelles sont les RS des enseignants du deuxième cycle du secondaire par rapport aux concepts sous-jacents du programme d'ÉCR : l'éthique, le religieux et le dialogue.

Pour analyser les RS des enseignants d'ÉCR, cette recherche s'appuie sur la théorie du noyau figuratif de Moscovici (1961). Cette analyse permet de ressortir un ensemble des opinions, des valeurs et des idées des enseignants afin de comprendre comment ils conçoivent et interprètent les concepts du programme (l'éthique, le religieux et le dialogue). Pour la deuxième analyse, une série d'analyses individuelles servira à identifier les postures de nature religieuse et éthique pour chaque participant a été conduite. La connaissance des postures de l'individu aidera à comprendre les idéologies dans lesquelles sont ancrées les RS.

Ce projet s'insère dans un paradigme interprétatif qualitatif et une analyse de discours thématique a été complétée afin de faire ressortir les idées explicites ainsi que sous-entendues des paroles des participants. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de trois enseignants de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean au deuxième cycle du secondaire. Cette étude a permis d'organiser les éléments des RS et de schématiser les idées des concepts du programme d'ÉCR.

Les résultats de l'analyse des RS par les entretiens mettent en évidence que les enseignants partagent une vision des concepts du programme d'ÉCR. Cette recherche décrit les thèmes partagés parmi les participants au sujet de l'éthique, le religieux et le dialogue. Une quatrième catégorie a émergé lors de l'analyse, celle de la spiritualité. Finalement, la réflexion menée dans cette recherche soulève un questionnement par rapport aux postures individuelles des enseignants qui divergent, et ce, même si les RS sont communes.

ABSTRACT

The introduction to statutory law 118 in 2000 brought end to confessional schools in Quebec. The Ministry of Education, Recreation and Sports (MERS) of Québec adopts the Ethics and Religious Culture (ERC) curriculum in 2008 to replace the « Moral Education » and « Catholic Religious and Moral Education » courses that were once taught. This research examines the social representations (SR) of the secondary cycle two teachers regarding the central concepts within the curriculum: ethics, religion and dialogue.

Teachers required to instruct the new curriculum have pre-determined ideas, values and opinions regarding religion and ethics that are rooted and shared with their society. Teachers who were taught in Quebec, were exposed to a Teacher-Centered approach to learning as students and some experienced Catholic or Protestant faith-based teachings. With the introduction of the ERC curriculum, they received little training to master a new curriculum based on ethics as well as to change their teaching methods to the use of dialogue, an approach based on socio-constructivism.

This leads to question what are the secondary cycle two teacher's social representations regarding their interpretation of the concepts within the ERC curriculum; ethics, religion and dialogue.

To analyse the social representations of the ERC teachers, this research is based on Moscovici's (1961) figurative core (translated from « noyau figuratif »). This analysis serves to extract the totality of the teachers shared opinions, values and ideas to understand how they perceive and interpret the concepts of ethics, religion and dialogue from the curriculum. Secondly, a series of analyses for every individual will serve to identify his or her posture regarding their religious and ethical beliefs. Identifying these postures will allow an understanding of the ideologies in which the SR are anchored.

The study of SR is based within interpretive qualitative paradigm and requires a thematic discourse analysis to extract the participants' explicit ideas as well as indirect and latent messages brought forth by the individual. Semi-structured interviews were conducted with three secondary cycle two teachers from the Saguenay-Lac-Saint-Jean area. This study allowed for the identification and the organisation of the elements of the SR regarding the concepts related to ERC.

The results from the SR analysis provide evidence that the teachers share a common vision regarding ERC's three concepts. This research describes the themes shared between the participants regarding ethics, religion and dialogue. Also discussed is the emergence of a fourth category named « spirituality ». Lastly, this study raises questions regarding the diversity of the individuals' religious and ethical postures even though they share common SR.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont aidée directement ou indirectement à la réalisation de ce mémoire. Je dois d'abord souligner le soutien de mes directrices de recherche Madame Catherine Duquette et Madame Nicole Monney. Leurs expertises et leurs savoirs m'ont aidée à développer ma pensée critique. Leur patience et leur passion m'ont soutenue et m'ont encouragée à persévérer.

J'offre aussi de sincères remerciements à mes amies qui, par nos échanges et nos discussions, m'ont ouverte à diverses visions et m'ont aidée à structurer mes idées. Nos conversations professionnelles et nos échanges de visions étaient et sont encore indispensables. Merci S et C.

Un gros merci aux enseignants qui ont participé à cette recherche. Le partage de leurs expériences et de leurs opinions est indispensable. Leurs contributions ont permis un éclaircissement important. Leur ouverture et leur honnêteté sont appréciées.

Finalement, je remercie les membres de ma famille. C'est un privilège d'avoir une famille avec autant de compréhension face aux heures sacrifiées à mes études. Leur intérêt à mon avancement ainsi que leurs mots d'encouragement m'ont supportée tout au long de ce trajet.

De l'amour et des pensées positives m'entourent, et pour cela, je vous aime.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	II
ABSTRACT.....	III
REMERCIEMENTS.....	V
TABLE DES MATIÈRES.....	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	IX
LISTE DES FIGURES.....	XI
CHAPITRE 1.....	5
1. PROBLÉMATIQUE	5
1.1. Contexte de recherche : une évolution socio religieuse	5
1.2. Le programme d'éthique et culture religieuse	8
1.3. La pertinence du programme d'éthique et culture religieuse : un avantage pour la société et pour les élèves.....	12
1.4. Critiques, défis et complexités amenés par le programme	14
1.5. Les représentations sociales pour mieux comprendre le phénomène.....	21
1.6. Spécification de la problématique.....	24
1.7. Objectif de recherche	25
1.8. Retombées ciblées	25
CHAPITRE 2.....	27
2. CADRE THÉORIQUE : LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES	27
2.1. L'origine du concept de représentation sociale : les représentations collectives.....	28
2.2. Les modèles théoriques des représentations sociales : les modèles expérimentaux	31
2.3. Les modèles théoriques des représentations sociales : le modèle descriptif	34
2.4. Pourquoi les RS?.....	39
2.5. L'objectivation : donner sens à l'objet	40
2.6. L'ancrage	41
CHAPITRE 3.....	47
3. CADRE CONCEPTUEL	47
3.1. Le concept de l'éthique	47
3.2. Le concept du religieux.....	56
3.3. Le dialogue.....	68
CHAPITRE 4.....	75
4. LA MÉTHODOLOGIE.....	75
4.1. La recherche qualitative.....	76
4.2. Comment étudier les RS?	77
4.3. L'approche anthropologique et l'analyse discursive	78
4.4. L'outil : l'entretien.....	79
4.5. L'entretien semi-directif et les RS.....	81
4.6. L'organisation de l'entretien.....	82
4.7. Échantillon	85
4.8. La sélection des participants.....	86
4.9. L'analyse de contenu thématique	87
4.10. Première interprétation : l'identification des RS.....	92

4.11. Deuxième interprétation : l'objectivation et l'ancrage de laRS	94
4.12. Les limites.....	96
CHAPITRE 5.....	97
5. L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	97
5.1. La description des enseignants	97
5.2. L'analyse : les thèmes ressortis.....	120
5.3. Les RS des concepts de l'éthique, du religieux et du dialogue.....	121
5.5. Les processus d'objectivation et d'ancrage.....	127
CHAPITRE 6.....	137
6. DISCUSSION.....	137
6.1. Les relations entre les définitions théoriques des concepts et les RS des enseignants par rapport à ces mêmes concepts.....	138
6.2. L'influence des RS sur l'interprétation des concepts du programme	151
6.3. Les postures des enseignants afin de comprendre les divergences entre les RS des concepts du programme.....	153
6.4. Les RS des participants versus celles de la société québécoise?	154
6.5. Futures propositions de pistes de développement ou de recherche	155
6.6. Les limites de l'étude des RS	157
CHAPITRE 7.....	165
7. CONCLUSION	165
BIBLIOGRAPHIE.....	171
ANNEXES	189
ANNEXE A: CANEVAS D'ENTRETIEN	189
ANNEXE B : THÈMES RESSORTIS DES TROIS ENSEIGNANTS	195
ANNEXE C : LES INDICES DES POSTURES RELIGIEUX OU ÉTHIQUES DES TROIS PARTICIPANTS	199
ANNEXE D : APPROBATION ÉTHIQUE	215

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : INFLUENCES SOCIALES SUR LA PENSEE DE LA PERSONNE.....	43
TABLEAU 2 : DESCRIPTEURS SOCIODEMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS	87
TABLEAU 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	96
TABLEAU 4 : REPRESENTATIONS INDIVIDUELLES INFLUENCEES PAR LES POSTURES DES ENSEIGNANTS.....	130
TABLEAU 5 : LA PERCEPTION DU ROLE DES CONCEPTS DANS LE PROGRAMME.....	152

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : STRUCTURE D'UNE RS SELON LE MODÈLE DE MOSCOVICI (1976).....	37
FIGURE 2 : LES RS À L'ÉGARD DES CONCEPTS	122

INTRODUCTION

Mon parcours professionnel m'a permis d'enseigner dans de nombreuses régions au Canada. J'ai pu connaître une diversité d'approches de l'enseignement de l'éthique et de l'enseignement religieux dans des commissions (conseils) scolaires publiques ainsi que catholiques dans plusieurs provinces. À mon arrivée dans la province de Québec, j'ai connu le programme d'éthique et culture religieuse (ÉCR) et je me suis intéressée aux événements socioculturels qui ont mené à son implantation. Mon intérêt pour ce sujet a inspiré mon sujet de recherche : les représentations sociales des enseignants par rapport aux concepts du programme d'ÉCR. L'implantation du nouveau programme d'ÉCR exige des changements dans la façon d'aborder la religion et l'éthique en classe. Les anciens programmes d'enseignement religieux catholique ou protestant ou, encore, celui d'enseignement moral, visaient d'autres objectifs que le programme d'ÉCR et ne s'intéressaient pas nécessairement aux concepts d'éthique, de religion, et du dialogue proposés par le programme d'ÉCR.

Cette recherche a été menée cinq ans après l'implantation du programme d'ÉCR et documente les représentations sociales (RS) de trois enseignants par rapport aux concepts qui s'y retrouvent à savoir : l'éthique, la religion et le dialogue. Afin de guider le lecteur, les prochains paragraphes présentent la structure du mémoire et le contenu des différents chapitres.

Le premier chapitre commence par la description du contexte de recherche en décrivant l'évolution des programmes en ce qui a trait à l'enseignement religieux et à

l'enseignement moral au Québec. Ce chapitre présente les trois compétences d'ÉCR ainsi que la pédagogie associée et sa pertinence. Il aborde aussi des critiques et des défis associés aux trois compétences du programme afin de comprendre les confusions et les préoccupations possible. Ces situations mènent à la question des RS dans un tel contexte ainsi qu'à leur place en éducation. Ainsi, le processus de l'ancrage des RS dans des postures religieuses ou éthiques est introduit afin de comprendre leurs influences sur les RS. Ce chapitre clôt avec le problème de recherche en énonçant la question de recherche et en précisant l'objectif et les retombées possibles.

Le deuxième chapitre aborde la théorie des représentations sociales. À la suite d'un survol des origines du concept des RS, différentes définitions de modèles théoriques sont proposées. Le modèle du noyau figuratif de Moscovici choisi pour ce projet de recherche est ensuite détaillé. Les processus d'objectivation et d'ancrage sont discutés afin de comprendre comment émergent les RS des enseignants.

Le chapitre trois explore les concepts liés aux trois axes du programme d'ÉCR : l'éthique, la religion et le dialogue. L'éthique et la religion sont des idéologies complexes et chacune d'entre elles est polysémique. Le chapitre débute en décrivant la compétence « Réfléchir sur les questions éthiques » du programme, pour ensuite décrire sept postures éthiques issues des écrits scientifiques. Par la suite, la compétence « Manifester une compréhension du phénomène religieux » est décrite et le concept du religieux est défini et décliné en huit postures différentes. En dernier lieu, le concept du dialogue est discuté afin de comprendre sa place dans la pédagogie du programme d'ÉCR.

Le quatrième chapitre présente la méthodologie choisie pour étudier les RS des enseignants d'ÉCR. Afin de faire ressortir les idées explicites ainsi que sous-entendues du discours des participants, ce projet se déroule dans un paradigme interprétatif qualitatif. Cette recherche fait une analyse de discours thématique à la suite d'entrevues semi-directifs qui ont été menés auprès de trois enseignants d'ÉCR de deuxième cycle du secondaire de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Ce chapitre explique aussi l'organisation de l'entretien en donnant les raisons pour les types de questions utilisées. Ce chapitre termine en précisant le fonctionnement de l'identification des éléments des RS ainsi que l'identification des thèmes des idéologies.

Le chapitre de l'analyse des résultats commence par donner une description des trois enseignants sélectionnés pour participer à la recherche. La deuxième section présente les thèmes ressortis lors de l'analyse des RS. Plus spécifiquement, elle présente les RS selon les concepts de l'éthique, le religieux et le dialogue. En dernier lieu, les postures des trois enseignants qui ont été identifiées viennent conclure ce chapitre.

Le sixième chapitre vise à reprendre les résultats en les mettant en relation avec les assises théoriques et conceptuelles de l'étude. Les convergences entre les RS des enseignants ainsi que leurs relations avec le programme d'ÉCR tel que défini par le PFEQ sont examinées. Afin de comprendre les divergences des RS, ce chapitre discute des postures variées des enseignants. En dernier lieu, il sera question des limites des études des RS dans une société moderne.

La recherche se conclut en reprenant trois constats significatifs soulevés dans la discussion. Le chercheur évoque des questions qui en découlent. De plus, les implications pédagogiques des retombées de cette recherche seront discutées.

CHAPITRE 1

1. PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente le contexte de recherche. Il décrit d'abord les changements apportés aux lois et au système éducatif afin de comprendre l'implantation du nouveau programme d'éthique et culture religieuse (2008). La pertinence du programme pour les jeunes et la société est ensuite discutée. Puis, les critiques, les défis et les complexités liés aux aspects de la culture religieuse, de l'éthique et du dialogue, les trois compétences du programme, sont présentés. L'utilisation de la théorie des représentations sociales pour mieux comprendre le phénomène est également introduite. Finalement, ce chapitre se conclut en spécifiant la question et les objectifs de la recherche.

1.1. Contexte de recherche : une évolution socioreligieuse

C'est à la fin du XX^e siècle que la laïcisation de l'école québécoise s'accélère. En 1993, le Conseil des communautés culturelles et de l'Immigration (CCCI) présente un avis au Ministère intitulé *Gérer la diversité dans un Québec francophone, démocratique et pluraliste*. Cet avis souligne que l'enseignement confessionnel exacerbe les conflits de normes dans l'institution scolaire et crée des problèmes de plus en plus délicats à résoudre. En faisant écho à cette perspective, la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) a posé, peu de temps après, la question cruciale dans son rapport final : « [la] religion peut-elle encore être le véhicule d'un projet commun dans une société pluraliste où la cohésion sociale exige que l'école rassemble tous les élèves, peu importe leurs différences et leurs croyances? » (Commissions des

États généraux sur l'éducation, 1996) La Commission des États généraux sur l'éducation propose l'abrogation de l'article 93 de la Constitution qui permet la création de commissions scolaires linguistiques plutôt que religieuses (Tremblay, 2010). S'ensuit le rapport Corbo (1994) sur les besoins et les objectifs du système d'éducation pour le XXI^e siècle, qui suggère une modernisation des contenus enseignés dans les écoles primaires et secondaires, et le rapport des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 qui, parmi les dix chantiers prioritaires, identifie celui de la déconfessionnalisation du système scolaire québécois (Beaucher, Jutras et Lavoie, 2014). La laïcisation du contenu se poursuit en 1997 quand la Constitution canadienne est amendée afin de soustraire le Québec à l'obligation d'accorder des privilèges aux catholiques et aux protestants, menant ainsi à l'adoption de la loi exigeant la création des commissions scolaires linguistiques pour remplacer les commissions scolaires confessionnelles (MELS, 2008). En 1999, la Loi sur l'instruction publique du Québec est entièrement révisée et le rapport Proulx (1999), à propos de la place de la religion à l'école, recommande de favoriser l'enseignement culturel du fait religieux (Beaucher, Jutras et Lavoie, 2014). En réaction à cette situation et à la suite de la commission parlementaire tenue à l'Assemblée nationale en juin 2005, le gouvernement québécois abolit les structures confessionnelles du système scolaire telles que les comités confessionnels et les postes de sous-ministres associés à la foi catholique et protestante, de même que le statut confessionnel des écoles et le service d'animation pastorale. De plus, il adopte en 2005 la loi 95 pour la mise en place du programme de formation commun d'éthique et culture religieuse (ÉCR) pour la rentrée scolaire 2008 (Tremblay, 2010; MELS, 2008).

En 2005, le gouvernement du Québec annonce qu'à partir de 2008, l'enseignement optionnel confessionnel existant sera remplacé par un cours obligatoire d'éthique et culture religieuse (ÉCR). Avec ce programme, enseigné dans toutes les écoles relevant du MELS depuis l'automne 2008, « le gouvernement achevait la laïcisation complète du système scolaire public qui s'était accélérée quelques années auparavant » (Lebuis, 2006, p.17). Ce programme a été mis en place en septembre 2008 pour répondre au contexte du Québec d'aujourd'hui, c'est-à-dire une population multiculturelle et des institutions publiques déconfessionnalisées. La province a évolué à un rythme exponentiel depuis les quatre dernières décennies. Le Québec chrétien francophone homogène s'est transformé en une société multiethnique et pluraliste (Cherblanc et Rondeau, 2010; Tremblay, 2010).

Cherblanc et Rondeau (2010) expliquent que l'implantation de ce programme supposait de relever un défi majeur, celui de la formation des personnes qui auraient à enseigner ce programme dans les écoles du primaire jusqu'à la fin du secondaire. De ce fait, le programme d'ÉCR était unique dans sa mise en œuvre, puisqu'il allait être implanté au même moment à tous les niveaux d'enseignement plutôt que progressivement comme cela est habituellement le cas. Les délais accordés par le MELS étaient très courts. La formation de tous les enseignants n'allait débiter, en effet, qu'à la fin 2007. L'appropriation par les enseignants se réalisa selon un modèle novateur, dit « régionalisé » : la formation a été donnée dans chacune des régions administratives du Québec, lesquelles devaient l'organiser en utilisant l'expertise locale (Cherblanc et Rondeau, 2010). Ces petits groupes de formateurs régionaux étaient responsables de former tous les enseignants du primaire et du secondaire. Dans

l'ensemble, les enseignants ont reçu en moyenne trois jours de formation chacun (Cherblanc et Lebuis, 2011).

1.2. Le programme d'éthique et culture religieuse

Le programme d'ÉCR a une visée fondamentale qui doit guider la pratique de chaque enseignant et qui consiste à accompagner l'élève vers la reconnaissance de l'autre et vers la poursuite du bien commun. Le programme vise le développement de trois compétences, du premier cycle du primaire au dernier cycle du secondaire, pour lesquelles les élèves seront appelés à travailler en mobilisant des savoirs ou des connaissances à travers des thèmes et des éléments de contenu (Cherblanc et Lebuis, 2011).

Ces trois compétences disciplinaires sont : « Réfléchir sur des questions éthiques », « Manifester une compréhension du phénomène religieux » et « Pratiquer le dialogue » (MELS, 2008). Elles devront être développées non pas de façon séquentielle et linéaire, mais plutôt en complémentarité les unes avec les autres. Le programme décrit que tous les apprentissages, de nature éthique ou religieuse, se font par le dialogue, plutôt que par l'enseignement magistral et des travaux individuels comme cela était fréquent dans les anciens cours du programme de l'enseignement moral et du programme de l'enseignement moral et religieux catholique (MELS, 2008).

1.2.1 Réfléchir sur des questions éthiques

La compétence « Réfléchir sur des questions éthiques » vise à développer chez les élèves une 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 (MELS, 2008). Selon le MELS, cette réflexion est indispensable pour faire des choix judicieux. À partir de situations qui présentent un problème à résoudre,

[...] on traitera, par exemple, de problèmes associés aux relations égalitaires dans un groupe ou dans la société ou à des thèmes universels, comme le bonheur, l'amitié ou la justice. La situation discutée devra être porteuse de tensions ou de conflits de valeurs. (MELS, 2008, p. 16)

Au cours du deuxième cycle du secondaire, les situations proposées aux élèves traitent de questions associées à la tolérance, à l'avenir de l'humanité, à la justice et à l'ambivalence de l'être humain.

1.2.2. Manifester une compréhension du phénomène religieux

La deuxième compétence, « Manifester une compréhension du phénomène religieux », représente un changement fondamental comparativement à l'enseignement religieux. Dans le cas de l'enseignement religieux catholique et protestant, le développement de l'ouverture de l'esprit de l'élève en alliance avec Dieu était visé tel que décrit dans le *Guide pédagogique, enseignement moral et religieux catholique* (MEQ, 1989). Désormais, l'élève doit faire l'examen d'une diversité de façons de penser, d'être et d'agir issues de différents univers, religieux ou non. 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 ainsi] sur d'autres représentations du monde et de l'être humain qui ne sont pas forcément ni explicitement religieuses. (Cherblanc et Lebuis, 2011, p. 85)

Ainsi, l'accent sur le christianisme a pour but de comprendre l'historique de la culture québécoise et non pas de favoriser le développement de la foi catholique.

Au deuxième cycle du secondaire, le jeune développe cette compétence à partir de situations complexes et plus ou moins familières. Il approfondit sa compréhension du phénomène religieux en traitant de sujets touchant les religions au fil du temps, de questions existentielles, de l'expérience religieuse et des références religieuses dans les arts et la culture en faisant preuve d'une grande autonomie au niveau du choix des questions qui seront traitées (MELS, 2008).

Les deux compétences sont composées de sujets difficiles qui portent sur des thèmes délicats. Au deuxième secondaire, les sujets abordés en groupe sont de nature sensible, voire controversée. Par exemple, pour la compétence « Réfléchir sur les questions éthiques », le contenu « des questions de justice », relatif au thème « La justice », amène l'élève à aborder des questions portant sur le clonage humain, l'eugénisme, le suicide, la peine de mort, l'euthanasie ou l'avortement (MELS, 2008). De plus, concernant la compétence « Manifester une compréhension du phénomène religieux », le contenu « le sens de la vie et de la mort », compris dans le thème « des questions existentielles », pousse les élèves à dialoguer sur des sujets portant sur la naissance, la souffrance, la mort, l'amour, le bonheur, le paradis, l'enfer, le purgatoire, le nirvana, la réincarnation, le libre arbitre et la prédestination (MELS, 2008). Les enseignants doivent gérer leurs groupes tout en protégeant les élèves des émotions négatives et en évitant d'émettre leurs opinions et valeurs personnelles. La complexité

des thèmes de l'éthique et du phénomène religieux au deuxième cycle a influencé le choix d'interviewer les enseignants de ce cycle.

1.2.3. Pratiquer le dialogue

Une société pluraliste doit se définir comme étant tolérante et ouverte si les membres y coexistant ont différentes façons de penser, d'agir et d'être.

Afin de favoriser le vivre-ensemble, une telle société ne saurait faire l'économie d'un dialogue empreint d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation active de la part de ses membres. (MELS, 2008, p. 24)

Le dialogue est l'outil utilisé afin de réfléchir et de partager ses connaissances portant sur les questions de nature éthique et religieuse. Ce dialogue comporte deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres. La première dimension, la délibération intérieure, qui favorise la connaissance de soi, exige des moments de réflexion personnelle et permet de s'interroger sur des préférences, des attitudes, des idées et de faire des liens avec ce que l'on connaît sur un sujet donné. La deuxième dimension, l'échange d'idées avec les autres, se définit comme un temps de partage ou de recherche avec les autres pour construire et exprimer différents points de vue (MELS, 2008). C'est grâce à cette pensée complexe de critique dialogique « que les individus sont susceptibles de faire des choix qui reflètent un équilibre entre les droits individuels et les responsabilités sociales » (Daniel, 2010, p. 37). Selon Colomb (2010), le dialogue doit :

[...] contenir à la fois le respect de cet autre, de son histoire, et la suspension de ses propres postulats ou schèmes de pensée dans un climat de confiance dépourvu de relation de domination. En cela, nous devons voir la pratique du dialogue non plus comme une simple discussion entre deux ou plusieurs personnes, mais comme un processus de construction personnelle, et éventuellement collective, d'exploration de sa pensée où la place de l'autre devient essentielle; un geste mental qui nécessite un questionnement personnel de ses perceptions, de ses émotions et de ses jugements face aux faits et à leur interprétation. (Coulomb, 2010, p. 134)

Selon les descriptions du programme, le rôle de l'enseignant a évolué. Il devra être un accompagnateur plutôt qu'un transmetteur de connaissances (MELS, 2008). Les élèves sont par conséquent plus actifs dans leurs apprentissages et sont encouragés à partager leurs idées et leur vécu. Au deuxième cycle du secondaire, le jeune pratique le dialogue sous différentes formes telles que la discussion, la délibération, le débat ou la table ronde pour développer un point de vue cohérent et pertinent (MELS, 2008).

1.3. La pertinence du programme d'éthique et culture religieuse : un avantage pour la société et pour les élèves

Leroux (2012a) soutient que la transformation de la société, où il existe une variété de coutumes, de traditions et d'expressions découlant du pluralisme, a acquis au cours des deux dernières décennies une importance dans l'analyse politique de notre société (Leroux, 2012a). Cette analyse politique du pluralisme identitaire a surgi en réponse aux besoins de certains groupes s'intéressant aux défis actuels de la reconfiguration de la communauté politique.

Les exigences de la diversité ne sont moindres pour les jeunes que pour les membres adultes de la société, dans la mesure où l'école regroupe des élèves provenant de milieux très diversifiés, porteurs d'expériences particulières et représentants dans l'école des cultures différentes qui peuvent, dans plusieurs cas, les séparer les uns des autres ou les isoler dans des sous-groupes culturels. (Leroux, 2012, p. 132a)

Quelles mesures prendre pour apprendre aux jeunes ainsi qu'aux générations futures comment vivre en communauté multiethnique au lieu d'être divisés en sous-groupes culturels? Selon Nancy Bouchard, professeure à l'UQAM, l'éducation scolaire aurait « avantage à s'intéresser non seulement à l'instauration d'une société juste, mais également aux formes de vie bonnes qui se manifestent si nous souhaitons qu'elle contribue à la recherche d'un mieux vivre-ensemble dans le respect des différences » (Bouchard et Daniel, 2010). Cette éducation devrait interpeller l'individu, ses relations interpersonnelles ainsi que son rôle et sa place dans la société et le monde. Reconnaître la diversité d'une société est nécessaire au développement du vivre-ensemble dans une société pluraliste.

En suivant cette ligne de pensée, le programme d'ÉCR offre les outils nécessaires à une meilleure compréhension de la société et de l'héritage culturel et religieux du jeune. Le milieu dans lequel vit l'élève a ses propres caractéristiques sur les plans social, culturel et religieux, et dans chaque milieu coexistent diverses croyances, valeurs, convictions et visions du monde. Selon le programme, les élèves sont invités à développer leur capacité d'agir avec les autres et il serait avantageux de réunir les jeunes dans une même classe plutôt qu'en les séparant selon leurs croyances (MELS, 2008).

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves abordent les trois compétences du programme à partir de sujets de réflexion complexes. Leur compréhension de ce que sont des valeurs et des normes devrait alors leur permettre de cerner un grand nombre de questions éthiques ou de défis importants. La pratique du dialogue donne l'occasion

aux jeunes de créer des liens entre eux, peu importe leur milieu, qu'il soit diversifié ou non. Les apprentissages réalisés devraient prendre racine dans la réalité immédiate des jeunes et dans ce qu'ils connaissent d'eux-mêmes et de leur environnement. Ils devraient aussi s'appuyer sur divers environnements socioculturels du Québec et ailleurs dans le monde (MELS, 2008). Le dialogue invite les jeunes à adopter une attitude d'ouverture et les amène à élargir leurs horizons

En ce sens, le programme contribue au processus de valorisation de l'ouverture d'esprit et du vivre-ensemble qui semble essentiel dans une société composée de multiples cultures et religions.

1.4. Critiques, défis et complexités amenés par le programme

« Les défis soulevés par le devis national du plan de formation en ÉCR sont nombreux et importants » (Rondeau, 2010, p.16). Par exemple, le temps alloué pour former un très grand nombre d'enseignants est très court : « Pour l'enseignant, la somme des nouveaux savoirs à acquérir est ici gigantesque et apparaît – pour le dire simplement – effrayante. » (Cherblanc et Lebuis, 2011, p. 85) En effet, les connaissances que doivent acquérir les enseignants sont très variées et proviennent de plusieurs disciplines alors que la formation ne dure que quelques jours. De plus, ces connaissances sont considérablement différentes de celles des anciens programmes d'enseignement religieux confessionnel ou d'enseignement moral (Cherblanc et Lebuis, 2011; Rondeau, 2010). De plus, le modèle d'enseignement a changé avec l'introduction du dialogue et les enseignants sont censés faire preuve d'un jugement professionnel empreint d'impartialité et d'objectivité (MELS, 2008, p. 12) en tout

temps et, donc, de dissimuler leurs valeurs et leurs croyances personnelles lorsqu'ils enseignent l'éthique et la religion.

1.4.1. Les critiques par rapport à l'aspect de la culture religieuse tel qu'amené par le programme

Boisvert (2015) présente une perspective critique de l'ÉCR en regardant le rôle et la place de la religion dans le programme. Il écrit que l'utilisation du terme « culture religieuse » montre une approche non-théologique et non-théiste à la religion et donc, met l'accent sur le phénomène de la culture humaine. Cette approche culturelle du religieux est moins personnelle et semble être plus neutre. L'orientation pédagogique privilégie une étude académique de la religion. Ce constat rejoint certains parents catholiques qui se disent bafoués dans leur droit de liberté religieuse (Boisvert, 2015). De plus, le programme met l'accent sur la religion catholique, la religion protestante et les traditions autochtones. Le programme d'ÉCR ne serait donc pas nécessairement aussi déconfessionnalisé que ce qu'il prétend. Finalement, il semblerait que le programme pourrait avoir sur des enfants influençables un effet de relativisme religieux (Boisvert, 2015).

Le passage de l'enseignement religieux à l'enseignement de la culture religieuse remet en question la place du spirituel. Comme l'explique Guy Durand (2008), parmi les défis qui attendent l'école, selon lui, le principal sera de retrouver une âme, de contribuer à redonner à la civilisation la dimension humaniste et spirituelle qui lui est essentielle (Durand, 2008). Comment nourrir la foi en visant une présentation objective de la religion? Selon Jacques Grand'Maison (dans Durand, 2008), « ce n'est pas l'insupportable pesanteur de l'intégration religieuse qui nous

menace le plus, mais l'appauvrissement de l'âme et de sa profondeur de sens, d'intériorité, de motivation, de foi et d'espérance...Bref, la dé-spiritualisation de la vie » (Durand, 2008 p. 7). Boisvert (2015) soulève ce point en demandant : « How far [is one] prepared to evacuate any notion of sacred from the study of religion before it becomes simply another school subject, another thing to memorise. » (Boisvert, 2015, p. 387)

Il semblerait qu'à chaque fois que l'on tente au Québec de s'attaquer sérieusement à la religion, notamment par le biais d'initiatives gouvernementales, de vieilles insécurités et des préoccupations émergent invariablement. La religion au Québec reste une affaire inachevée. (traduit de Boisvert, 2015, p. 386)

Ces vieilles insécurités et ces préoccupations sont le résultat de certaines RS existant parmi des membres de la société québécoise. Il est clair que le programme d'ÉCR propose un moyen, une attitude et une approche à « vivre » et à « vivre avec » la religion dans une société laïque très diversifiée (traduit de Boisvert, 2015, p. 386). Dans ce contexte, qu'en est-il des croyances des enseignants par rapport au programme d'ÉCR? S'inscrivent-ils dans une approche confessionnelle ou culturelle telle que proposée dans le programme?

1.4.2. Les critiques par rapport à l'aspect de l'éthique, tel que proposé par le programme

Un article écrit par Gendron (2015) présente plusieurs points associés à l'impartialité lors de l'enseignement de l'ÉCR. Il soulève que certains éthiciens, notamment Noddings (2010), sont opposés au détachement de l'intervention de l'affect lors des dialogues éthiques. Il écrit que le programme d'ÉCR encourage « une réflexion éthique détachée de la subjectivité et des émotions, orientée vers l'atteinte

d'une position impartiale pour juger des problématiques morales » (Gendron, 2015 p. 137). Noddings, pour sa part, insiste sur l'intégration du développement d'une réceptivité intérieure à ce qui est personnellement éprouvé lorsque la classe aborde un sujet éthiquement délicat (Gendron, 2015). Cette posture s'associe à une approche particulière de l'enseignement de l'éthique.

Les enseignants des anciens programmes du religieux ou de la morale religieuse ont reçu en moyenne trois jours de formation. Selon Lebuis (2010), peu de spécialistes ont une solide formation en éthique, en philosophie et en sciences des religions. « Plusieurs ont été formés dans des facultés de théologie, tandis que d'autres sont arrivés dans le champ de l'enseignement moral et religieux à la suite d'un parcours souvent hétéroclite qui s'est amorcé en sexologie ou en éducation au choix de carrière. » (Lebuis, 2010, p. 57) Parmi eux, on retrouve des enseignants qui étaient ouverts aux changements, ceux qui ne voulaient pas changer leur programme, et ceux qui ont eu de la difficulté à faire la transition.

L'étude de Beaucher, Jutras et Lavoie (2014) a exploré les éléments de rupture et de continuité entre les anciens programmes de l'enseignement moral (le programme de sciences morales pour élèves exemptés de l'enseignement religieux [1977], le programme d'études de l'enseignement moral [1990] et le programme d'ÉCR). Leurs résultats montrent qu'il y a eu des ruptures dans diverses facettes des programmes, dont dans la dimension rationnelle des programmes sur le plan des définitions et de la compréhension de ce que sont « les valeurs », « le sens de la vie » et « la nature de l'homme ». L'étude montre ainsi qu'il existe un fossé entre les définitions et les

caractéristiques de la notion liée à la morale et à l'éthique entre les anciens programmes et celui d'ÉCR (Beaucher, Jutras et Lavoie, 2014). Ainsi, ces ruptures et ces critiques face à l'enseignement de l'éthique ont aussi un effet sur les enseignants. Où se situent-ils? Qu'en est-il de leurs valeurs par rapport à l'enseignement de l'éthique?

1.4.3. Les critiques par rapport à l'aspect du dialogue, tel qu'amené par le programme

L'utilisation du dialogue est une nouvelle formule d'enseignement non conforme aux stratégies d'enseignement traditionnelles. Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), implanté au début des années 2000, marque l'introduction de l'approche socioconstructiviste dans les écoles québécoises. Même si cette approche n'est pas si nouvelle, le programme d'ÉCR est le premier dans cette discipline à avoir été entièrement construit selon la logique socioconstructiviste (Beaucher, Jutras et Lavoie, 2014). Le dialogue est le véhicule choisi pour amener les élèves à réfléchir sur des questions éthiques et à comprendre le phénomène religieux dans le but de la poursuite du bien commun et de la reconnaissance de l'autre (MELS, 2008).

Pour les enseignants du secondaire, cette nouvelle approche pédagogique du dialogue « ne fait pas l'unanimité » (Rondeau, 2010). Beaucher, Jutras et Lavoie (2014) ont démontré que l'une des ruptures les plus significatives est celle qui est associée à la représentation du rôle de l'enseignant qui passe de celui d'instructeur à celui d'accompagnateur et de guide (Beaucher, Jutras et Lavoie, 2014). D'ailleurs, selon Rondeau (2010), plusieurs enseignants appréhendent avec un certain cynisme

le passage de l'acte d'enseigner à celui d'accompagner et de guider les élèves dans une approche orientée vers le développement de compétences.

Emmanuel Colomb (2010), responsable de former les enseignants-accompagnateurs, s'interroge sur l'approche utilisée lors de la pratique du dialogue. Il compare l'approche argumentative (issue de la tradition socratique) défendue par le programme d'ÉCR avec l'approche suspensive. Selon lui, l'approche argumentative du programme est axée sur l'art du discours, du débat et de la discussion, qui utilise la parole pour comparer, pour reconnaître les mauvaises utilisations du langage, toujours avec le but de dire : « mon argument est meilleur que le tien ». Cette approche risque de présenter « un gagnant » et « un perdant » (Colomb, 2010). Il a observé, en situation avec des adultes, qu'à la suite d'un débat, les participants restaient avec des émotions fortement positives ou négatives. Cependant, l'approche suspensive « peut amener à une modification de la conception de la connaissance en favorisant la relation » (Colomb, 2010, p. 134). Cette approche est axée sur « l'émergence du sens commun [...] et la compréhension de l'autre, donc [...] ce dialogue est vu comme un élément fondateur d'une conscience collective [...] et qui favorise une action éthique » (Colomb, 2010, p. 138).

Les opinions et les idées préexistantes de ce qu'est le dialogue influencent-elles l'approche que les enseignants préfèrent et utilisent? Qu'en est-il de leurs attitudes?

Le personnel enseignant fait également face à des exigences nouvelles quant à la posture professionnelle à adopter. Les sujets abordés dans le programme d'ÉCR renvoient à des dynamiques personnelles et familiales complexes et parfois délicates.

Il existe donc un devoir supplémentaire de réserve et de respect qui s'impose pour le personnel enseignant. L'enseignant doit savoir repérer les tensions, les valeurs et les normes rattachées aux questions complexes et faire preuve de rigueur lorsqu'il les traite en classe. « Il doit également aborder les expressions du religieux avec tact afin d'assurer le respect de la liberté de conscience et de religion de chacun » (MELS, 2008, p. 12). Cependant, lors des partages de valeurs et d'opinions, l'enseignant doit conserver une distance critique face à ses propres idéologies. Il ne doit pas faire valoir ses croyances et ses points de vue de nature éthique et religieuse (MELS, 2008). « L'objectivité et l'impartialité paraissent à certains impossibles et non souhaitables pour amener les jeunes à se positionner sur le plan moral » (Rondeau, 2010, p. 17). Ce changement de posture semble être difficile à adopter pour certains.

Selon le MELS, le climat de la classe devrait favoriser l'ouverture à la diversité des valeurs et à un dialogue authentique. Pour certains enseignants, la création d'un climat de respect et de tolérance est un défi lors de l'enseignement d'un cours non controversé et traditionnel comme le français ou la mathématique. Mais, en ÉCR, avec la présence de sujets délicats, cette tâche peut être encore plus complexe et ardue. L'enseignant doit être attentif et prévoir les tensions possibles. Il doit aussi contribuer à dépoliariser les échanges tout en encourageant un partage de différents points de vue. La création d'un climat de classe favorable à des échanges émotifs et passionnels est surtout un défi au niveau secondaire, où l'enseignant n'a que quelques heures par semaine pour instaurer l'atmosphère voulue. Selon l'article 23.1 du régime pédagogique de l'éducation, il n'y a pas d'enseignement d'ÉCR en 3^e secondaire, 100

heures en 4^e secondaire et 50 heures en 5^e secondaire (Légis Québec, 2017). En moyenne, les élèves reçoivent donc entre 2 et 3 heures par semaine d'enseignement d'ÉCR.

1.5. Les représentations sociales pour mieux comprendre le phénomène

Comme plusieurs auteurs l'ont montré (Gilly, 1989; Deschamps, 1982), l'utilisation de la théorie des RS est pertinente pour la recherche en éducation, car les RS jouent un rôle important dans l'enseignement et dans l'apprentissage. L'intérêt de la notion des RS pour comprendre des faits d'éducation est justifiable, puisqu'elle « oriente l'attention sur le rôle d'ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif » (Gilly, 1989, p. 363). Les RS servent à expliquer comment des facteurs sociaux agissent sur le processus éducatif et en influencent les résultats en favorisant les articulations entre psychosociologie et sociologie en éducation (Gilly, 1989). En effet, les RS façonnent trois fonctions de base qui ont de nombreux échos dans la salle de classe : la fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, la fonction d'interprétation de la réalité, et la fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux (Jodelet, 2003 [1984]).

Dans cette optique, les enseignants chargés de l'enseignement du programme d'ÉCR ont déjà des RS par rapport à l'enseignement de la morale, de l'éthique et de la religion, provenant de leurs vécus et de leurs expériences, soit comme élèves, soit comme enseignants des anciens programmes. Ces enseignants sont aussi influencés par d'autres acteurs sociaux tels que les médias, les parents, les leaders religieux et les politiciens ou tout autre groupe social. L'implantation obligatoire du programme

d'ÉCR exige une intégration de nouveautés qui ne s'inscrit pas aisément dans l'expérience antérieure des enseignants. L'enseignant interprète cette nouvelle réalité à partir de ce qu'il connaît déjà, c'est-à-dire qu'il modifiera son regard sur la religion, l'éthique et le dialogue à partir de ses RS.

Les RS sont plutôt stables, puisque pour changer la RS d'un objet d'un groupe, la représentation portant sur un objet doit être modifiée pour un grand nombre de personnes du groupe. Les RS évoluent et changent, mais, en temps normal, cette évolution se fait lentement. « Elles peuvent naître et perdurer quand une innovation, une information marquante, un trouble majeur ou une science pénètrent dans la société et dans des collectivités ou à l'intérieur de mentalités plus traditionnelles » (Seca, 2001, p.16). Des mouvements et des bouleversements sociaux peuvent en effet transformer les RS du groupe : le résultat est donc un changement des RS d'un objet influencé par le changement social. L'imposition du programme d'ÉCR sur la société québécoise est un exemple d'un bouleversement social. Il a en effet donné lieu à une variété d'opinions, de valeurs et d'idées dans le discours public et personnel des Québécois. Pour certains, ces ruptures de nature religieuse et éthique sont si significatives qu'elles ont mené à des protestations publiques, à un mouvement pour retirer des jeunes du cours d'ÉCR et même à des contestations d'ordre judiciaire.

Le 19 mai 2009, Radio-Canada a publié un article portant sur les contestations de certains parents concernant le programme obligatoire d'éthique et culture religieuse introduit en septembre 2008.

En 2009, des parents de Drummondville voulant exempter leur enfant du cours ont porté leur cause en appel. Ils contestent le jugement dans lequel le juge Jean-Guy Dubois concluait que le caractère obligatoire de ce cours ne brimait pas la liberté de conscience et de religion des familles. Un autre procès met en cause le collège privé catholique Loyola, qui souhaite offrir son propre programme, du point de vue catholique. En février, des parents de Granby, dont les enfants avaient été suspendus pour avoir boycotté le cours, avaient obtenu une injonction leur permettant de continuer à retirer leurs enfants du cours. En tout, quelque 2300 demandes d'exemption de cours — toutes refusées — ont été présentées par des parents au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). Cent soixante enfants ont aussi été retirés du cours par leurs parents. C'est peu, sans être anodin. Ajoutons à cela que des centaines de personnes ont manifesté dans la rue contre le programme. (source : <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2009/05/19/001-Ethique-watters-Leroux.shtml>)

Le fait que les parents, issus d'une école catholique, ont réagi si fortement à un changement de programme scolaire et que les perspectives des enseignants soient inconnues suggère que ce sujet mérite une réflexion.

Plus spécifiquement, ce partage d'information parmi les enseignants qui sont obligés de donner un nouveau programme exige que certains remettent en question leurs représentations du religieux et de l'éthique.

Dans les écoles, l'implantation du programme semble être complétée. Après quelques années de mise en place, comment les enseignants perçoivent-ils le programme? Une recherche autour des RS d'enseignants semble être une voie prometteuse afin de connaître les croyances, les valeurs et les attitudes face aux concepts du religieux, de l'éthique et du dialogue, cinq ans après l'implantation.

1.6. Spécification de la problématique

La problématique met en évidence les changements apportés à l'enseignement de la religion et de l'éthique au Québec. Les besoins d'une société pluraliste ainsi qu'un nouveau paradigme d'apprentissage a inspiré l'implantation d'un nouveau programme d'ÉCR dans toutes les écoles simultanément et en peu de temps. Cette réforme amène plusieurs critiques. Le rôle de l'enseignant a changé, car l'approche du dialogue exige qu'il soit un facilitateur et un guide, contrairement à son rôle traditionnel de transmetteur de connaissances. De plus, la redéfinition de ce qu'est l'enseignement religieux et éthique introduit des ruptures significatives entre l'ÉCR et les anciens programmes. En outre, les enseignants du secondaire doivent créer un climat de classe propice à l'ouverture pour être en mesure de manipuler des sujets difficiles portant sur des thèmes délicats. Ils doivent le faire avec tact et se garder de partager leurs valeurs, opinions et croyances religieuses personnelles.

Face à ces nombreuses ruptures, une piste de réflexion serait de s'intéresser aux RS des enseignants. Il semble important d'explorer leurs visions surtout parce qu'ils donnent le cours avec des expériences et des formations variées. Connaître les RS des enseignants à l'égard des concepts du programme permettra de dépasser la simple description de leurs savoirs et opinions, en accédant à l'organisation de leurs RS afin de mieux saisir le contexte intellectuel dans lequel prennent place les décisions et les actions pédagogiques en ÉCR.

Cela nous amène à la question de recherche :

Quelles sont les représentations sociales des enseignants d'éthique et culture religieuse du deuxième cycle du secondaire par rapport aux concepts de l'éthique, du religieux et du dialogue?

1.7. Objectif de recherche

L'objectif de cette recherche est d'analyser les RS chez les enseignants d'éthique et culture religieuse du deuxième cycle du secondaire par rapport aux concepts de l'éthique, du religieux et du dialogue.

En dégagant et en structurant les RS des enseignants, il sera possible de peindre un portrait actuel de leurs valeurs, opinions et idées par rapport aux concepts du programme actuel. Ainsi, en exposant leurs RS, il serait possible de faire ressortir les interprétations variées des concepts du programme qui influencent leur manière d'enseigner de la matière. Le but de cet objectif est de saisir leur compréhension actuelle des concepts de la religion, de l'éthique et du dialogue.

En identifiant la posture de chaque enseignant, il sera possible de comprendre les visions les plus larges et les idéologies les plus profondes des enseignants à l'égard de la religion et de l'éthique. Ces données aideront à saisir, de leur point de vue, leur place dans l'évolution socioreligieuse.

1.8. Retombées ciblées

Les résultats de cette recherche pourraient amener de nouvelles connaissances sur l'état des RS du programme d'ÉCR chez les enseignants et devraient mettre en évidence leur complexité et les influences qu'elles subissent. Les retombées pourraient

offrir aux responsables de la formation des pistes de formation continue tenant compte des représentations sociales de l'enseignement du programme chez les enseignants, dans le but d'accompagner le développement de leur compréhension et de leur vision du programme. De plus, tout en considérant la ou les postures des enseignants, cette recherche pourrait jeter un regard sur la façon dont les enseignants perçoivent l'état de la condition sociale et sur leur position par rapport à celle-ci. Ce nouveau savoir permettra de concevoir plus adéquatement la formation initiale et la formation continue offerte par les universités et les commissions scolaires.

En ce qui concerne l'objet du programme d'ÉCR, il est nécessaire d'avoir plus de connaissances sur la structure des RS et sur leur organisation pour être en mesure de mieux saisir les enjeux de cette réforme ainsi que pour mieux prévoir les futurs changements. Il s'agit là d'une contribution importante pour la recherche en éducation. Une réflexion critique relative à la confusion qui existe dans la matière d'ÉCR et ses compétences devrait également émerger de cette recherche. Il sera ainsi possible d'identifier la où les idéologies appartenant aux enseignants face à la religion et à l'éthique. Cette identification pourrait aider à comprendre le rôle que la culture religieuse et l'éthique jouent dans la société moderne du Québec selon les enseignants. Finalement, les résultats de cette recherche pourraient inciter d'autres chercheurs à explorer d'autres dimensions liées à ce sujet.

CHAPITRE 2

2. CADRE THÉORIQUE : LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Les enseignants ont été confrontés à un important changement de paradigme lors de l'entrée en vigueur du programme d'ÉCR. En effet, on dénote plusieurs points de rupture entre l'enseignement des anciens programmes de l'enseignement moral et de l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant et celui du nouveau programme d'ÉCR. Les enseignants doivent adopter une nouvelle méthode d'enseignement, celle du dialogue, qui entraîne chez certains de la confusion; pour d'autres, une résistance (Cherblanc et Lebuis, 2011). Ils doivent mettre de côté leurs perceptions de l'enseignement religieux et intégrer une nouvelle vision, celle de l'enseignement de la culture religieuse. Les enseignants ne parlent plus de la morale dans leurs classes, mais intègrent plutôt le concept de l'éthique. De plus, les enseignants doivent désormais conserver une distance critique par rapport aux contenus à enseigner (MELS, 2008).

Les critiques et les défis entourant la compréhension de ce que sont l'éthique, la culture religieuse et le dialogue, dont la compréhension et la perception influencent ultimement les pratiques des enseignants en classe, ont aussi été soulevés dans le premier chapitre. Ces critiques et visions différentes affirment le besoin de s'intéresser aux RS des enseignants au sujet des concepts de l'éthique, du religieux et du dialogue. Ces points qui ont été soulevés dans la problématique démontrent l'intérêt d'utiliser la théorie des représentations sociales (RS) pour comprendre la construction de la pensée sociale des enseignants d'ÉCR confrontés à ces nombreux changements.

Ce chapitre propose d'identifier les divers courants théoriques des RS en les décrivant et en examinant leurs origines, leurs fonctions ainsi que leurs processus de construction. Plus spécifiquement, il présentera en détail le modèle privilégié pour cette recherche, la théorie du noyau figuratif. Ce chapitre présentera aussi le concept de l'ancrage afin d'expliquer la relation des RS avec les postures (présentées au chapitre 3) des enseignants.

Comme individu, nous portons tous des opinions, des images, des stéréotypes, des attitudes, des préjugés et des croyances que nous croyons individuels. Mais des pensées que nous jugeons objectives sont nées et bâties à partir d'influences de notre entourage et de la société : les médias, la famille, les traditions, l'éducation, le milieu de travail et les politiques, parmi d'autres. Ce sont ces pensées, opinions et concepts portant sur un objet, retenues par un individu, mais aussi partagées parmi un groupe social, que Moscovici nomme « les représentations sociales » en 1961.

2.1. L'origine du concept de représentation sociale : les représentations collectives

En sociologie, l'idée d'une représentation, connaissance ou savoir spécifique, fait son chemin depuis plus d'un siècle. Le sociologue français Émile Durkheim en 1895 s'intéresse aux homogénéités des pensées qui existent entre les membres d'un groupe social et explore la notion de l'obligation qu'a une société à suivre une norme ou à pratiquer un rituel religieux (Moscovici, 2012).

Fils de rabbin, Durkheim abandonne l'étude du judaïsme au profit de l'université et amorce sa carrière à une époque où les changements apportés aux lois

assurent une éducation à tous les enfants français. Il s'intéresse à la possibilité de construire un modèle de morale (éthique) à partir d'une science de la société dans un temps où « la réflexion sur les sociétés humaines se constitue comme autonome par rapport aux révélations et traditions religieuses » (Audinet, 1985, p. 59).

Durkheim s'intéresse en outre à la religion catholique en tant qu'exemple d'une représentation collective qui impose l'adhérence d'un groupe à son système philosophique. Il observe que l'action de se conformer à certains rituels ou à certaines règles sans en valider les raisonnements ou la rationalité peut être expliquée par le pouvoir du social. Il traite des analyses sociologiques pour étudier ce qu'il appelle « la conscience collective », qui place au-dessus des faits individuels les faits sociaux, selon lui, plus fondamentaux pour l'être humain (Bonardi et Roussiau, 1999). Il analyse plusieurs dimensions de la morale telles que son rôle dans l'économie et dans la conduite humaine, ainsi que la relation entre le système nerveux et des pensées au sujet de la morale à la suite de propositions d'idées comme « la conscience sociale » et « l'esprit collectif ». Il constate que la morale évolue avec la société (Audinet, 1985). La société, l'unité de base sociologique, suscite la conscience collective. La conscience collective est le ciment de la communauté, toujours selon Durkheim, et elle impose à l'individu des manières de penser et d'agir par le moyen de règles sociales et morales ainsi que par la vision religieuse. Les représentations collectives sont créées par un regroupement de nombreux éléments tels que les mythologies, la vision de l'espace et du temps, les traditions ancestrales, les savoirs communs et les opinions (Bonardi et Roussiau, 1999; Moscovici, 2012).

La morale entretient une relation dialectique entre la « collectivité sociale et la société. L'évolution de la première affecte l'évolution de la deuxième et *vice versa*. Cette relation cyclique est en mouvement constant. Afin de répondre à l'évolution de la morale, les perceptions des traditions religieuses évoluent elles aussi. Les postures religieuses et éthiques que détiennent les membres d'une société vont répondre aux visions de ce qui est « moral ».

Dans les années 1960, le chercheur Moscovici s'intéresse à la théorie des représentations collectives. C'est à partir de ses intérêts en psychologie qu'il s'investit à la comprendre. Moscovici constate que le modèle durkheimien, qui s'intéresse à l'étude de grands groupes, est trop rigide, puisqu'il ne laisse pas de place aux nuances entre les sous-groupes d'une société (Moscovici, 1961). Cette constatation mène à la création de la théorie des RS, qui lui permet d'étudier la coexistence de différentes RS d'une même société.

Les RS sont des systèmes qui permettent d'interpréter les relations existantes entre l'individu, la société et l'environnement face à un objet. « Elles interviennent dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales » (Jodelet, 2003 [1989], p. 36). Les RS sont influencées par le milieu à l'étude et font ressortir la collectivité du groupe à l'étude, tout en étant créées à partir de l'individu. Elles sont alimentées par la tradition et véhiculées par le langage, et sont générées et structurées par des conversations (Kalampalikis, 2013). Les éléments d'une RS sont extraits et

compris par le langage, donc par les mots et les expressions choisis par l'individu et qu'il considère comme étant représentatifs de l'objet à l'étude (Kalampalikis, 2013). Les échanges entre les membres du groupe, les conversations avec les membres d'autres groupes et l'exposition aux sources externes de discours unidirectionnels comme les médias sont des formes de langages qui influencent la création d'une RS et les changements qu'elle subit.

Afin de saisir l'ampleur de cette notion de RS, il convient de donner une définition opérationnelle des principaux modèles théoriques.

2.2. Les modèles théoriques des représentations sociales : les modèles expérimentaux

Afin de synthétiser et de simplifier la compréhension des différentes théories des RS, ce chapitre propose de les diviser en deux catégories; les théories issues des modèles expérimentaux et les théories issues des modèles descriptifs. Cette recherche fera un survol de ces théories afin de saisir les dimensions et l'évolution de l'étude de la théorie des RS.

Depuis les premiers travaux de Moscovici (1961), plusieurs chercheurs, tels Abric (1979), Doise (1986) et Moliner (1988), ont contribué au développement du concept de représentation sociale. Plusieurs variations de cette théorie ainsi que de nouvelles approches méthodologiques ont découlé de leurs réflexions. Ainsi, à la suite de la théorie du noyau figuratif, trois grandes théories structurales ont été développées : la théorie du noyau central, la théorie des principes organisateurs et le modèle des schèmes cognitifs de base (Guimelli, 1994).

L'approche des représentations est pluraliste dans ses pratiques scientifiques, méthodologiquement parlant. Les premiers travaux dans ce domaine furent empiriques et descriptifs. Ils se réalisaient en deux étapes : le recueil et la description du contenu de la représentation, puis la recherche et la vérification de sa structure et de son organisation (Seca, 2001). Ensuite, des chercheurs (Abric, 1989; Doise, 1986; Moliner, 1994) ont entrepris des études expérimentales visant à valider certaines implications de la théorie, par exemple, l'articulation avec des domaines de la cognition et de l'idéologie, avec des tâches d'un groupe et avec des conduites du statut sociale (Jodelet, 2003 [1984]). Les recherches expérimentales sur les RS impliquent une troisième étape qui ne se fait pas lors d'une étude descriptive : une analyse en contexte par un retour aux principes d'argumentation des acteurs et à leurs pratiques, donc de nouvelles observations (Seca, 2001).

2.2.1. Le noyau central

La première approche expérimentale abordée, la théorie du noyau central, est élaborée par Jean-Claude Abric (1979). L'idée essentielle de cette théorie est que toute représentation est organisée autour d'un noyau central qui est l'élément fondamental de la représentation, car c'est lui qui détermine à la fois sa signification et son organisation interne (Abric, 1994). Il est l'élément d'unification et de stabilité d'une représentation. Autour de ce noyau central se trouvent les éléments périphériques qui y sont directement liés et qui interviennent dans le processus de défense ou de transformation (Abric, 1994). Abric développe et décrit deux processus importants afin de réaliser une étude des représentations sociales expérimentale : l'objectivation (processus fondamental qui gouverne l'émergence et l'organisation d'une RS) et

l'ancrage (processus utilisé pour vérifier une « intégration » ou un « enracinement » de l'objet de RS dans un « cadre de référence » préexistant) (Abric, 1994).

2.2.2. La théorie du modèle des principes organisateurs

En 1986, Willem Doise propose la théorie des principes organisateurs (PO). L'approche s'attarde à montrer les points communs des groupes d'individus, c'est-à-dire les éléments qui lient leurs conceptions en reliant ces points communs aux intersections sociales qui pèsent lourd sur la représentation (Bonardi et Roussiau, 1999). La théorie des PO considère le processus du noyau central ainsi que les mouvements et les regroupements des éléments centraux et périphériques, mais elle inclut aussi l'examen des rapports entre représentations et pratiques sociales (Bonardi et Roussiau, 1999). L'approche insiste plus fortement sur la manière dont l'ancrage fonctionne (Bonardi et Roussiau, 1999). Ceci se fait en considérant non seulement les similitudes entre les sujets qui composent la RS, mais en abordant aussi les hétérogénéités individuelles et leur degré de variations (Guimelli, 1994).

2.2.3. La théorie des schèmes cognitifs de base

Le modèle associatif des schèmes cognitifs de base (SCB) est une méthode qui a été développée par Moliner (1988) et utilisée par des chercheurs comme Guimelli, Rouquette et Flament (Guimelli, 1994). Il permet une approche différente, mais complémentaire du concept de RS (Guimelli, 1994). Ces chercheurs s'intéressent donc à la relation entre le noyau central et les éléments périphériques, car ils ont constaté qu'un élément périphérique ne tire pas toujours sa saillance d'un lien direct avec le noyau central, ce qui n'est pas conforme à la théorie du noyau central (Guimelli, 1994).

Autrement dit, ils s'intéressent à la transformation des RS, notamment par le biais de l'activation des schèmes, mais à partir d'une méthodologie radicalement différente, fondée sur la technique des associations verbales. Ce concept repose sur l'idée qu'une grande partie des connaissances est organisée selon des SCB. Un SCB est une structure lexicologique formelle dont les relations sont spécifiées (Guimelli, 1994). Pour effectuer une telle recherche, les sujets sont mis en situation de confrontation d'une RS. Cette méthode sert à évaluer les modifications d'opinions ou d'attitudes du sujet face à un changement ou face à une pratique contradictoire concernant l'objet de la représentation.

2.3. Les modèles théoriques des représentations sociales : le modèle descriptif

Fondateur de la théorie des RS, le psychologue Serge Moscovici (1961) a développé cette théorie en se basant sur les principes des représentations collectives de Durkheim (1895). Selon lui, l'individu exprime des RS influencées par la société dans laquelle il vit (Moscovici, 1961). Moscovici conclut que la théorie des représentations collectives est trop rigide et qu'elle ne laisse pas de place pour expliquer les nuances et la diversité qui existent dans les sous-groupes d'une même société :

Pour le sociologue, les représentations collectives sont monolithiques et statiques; pour le psychologue social, elles deviennent des représentations sociales dynamiques et évolutives, à l'image de nos sociétés modernes. (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 17)

Les RS ne sont pas composées entièrement du social ni entièrement de l'individuel, elles se situent à « l'interface » (Jodelet, 2003[1984]) ou sont une

« passerelle » (Moscovici, 1961) entre les deux mondes. Ainsi, les RS se manifestent par les idées de l'individu qui sont elles-mêmes créées par les influences de la société. Contrairement à une représentation collective qui est composée d'une grande population, « une RS se manifeste d'un plus petit groupe, d'un milieu plus restreint tel qu'une classe sociale ou l'appartenance à une certaine structure. Pour cette raison, les RS sont plus nombreuses et diversifiées, plus limitées et fragmentaires » (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 17). Cette précision devient une piste intéressante pour faire ressortir les nuances entre les différents sous-groupes d'une population donnée.

Moscovici (1961), par l'analyse empirique et descriptive des informations portant sur l'objet à l'étude, a fait ressortir les éléments primaires qui forment le noyau figuratif ainsi que les éléments secondaires qui supportent ou qui complètent les idées principales. Il avait pour objectif de créer un schéma explicatif des éléments de la RS des groupes à l'étude. Ceci permet d'exposer les points communs partagés par un petit groupe sur un objet spécifique.

Cette recherche repose sur le modèle du noyau figuratif de Moscovici (1961), car la population visée est restreinte. En effet, elle vise à faire ressortir les RS des enseignants d'une seule matière, d'un seul niveau, d'une seule région : les enseignants d'ÉCR du deuxième cycle du secondaire de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Comme les recherches portant sur le noyau figuratif de Moscovici (1961), le but de la recherche est de décrire la situation actuelle des enseignants. De façon générale, mettre de l'avant les RS d'un groupe permet au chercheur de schématiser les idées, les opinions et les valeurs que les membres du groupe ont en commun par rapport à un

objet afin de créer une structure dynamique des éléments. Cette analyse permet d'interpréter les positions personnelles des enseignants et d'en dégager les représentations portant sur la religion, l'éthique et le dialogue. Ces représentations pourront donner un aperçu des perspectives communes des individus du groupe, car selon le modèle, on présuppose qu'elles sont enracinées dans leur système de pensée.

2.3.1. La structure du noyau figuratif

En étudiant des groupes d'une société, Moscovici (1976) a voulu dégager les idées des individus associées à des thèmes spécifiques. Il classifie ces éléments en trois catégories, ou trois types d'éléments : les opinions, les attitudes et les stéréotypes (Moscovici, 1976). Pour apporter des précisions, les opinions sont dépourvues d'une connotation évaluative, les attitudes sont caractérisées par une dimension affective supplémentaire qui possède une direction et une intensité, tandis que les stéréotypes sont des opinions figées qui sont le résultat d'un style de communication spécifique que Moscovici (1976) nomme la propagande (Negura, 2006). Une croyance d'une personne fait intervenir des éléments qui se fondent sur des situations qui, pour une autre personne, n'auraient aucun sens (Nespor, 1987, dans Monney, 2014).

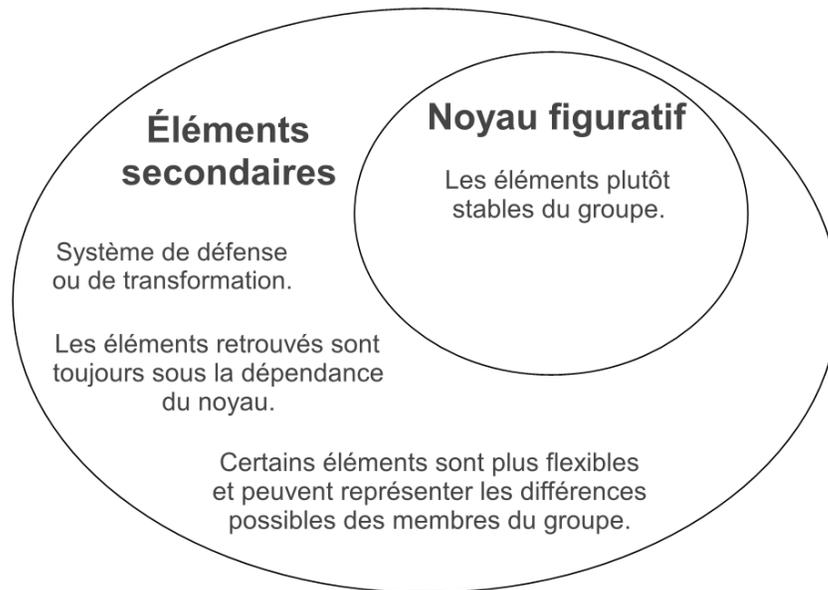


Figure 1 : Structure d'une RS selon le modèle de Moscovici (1976)

Moscovici (1961), en développant sa théorie des RS, créa un « schéma figuratif » des idées de la population étudiée en créant un schéma simple de l'objet dont le but est de faire émerger les RS. « Le schéma figuratif est un cadre de référence stable à partir duquel les informations sur l'objet de RS vont être filtrées, organisées, interprétées en éléments de sens » (Seca, 2010, p. 80). Le schéma figuratif des RS a deux composantes qui ont des rôles spécifiques, mais se complètent (Guimelli, 1994). Moscovici a constaté qu'en regroupant les idées centrales d'une représentation, ils créent un « noyau figuratif », élaboré par un processus de tri et de sélection (d'objectivation) des informations. Les informations relatives à l'objet vont se cristalliser et s'ordonner autour du noyau figuratif (Guimelli, 1994). Ce noyau a des composantes sociales et historiques qui émergent des opinions, des valeurs et des informations recueillies. Ce noyau résiste aux changements, assure la permanence de la représentation (Guimelli, 1994) et représente le consensus du groupe.

À l'extérieur de ce noyau figuratif se retrouvent les idées secondaires faisant partie des RS d'un objet, mais qui sont moins fortement représentées. Ce sont ces éléments secondaires qui sont plus enclins aux changements, mais sont toujours sous la dépendance du noyau. Ces éléments secondaires (Moscovici, 1961) sont nommés les éléments périphériques par certains auteurs comme Abric (1994) et Moliner (1988). Ces chercheurs, à l'instar d'autres (Guimelli, 1994; Jodelet, 2003[1984]; Seca, 2010), décrivent les éléments secondaires comme étant plus « flexibles » et donc changeant plus facilement sous les influences de la société. « Ils autorisent des modulations individualistes de la représentation. Ils permettent à chacun de se positionner sur des variations personnelles, sans remettre en cause la signification centrale » (Abric, 1994, p. 75). Un autre rôle essentiel que jouent ces éléments secondaires concerne leur intervention dans le processus de défense ou de transformation (Jodelet, 2003[1984]). Ils vont soit défendre la stabilité du noyau qui résiste au changement où c'est un élément périphérique qui rendra la transformation possible, c'est-à-dire qu'elle autorise l'intégration de nouvelles informations dans cette zone périphérique sans bouleverser l'organisation de la représentation ni de son noyau central (Abric, 1994; Seca, 2010).

Une RS peut évoluer, mais par « fragments limités » (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 7) toujours influencés par les groupes d'appartenance. Une transformation du noyau de la RS est atteinte lorsqu'un élément secondaire, sous l'influence des membres du groupe, devient un élément central, un élément de consensus.

Moscovici explique que « dans une société fortement traditionnelle et peu différenciée, la distribution [d'une représentation dans les couches de la société et le poids qu'elle a dans chacune d'elles] a peu d'importance : la voix de l'individu est la voix du groupe » (Kalampalikis, 2013 p. 198).

Mais dans le cas de cette recherche, une société moderne québécoise vivant une évolution face à l'enseignement religieux, présumer une telle uniformité amènerait une fausse compréhension du sens de la diversité potentielle des enseignants qui partagent des éléments de consensus.

2.4. Pourquoi les RS?

Certaines préoccupations des philosophes relativement à la connaissance humaine se retrouvent dans la théorie des représentations sociales. Une même question fondatrice, «[...] Comment l'homme constitue-t-il sa réalité? » (Moscovici, 1979, p. 504) y est périodiquement reprise et reformulée : « Comment les individus et les groupes s'approprient-ils le monde et quels sont les mécanismes psychologiques et sociaux qui régissent leurs relations et leurs réactions à l'environnement? » (Abric, 1987, p. 218) L'étude des RS offre donc un moyen de comprendre comment les individus constituent leurs réalités. C'est-à-dire qu'il est possible de dégager les idées, les valeurs et les opinions communes à un groupe spécifique à propos d'un objet spécifique. Les individus s'approprient ces représentations communes par le biais de leur environnement (Moscovici, 1976).

Cet aspect philosophique semble très pertinent pour cette recherche, qui vise à comprendre comment les enseignants constituent leur réalité, c'est-à-dire

l'enseignement d'un programme qui a subi des changements significatifs. Ces changements peuvent appuyer ou contester des idéologies fondamentales au sujet du rôle du religieux ainsi que de la place de l'enseignement éthique dans une salle de classe.

Comme discuté auparavant, l'implantation du programme d'ÉCR est vue comme alarmante pour certains. Il existe des ruptures significatives entre les anciens programmes de l'enseignement religieux et de la morale et le programme d'ÉCR. Une recherche sur les RS des enseignants semble très pertinente puisque :

Dans ce sens, l'apparition d'évènements considérés par un groupe comme alarmant, susceptible de menacer son organisation actuelle [du schéma de la RS] ou dangereux pour sa survie [du noyau]), provoque souvent l'émergence de pratiques nouvelles qui peuvent être imposées de l'extérieur, ou bien que le groupe s'impose lui-même pour s'adapter à la situation nouvelle. Les RS relatives à l'objet considéré en sont alors affectées. (Guimelli, 1994, p. 172)

De plus, l'étude des RS est très pertinente pour comprendre la réalité des enseignants d'ÉCR « puisqu'habituellement, l'étude des RS a trait à des objets sociaux qui sont aussi des objets de passion, de désaccord et même de luttes idéologiques » (Kalampalakis, 2013, p. 198). Une recherche des RS permettra de comprendre les idées, les valeurs et les opinions des enseignants qui vivent ce changement de programme. De plus, elle facilitera la compréhension des idéologies dans lesquelles sont ancrées ces RS.

2.5. L'objectivation : donner sens à l'objet

De façon générale, le processus de l'objectivation se fait en deux étapes. Premièrement, l'individu sélectionne parmi les informations disponibles portant sur

un objet celles qui lui sont personnelles afin de le décrire dans ses mots. De façon consciente ou non, il exprime les idées, valeurs et opinions qui lui semblent les plus pertinentes et en rejette d'autres afin de créer sa représentation personnelle. Ces biais cognitifs résultent de l'intervention du mode de pensée, de l'idéologie et des systèmes de valeurs de ceux qui accueillent un objet, un phénomène nouveau ou réévaluant un domaine familier (Seca, 2001). La deuxième étape a pour but d'organiser les informations partagées par les individus. À la suite du repérage cognitif des éléments par le langage des individus, le tout est réduit en sélectionnant ce qui est partagé. Ce processus de tri vise à construire ce que Moscovici nomme le schéma figuratif du groupe (Guimelli, 1994). C'est la matérialisation et la simplification du phénomène représenté (Seca, 2001). Les enseignants d'ÉCR auront partagé individuellement des éléments portant sur la religion et l'éthique qui sont représentatifs de leur vision. L'organisation de l'assimilation des éléments dégagés par les enseignants présentera un portrait des représentations partagées par le groupe (Jodelet, 2003; Moisan, 2010; Monney, 2014).

2.6. L'ancrage

L'ancrage est un processus qui suit l'établissement des RS d'un groupe. Cette étape a pour but d'identifier la relation entre les RS et les systèmes de compréhension plus large. Les RS sont complexes. « Elles sont reliées à des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels, à un état des connaissances scientifiques, comme à la condition sociale et à la sphère de l'expérience privée et affective des individus » (Jodelet, 1989, p. 35). Les représentations des individus se rattachent toujours à un

système d'idéologies préexistant, qui facilite ou empêche la nouveauté. Si le mécanisme de l'objectivation décrit « comment se forme » une représentation, l'ancrage décrit comment elle est comprise dans des systèmes de pensée et des cadres interprétatifs (Seca, 2001). Les enseignants partagent leurs idées, leurs valeurs et leurs opinions portant sur les concepts du programme d'ÉCR, mais il serait avantageux de déterminer sur quelle idéologie religieuse ou éthique reposent ces éléments.

Le tableau suivant présente les relations entre les idéologies, les systèmes et les RS selon une synthèse de Holton (1975), Moscovici et Vignaux (1994) et Seca (2001).

Tableau 1 : Influences sociales sur la pensée de la personne

(synthèse de Holton [1975], Moscovici et Vignaux [1994], et Seca [2001])

<p style="text-align: center;">Idéologies/Religion (croyances, dogmes, normatifs)</p> <p style="text-align: center;">Posture créée par les multiples expériences de l'individu dans lesquelles sont ancrées les RS.</p>
<p style="text-align: center;">Systèmes sociaux et scientifiques (institutions, appartenances de groupe, contextes discursifs, normes, vérités acceptées, scientifiques)</p> <p style="text-align: center;">Les idéologies partagées déterminent ces systèmes, les idéologies de la personne pourront déterminer auxquels des systèmes l'individu appartient.</p>
<p style="text-align: center;">Représentations sociales (opinions, idées, valeurs partagées, structurées et plus ou moins permanentes dans un groupe)</p> <p style="text-align: center;">Il s'agit des éléments fortement partagés par des groupes.</p>
<p style="text-align: center;">Actions, pratiques, rituels (influencés par les idéologies, les systèmes et les RS)</p>

Une idéologie est vaste. Elle confie à une vision générale ou dans d'autres mots, à une vision plus large, comme dans le cas de cette recherche, à une posture religieuse ou éthique. Les idéologies d'une société déterminent les institutions, les groupes et les organismes qui se créent et qui survivent. Les idéologies évoluent avec la société et à l'inverse, les systèmes sociaux et scientifiques évoluent également à partir d'elles. La relation est donc dialectique. Sur le plan individuel, les idéologies d'une personne sont influencées par son vécu et ses expériences affectives et cognitives. L'individu s'insère dans les systèmes sociaux (églises, bénévolat

international, militaire, etc.) qui supportent ses idéologies. Les groupes dans une société sont nombreux, chacun ayant des RS qui leur sont propres. C'est par les RS que s'identifient les nuances entre les groupes d'une société. Les RS sont influencées par les systèmes sociaux et scientifiques et sont ancrées dans des idéologies, lesquelles déterminent quelles RS ou quelles nouvelles informations sont acceptées ou rejetées par un individu, de façon consciente ou non. Le tout détermine les actions, les pratiques et les rituels pratiqués par la société en général et par l'individu.

Cette recherche vise le groupe des enseignants d'ÉCR au secondaire, influencés par les opinions, les valeurs et les idées de la société dans laquelle les enseignants s'inscrivent. L'individu ne fait pas partie d'un seul groupe toute sa vie. Chacun des groupes « extérieurs » aura des RS qui leur sont propres face à un objet spécifique. Dans le cas de cette recherche, il s'agit du sens du religieux, de l'éthique et du dialogue. Où se situe l'individu? Est-ce possible de dire que parce qu'on est membre d'un groupe, nous partagerons les mêmes croyances et valeurs sur tous les sujets? Un individu n'a pas été exposé aux mêmes vécus que les autres membres de son groupe. Il se peut qu'il un individu faisant parti d'un groupe ne partage aucun élément du noyau d'un objet, mais qu'il partage plusieurs éléments du noyau d'un autre objet. Cette recherche a pour but d'identifier les RS du groupe face aux concepts associés au programme d'ÉCR afin de déterminer le noyau figuratif, donc les représentations partagées du groupe au sujet de l'éthique, du religieux, et du dialogue. Afin de comprendre les idéologies de base sur lesquelles se reposent ces représentations, cette recherche tente d'ancrer les RS de chaque individu dans une

posture ou, en d'autres mots, dans un sens éthique ou religieux. Le prochain chapitre énumère des exemples de postures religieuses et de postures éthiques.

CHAPITRE 3

3. CADRE CONCEPTUEL

Les RS des enseignants à l'égard des concepts de l'éthique et du religieux sont ancrées dans des systèmes de pensées plus complexes. L'acceptation ou le rejet de certaines RS d'un groupe dépend des postures religieuses et des postures éthiques issues des expériences personnelles de la personne. Ce chapitre présente de façon globale certaines des postures importantes du sens du religieux et de l'éthique afin d'identifier là où l'enseignant s'inscrit. À la suite de la présentation des postures, le concept de dialogue sera défini.

3.1. Le concept de l'éthique

L'éthique se définit comme étant la distinction que font les humains entre le bien et le mal. Le mot *éthique*, dérivé du grec *éthos* (par habitude ou coutume), fait référence à une réflexion portant sur un aspect fondamental de l'action humaine que nous désignons habituellement par le terme de *morale*, dérivé, quant à lui, du latin *mores* (les mœurs) (Métayer, 2008; Rada-Donath, 1990). Par ailleurs, selon Bouchard, Daniel et Desruisseaux (2017), de nos jours, « l'éthique évoque un travail d'énonciation (pôle de la réflexion éthique, de la délibération et du débat) » (Bouchard, Daniel et Desruisseaux, 2017, p. 66) et le mot *moral* est réservé à la codification balisant l'agir humain (Bourgeault, 2004, dans Bouchard, Daniel et Desruisseaux, 2017).

Un problème est d'ordre moral s'il met notre action « en rapport avec des exigences supérieures, une norme ou un idéal dont nous reconnaissons la valeur et

auquel nous nous sentons obligés de répondre » (Métayer, 2008, p. 3). Il existe deux types d'exigences morales : les « normes » et les « valeurs ». Les normes morales sont les règles, les interdictions ou les obligations qui définissent la façon juste ou correcte d'agir. Les valeurs morales se rapportent à la conduite humaine (et non esthétique ou économique) et concernent les « fins », dans le sens de « buts », « que nous poursuivons, à travers nos actions, dans nos vies » (Metayer, 2008, p. 8), tels que le bonheur, la paix, l'amour, la santé, l'entraide, l'harmonie avec la nature, etc. Ce sont des idéaux de vie ou de société aussi appelés « vertus ».

Selon le programme d'ÉCR, « l'éthique consiste en une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions » (MELS, 2008, p. 499). Afin de faire des choix judicieux, il faut développer le sens de la morale par le processus de la réflexion. En tenant compte des défis relatifs au pluralisme, le programme traite d'objets de réflexion qui sont porteurs de tensions ou de conflits de valeurs tels que :

[...] les relations entre les êtres humains, la liberté, la responsabilité, l'amitié et l'entraide, mais aussi sur des questions portant sur des questions qui nous interpellent tous comme membre d'une société en constante transformation, tels que le rôle des médias, la protection de l'environnement ou les impacts que peuvent avoir sur le vivre-ensemble certaines avancées scientifiques et technologiques. (MELS, 2008, p. 499)

Ces réflexions se font en analysant une situation d'un point de vue éthique et en examinant une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social, pour ensuite évaluer des options ou des actions possibles (MELS, 2008). Le programme d'ÉCR ne cible aucune posture éthique de façon explicite. Le programme

ne décrit pas non plus les sources ou inspirations théologiques de la compétence éthique. Il est même difficile d'identifier une approche, un courant ou un modèle spécifique.

Sur le plan pédagogique, il ne privilégie pas une éducation éthique en particulier – par exemple, une approche conscientisante (Freire, 1998), cognitive-développementale (Kohlberg, 1984), narrative (Morris 2002; Bouchard, 2000), interculturelle (Potvin, 2013), argumentative (Bouchard, 2010), reconstructive (Bouchard, 2006), pas plus qu'une approche de la sollicitude (Noddings, 1984; Gendron, 2003), de la pensée critique dialogique (Daniel, 2015) ou de la philosophie pour enfants (Lipman, 1987; Daniel, 2014). Sur les plans philosophique et théorique, il ne s'inscrit pas dans un courant particulier – par exemple, une éthique de la vie bonne (Ricœur, 1990), procédurale de la société juste (Rawls, 1987), de la responsabilité (Jonas, 1990) ou de la discussion (Habermas, 1992). Ce modèle demeure ouvert aux tendances pouvant se profiler, puisqu'il n'emprunte pas à une philosophie particulière de l'acte éducatif (Bertrand, 2014), c'est-à-dire à une philosophie académique (culturelle, fonctionnaliste, rationaliste), psychologique (cognitive, sociocognitive, comportementale), sociale (sociocritique, sociocommunautaire, écosociale) ou encore humaniste (de l'épanouissement personnel, de la croissance interpersonnelle). (Bouchard, Daniel et Desruisseaux, 2017, p. 67)

Étant donné que les enseignants se réfèrent au programme d'ÉCR et que ce dernier ne suggère pas nécessairement une définition précise découlant d'une idéologie particulière, ce projet de recherche repose sur l'hypothèse que les enseignants fondent leur compréhension du concept d'éthique sur leurs opinions, leurs valeurs et leurs idées par rapport à la discipline et à l'interprétation du programme. Par conséquent, il est important d'avoir une compréhension plus large du concept d'éthique, et ce, afin d'analyser l'origine des RS des enseignants.

3.1.1. Les postures depuis le Siècle des Lumières

Les philosophes modernes sont nombreux et leurs postures sur l'éthique sont variées. C'est au XVIII^e siècle, période appelée « le Siècle des Lumières », que les philosophes développent une pensée dite humaniste, car elle est orientée vers l'être

humain. À cette époque, la capacité et le devoir de définir ce qui est bien et ce qui est mal sont perçus comme étant de la responsabilité de l'être humain et non imposés par une volonté qui lui est extérieure comme une autorité politique ou religieuse (Métayer, 2008). Cette recherche présente sept postures ayant vu jour depuis le Siècle des Lumières. Par conséquent, ce chapitre présentera sept postures portant sur l'éthique et donnera un aperçu de leurs domaines d'application. Elles sont organisées en ordre chronologique, selon le moment de leur introduction dans la société. Toutes ces postures éthiques sont complexes et mériteraient des études approfondies. Il s'agit ici de présenter une synthèse de leurs principales caractéristiques afin que l'on puisse les reconnaître lors de l'analyse des RS des participants.

3.1.2.1. L'éthique et les sentiments

Le philosophe David Hume (1711-1776) a cherché les fondements ou la source de la morale. Hume explique qu'apprendre et comprendre la morale doit passer avant ce qui est religieux, « that the students of philosophy ought first to learn logics, then ethics, next physics, last of all the nature of the gods » (Pike, 1985, p. 6). Ses idées reposent sur une thèse fondamentale et controversée : « la source de la morale se trouve dans les sentiments et non dans notre raison » (Metayer, 2008, p. 25). Selon cette thèse – sans entrer dans les détails –, la morale concerne l'action, et les actions humaines sont basées sur une motivation à agir. Donc, pour Hume, une motivation est créée à partir de sentiments, de passions et de désirs et non pas à partir du raisonnement. Le raisonnement nous aide à prendre des décisions par la réflexion et par la discussion, mais il ne nous donne pas de but ni de motivation. Hume classe les motivations morales sur une échelle allant du négatif au positif. Les motivations morales négatives ont pour

but d'éviter le malaise intérieur, par exemple, poser une action simplement par obligation, ce qui n'apporte pas de bonheur en soi. Les motivations morales positives impliquent un geste qui apporte un sentiment authentique tel que la gratitude comme lorsqu'un parent se dévoue pour son enfant par amour et non par devoir. Il distingue les vertus naturelles telles que la fidélité, la confiance en soi, l'empathie, la bienveillance, des vertus artificielles, qui sont fondées sur des lois ou sur les règlements d'une société tels que l'obéissance au gouvernement et la chasteté des femmes (Metayer, 2008; Duhamel et Mouelhi, 2001).

3.1.2.2. L'éthique rationaliste

Contrairement à Hume, Emmanuel Kant (1724-1804) avance plutôt que le raisonnement est le fondement de la morale, c'est-à-dire une éthique déontologique (du grec *deō*, « devoir », et *logos*, « raison »). Sa vision est basée sur la liberté et l'autonomie de l'être de décider par lui-même de ce qui est « correct ». Ce n'est donc plus la société, la religion ou une figure externe qui devrait déterminer ce qui est bien ou ce qui est mal. Kant croit que les décisions morales sont basées sur le raisonnement et non sur les désirs, les vœux ou les besoins, car ceux-ci peuvent être à la base de l'égoïsme. Il explique que nos décisions doivent être basées sur la « bonne volonté », c'est-à-dire après s'être demandé « Que devrais-je faire? » et non « Que voudrais-je faire? ». Il en est de notre responsabilité de surpasser nos tendances égoïstes. Kant postule que les humains devraient avoir des lois morales absolues que toute humanité rationnelle peut partager, ce qui réfère au principe de l'universalisation (Henriot, 1988; Metayer, 2008; Duhamel et Mouelhi, 2001).

3.1.2.3. L'éthique utilitariste

Deux des fondateurs de l'utilitarisme furent les Anglais Jeremy Bentham (1748-1832) et John Stuart Mill (1806-1874). Comme Kant, Bentham cherche à démontrer que seul l'individu peut déterminer ce qui est moral et non pas les systèmes d'autorité. Il trouva ses inspirations de l'hédonisme (du grec *hêdonê*, « plaisir »), un principe introduit par le philosophe Épicure à l'époque de l'Antiquité. Selon Duhamel et Mouelhi (2001), pour Bentham, l'humain cherche des actions qui lui apporteront le plus de plaisir possible et le moins de douleur possible. Le terme « utilitaire » est employé pour décrire cette théorie, car, selon lui, la moralité de l'action doit être un calcul rationnel d'utilité, c'est-à-dire que l'évaluation des différentes retombées des actions possibles lui est nécessaire. Il a établi une méthode complexe pour évaluer une action en considérant son intensité, sa durée, sa pureté et son étendue (nombre de personnes affectées) (Duhamel et Mouelhi, 2001). Cette dernière est un aspect important de l'utilitarisme, car cela met en lumière l'importance du plaisir d'une personne versus le bien-être de ceux qui sont affectés par sa décision. Selon cette vision, le bien-être collectif est la valeur suprême.

Mill, pour sa part, a poussé les idées de Bentham en y ajoutant sa théorie. Il déclare que ce sont les conséquences concrètes de l'acte qui sont importantes et que l'intention de la personne est secondaire (Mill, 1990). Dans cette optique, l'intention ou les motifs d'une personne peuvent permettre d'évaluer son caractère moral, mais le mobile d'un acte (donner à une charité pour réduire ses impôts ou pour améliorer sa réputation) n'enlève pas le fait que l'acte apporte du bonheur à un groupe (Mill, 1990; Metayer, 2008; Duhamel et Mouelhi, 2001).

3.1.2.4. L'éthique selon Nietzsche

Le philologue et philosophe allemand Friedrich Nietzsche (1844-1900), un rebelle parmi les philosophes de son époque, propose des théories qui contredisent les sources de la culture morale européenne, telle que le nihilisme.

Le nihilisme, si l'on s'en tient de près aux textes nietzschéens, [...] représente d'abord une attitude qui déprécie la vie au profit d'une entité ou d'une réalité supérieure. Néanmoins, le nihilisme culminant avec la modernité, la mort de Dieu, la dévaluation de toutes les valeurs, pourrait mener, espère Nietzsche, à une transfiguration de ces valeurs moribondes au profit de la vie. (Lemmins, 2000, p. 8)

Selon Nietzsche, la morale est intrinsèque et la valeur de quelque chose est créée par les humains et non par les dogmes de la religion. Si une personne attribue une valeur à un être divin, cette personne est un nihiliste qui nie son potentiel créatif. La religion est « vide et mensongère », « Dieu est mort » et « tout est permis puisque la morale n'a plus de fondement » (Duhamel et Mouelhi, 2001; Vergely, 2001). Il décrit que suivre une religion, c'est avoir une foi naïve qui ressemble « d'une façon épouvantable à un continuel suicide de la raison » (Nietzsche, 1915). Il dénonce plusieurs des idéologies des autres courants en éthique tel l'utilitarisme. Il s'oppose aussi aux idées de l'égalitarisme, car selon lui, elles condamnent la valeur du mérite, le mode de vie héroïque et une vision plus élevée de l'existence. Nietzsche croit aussi que « la morale de l'Europe est la valeur du troupeau » et que, contrairement à la morale commune, il est nécessaire de reconnaître les « surhommes ». Pour que la société avance, il est nécessaire d'avoir des chefs de file, des personnes créatives avec du pouvoir qui peuvent influencer la population et penser à l'extérieur de la boîte. Il cite, en exemple, Alcibiade, César et Leonardo de Vinci (Duhamel et Mouelhi, 2001). Ainsi, Nietzsche propose une philosophie au sein de laquelle la personne, plutôt que

le système religieux, est centrale dans la détermination de ce qui moral et de ce qui a de la valeur.

3.1.2.5. Le contractualisme

Le contractualisme tient son nom du fait que cette théorie repose sur le principe qu'une entente juste serait atteinte lors d'une délibération équitable entre des personnes justes, égales et raisonnables (Duhamel et Mouelhi, 2001). Cette posture philosophique s'inspire des théories classiques du contrat social, d'où l'origine de son nom. John Rawls (1921-2002), un philosophe américain, s'inspire de Hobbes (1651), Locke (1698) et Rousseau (1762) en partageant les principes portant sur la liberté, l'autonomie, le respect des contrats, l'égalité sociale et le bien commun. Cette théorie est

[...] à la fois éthique, en ce qu'elle défend des valeurs de liberté et d'égalité, et politique en ce qu'elle renouvèle sa confiance dans les capacités de l'État libéral démocratique d'assurer aux citoyens les conditions de réalisations de leur plan de vie et de leur permettre d'accéder ainsi à la bonne vie. (Duhamel et Mouelhi, 2001, p. 90-91)

Cette théorie implique que lorsque deux contractants ou parties qui sont ouverts aux besoins de tous négocient une entente, ils choisissent la meilleure solution. Cette meilleure solution, que Rawls (1987) nomme la règle du « maximin », est celle qui rapporte le plus de profits et d'aspects positifs. Autrement dit, c'est la solution qui est « la moins pire des solutions défavorables », puisqu'il n'y a jamais de solution parfaite. Cette théorie diffère de celle du rationalisme et de l'utilitarisme, car elle implique que les décisions soient prises par des personnes justes et égales qui prennent les meilleures décisions possible (pour l'individu ou pour le groupe) et non pas la décision qui profite

au plus grand nombre de personnes à tout prix (Rawls, 1987; Metayer, 2008; Duhamel et Mouelhi, 2001).

3.1.2.6. Le libetarisme

Une posture dominante dans les pays occidentaux depuis 1970 est le libetarisme (Duhamel et Mouelhi, 2001). Les penseurs critiquent l'État providence et appuient une certaine dérèglementation du gouvernement. Parmi eux, Robert Nozick (1938-2002), philosophe, remet en question ce qu'est une société juste, surtout dans le domaine de l'économie. Nous retrouvons aussi les économistes Milton Friedman (1912-2006) et Freidrich Von Hayek (1899-1992), qui appartiennent à l'École de Chicago d'économie. Ils parlent de la loi du marché, qui implique que les participants devraient être en mesure de faire des échanges libres et en coopération. Ils supportent la privatisation des entreprises et la participation libre de la population. Ces hommes ne sont pas des anarchistes, ils reconnaissent l'importance de l'État (Duhamel et Mouelhi, 2001). Ils soulignent que l'État joue un rôle dans la réglementation qui doit se faire de façon juste et équitable, et qu'elle doit favoriser la justice sociale. Selon Duhamel et Mouelhi (2001), Nozick appelle cela un État minimal, où le rôle de l'État se limite à celui de protecteur par l'arbitrage des conflits avec pour principale fonction, celle de compensation indirecte (par exemple, soutenir les personnes défavorisées) (Metayer, 2008; Duhamel et Mouelhi, 2001).

3.1.2.7. L'égalitarisme et l'égalitarisme radical

Le philosophe Kai Nielson (né en 1926), s'inspirant des idéologies de Karl Marx (1818-1883) et de Rawls (1921-2002), avance que la société devrait créer des

conditions de vie où chaque personne est digne d'un traitement égal dans des conditions égales. Il semble injuste pour Neilson que des personnes s'enrichissent alors que d'autres meurent de faim (Duhamel et Mouelhi, 2001). Il croit que pour être juste il faut « agir de manière à témoigner de cet intérêt égal pour la vie de chacun » et que l'on « devrait attacher autant d'importance à sa vie qu'à celle de tout autre être humain » (Duhamel et Mouelhi, 2001, p. 135). Selon la posture de l'égalitarisme radical, pour atteindre l'équilibration totale, il faut que chaque humain partage également tous ses biens, toutes ses charges et responsabilités, tous les bénéfices sociaux et qu'il répartisse toutes les richesses. Pour atteindre cela, il est nécessaire de modifier « la structure de la société, c'est-à-dire [faire] une réforme complète des institutions sociales, amenant l'abolition des classes sociales » (Duhamel et Mouelhi, 2001, p. 140).

3.2. Le concept du religieux

La compréhension traditionnelle en Amérique du Nord de ce qu'est une religion implique une croyance en un pouvoir supérieur ou un Dieu, ainsi qu'une institution afin de l'idolâtrer, généralement compris comme une église dans le sens chrétien (traduit de Boyan, 1968 p. 481). Le terme « religion » est utilisé lorsque les règles et les croyances de cette religion sont pratiquées par une grande population, donc lorsqu'elle est un courant dominant (Barnes 1999; Coogan, 1999). Contrairement aux anciens programmes religieux au Québec, le programme d'ÉCR parle plutôt de la culture religieuse ou du phénomène religieux.

Le programme se balance entre les termes du phénomène religieux et de la culture religieuse en décrivant la deuxième compétence d'ÉCR. Selon le programme d'ÉCR, l'étude de la culture religieuse « consiste en une compréhension des principaux éléments constitutifs des religions qui repose sur l'exploration des univers socioculturels dans lesquels celles-ci s'enracinent et évoluent » (MELS, 2008, p. 499). Ce processus implique que les élèves explorent diverses dimensions expérientielles, historiques, doctrinales, morales, rituelles, littéraires, artistiques, sociales ou politiques reliées à la religion. En raison du passé de la province, l'accent est mis sur la religion catholique, protestante, le judaïsme et les aspects spirituels des peuples autochtones (MELS, 2008). Le programme promeut l'approfondissement des aspects que diverses religions ont en commun ainsi que l'approfondissement des différences à l'intérieur de la même tradition religieuse (MELS, 2008). Il est à noter que le programme veut aider les élèves à saisir la diversité et la richesse culturelle en leur en donnant une représentation significative (MELS, 2008). Cependant, le programme n'a pas pour but de développer la foi de l'élève comme cela était le cas dans les anciens programmes d'enseignement religieux.

Le programme d'ÉCR ne souligne aucune posture religieuse spécifique. Cependant, puisque le programme n'incite pas à « pratiquer » une religion, mais présente et énumère plutôt les règles et croyances de chaque religion, il s'inscrit dans la posture du sens général qui propose que la religion soit un système de croyances et de rites. Les indications pédagogiques reflètent cette posture, car les élèves doivent prendre conscience des rites, des règles, des récits et des symboles associés aux traditions religieuses (MELS, 2008, p. 530). Le programme fait mention du divin et

précise que les élèves devront prendre conscience des nombreuses façons de le représenter, tout comme pour le mystique et le surnaturel. Cette prise de conscience est faite par des analyses et des interprétations de symboles et de récits (MELS, 2008). Les élèves ne sont pas encouragés à développer leur spiritualité, mais sont plutôt amenés à identifier le sens du divin de plusieurs sociétés dans un sens général, transversal et non intériorisé. Les élèves doivent aussi prendre conscience du fait que les questions existentielles existent depuis toujours. Les élèves s'appuient sur des textes afin de comprendre divers courants de pensée (MELS, 2008). Les indications pédagogiques demandent à l'élève de « prendre conscience » (MELS, 2008, p. 530), dans toutes situations concernant le religieux, des diversités entre les traditions religieuses. Ces indications ne suggèrent aucune intériorisation du divin, de la foi ou du spirituel par l'élève.

3.2.1. Les postures religieuses

Définir la religion de façon théorique universelle ou même la distinguer du fait religieux est excessivement ambitieux et complexe. Cependant, pour cette recherche, il semble être pertinent de définir les différentes postures théoriques autour du sens donné au concept de religion afin d'identifier sur quelles d'entre elles les enseignants s'appuient pour enseigner, et ce, en regard de leurs RS. La religion de la personne ainsi que sa façon de l'interpréter et de l'appliquer est influencée par sa posture. Sa posture est créée à partir de ses expériences.

3.2.1.1. Sens général : système de croyances et rites

Lorsque le sens donné au mot *religion* se rapporte à un système de croyances et de pratiques, il se rapproche de sa notion antique (Rodinson, 1985). Selon Rodinson, peu importe la religion, qu'elle soit chrétienne, musulmane, juive, ou autre, il existe un système organisé de croyances et de rites, qui constitue une expérience religieuse collective insérée dans un temps, un espace et une culture donnée. « Les rites obligatoires d'occurrences fréquentes tendent à renforcer la foi du croyant. Ils lui font sentir à chaque instant son appartenance à une communauté et sa dépendance [à son Dieu] » (Rodinson, 1985, p. 94).

De plus, une religion peut établir des « lois » ou des règlements moraux que doivent respecter ses pratiquants (les dix commandements de l'Ancien Testament, le système éthique établi par le prophète Mohammed ou le code de conduite du bushido) (Barnes 1999; Coogan 1999; Rodinson, 1985). Plusieurs religions mettent au premier plan la responsabilité de l'individu et insistent sur le fait que celui-ci est appelé à se conduire de façon appropriée, selon le code moral, et que ses décisions personnelles auront des conséquences positives ou négatives après la mort. Ces règles servent à maintenir l'ordre dans la société, à définir le bien et le mal ainsi qu'à « justifier la hiérarchie » (Moscovici, 1985, p. 466).

La religion peut désigner la valeur idéale que constitue pour ses propres fidèles la « vraie » religion, celle qu'ils pratiquent et qui apparaît comme étant un système exclusif (Meslin, 1998). Selon Meslin (1998), c'est un système auquel ils se réfèrent et à la lumière duquel ils jugent les autres. Se dévouer à une religion crée et cimenter

un sentiment d'appartenance à un groupe ou à une communauté et cette appartenance permet à l'individu d'obtenir du soutien en créant une famille religieuse. Dans certaines régions du monde, le gouvernement de l'État ainsi que ses pratiques économiques et juridiques peuvent être très influencés par la religion dominante de la région.

3.2.1.2. Sens sociologique : le noyau de la moralité

Selon Meslin (1998), la religion est toute la complexité des activités humaines alimentée par une foi. La religion remplit alors une fonction de légitimation, qui permet de rattacher le monde et la société construite par l'homme, et qui est son réel quotidien à une réalité sous-jacente, universelle et sacrée. Selon Durkheim (1912), « les religions sont des forces humaines, des forces morales... » (Audinet, 1985, p. 70). D'abord, pour Durkheim, les distinctions entre la morale et la religion ne sont pas précises puisqu'il avance que « la morale et la religion ont bien le même fondement et la même finalité : la société en tant qu'être idéal dépassant les individus, conscience supérieure dépassant les consciences individuelles » (Audinet, 1985, p. 70). Par la suite, il précise le fonctionnement des deux en disant que la religion se règle sur la morale et que de façon générale, la religion est en conflit avec la science. La religion a perdu une de ses fonctions à cause des avancements scientifiques : celle d'expliquer le monde dans lequel nous vivons (Audinet, 1985). Durkheim arrive à la conclusion qu'il existe une morale, un système de devoirs et d'obligations et qu'il existe deux sujets qui possèdent une réalité morale riche et complexe, soit la collectivité (partage de valeurs et idéologie d'une société) et la divinité (la société transfigurée et pensée symbolique).

Selon Trigano (2001), Max Weber, sociologue, a aussi laissé ses empreintes sur la définition de la sociologie de la religion en proposant un autre cadre. Dans sa recherche, Weber met l'accent sur les conséquences effectives des systèmes de croyances sur les comportements sociaux et, contrairement à Durkheim, il étudie beaucoup les voies d'institutionnalisation des croyances et les sources d'autorité (Trigano, 2001, p. 12). Moscovici (1985) décrit ce système comme étant une échelle de valeurs proposée posant une distinction nette entre deux catégories d'actes, de pensées et d'émotions : ceux qui sont permis et ceux qui sont interdits. « En respectant les règles, chacun évite le conflit qui pourrait l'opposer à la société » (Moscovici, 1985, p. 465). Des exemples plus près de la société étudiée pourraient inclure la nécessité du mariage d'un couple vivant ensemble, la légitimité d'un mariage d'un couple homosexuel, le devoir d'être chaste jusqu'aux noces ou les perceptions et préjugés associés à un homme versus une femme qui choisit de ne pas « se limiter » à un seul partenaire.

3.2.1.3. Le sens de l'unification par une religion

La religion porte aussi un autre aspect important : celui du rassemblement. L'acte de respecter les règles de la religion nous offre un sentiment d'appartenance avec les autres pratiquants de cette même religion. Les religions offrent non seulement des règlements, mais aussi des rites et des coutumes à suivre et à répéter. Ceci encourage l'union des pratiquants, le partage des émotions et des expériences afin de créer des liens significatifs. « Elle donne un sens social à l'existence individuelle » (Moscovici, 1985, p. 465). Dans cet aspect, la participation à des coutumes revient à la volonté d'appartenir à un groupe, contrairement à la posture du sens général du

religieux, voulant que la personne assiste aux rites par obligation parce qu'elle est imposée par les règles religieuses. Cette posture de l'unification diffère du sens sociologique, puisque ce qu'une personne considère comme moral n'est pas nécessairement influencé par les règles religieuses. Des exemples de rites et de coutumes religieuses pourraient inclure le baptême et le réveillon des catholiques, le *hadjà* La Mecque des musulmans, la Hanoukka des juifs et le Nouvel An chinois (shénisme). Dans tous les cas, les pratiquants se créent un sentiment d'appartenance à un groupe qui offre à l'individu un sens de valorisation de son rôle dans la communauté (Moscovici, 1985).

3.2.1.4. Sens personnel et spirituel : devenir « un »

Ce sens désigne une piété qui implique non seulement des actes de dévotion envers son dieu, mais aussi des actions envers les autres humains et la nature. Trigano (2001), explique l'approche de Victor Turner, ethnologue, qui étudie les relations qui existent dans une société. Il distingue les raisons des crises et des ruptures ainsi que les raisons des désirs de vivre ensemble. Turner propose de définir cette relation complexe par le principe du zen : tout est un, un est personne, personne est tout (Trigano, 2001).

Ce sens n'exige pas une appartenance à une religion, cependant, dans plusieurs cas, suivre les traditions d'une religion pour une personne qui est à la recherche d'un sens spirituel semble mettre moins l'accent sur le fait que sa religion est la bonne et démontre une plus grande ouverture aux autres traditions et religions. Une personne peut même explorer une variété de religions afin de vouloir comprendre l'aspect

spirituel de la sienne. La personne qui est à la recherche de la spiritualité a un but différent des pratiquants qui sont à la recherche d'un sentiment d'appartenance. Selon le dalaïlama, dans Cutler (1998), c'est parce que « dans ce monde, il y a tant de gens différents, une telle multiplicité de situations individuelles. Nous sommes plus de cinq milliards d'êtres humains et, en un sens, je pense que ce dont nous avons besoin, c'est de cinq milliards de religions différentes » (Cutler, 1998, p. 274). Le dalaïlama soutient aussi que le but de la religion, c'est le bienfait des gens et que « toutes les religions peuvent effectivement être d'un apport bénéfique à l'humanité » (Cutler, 1998, p. 275). De plus, le il explique qu'il faut acquérir « une connaissance approfondie des idées qui font une religion, pas seulement au niveau intellectuel, mais en les ressentant intensément » (Cutler, 1998, p. 275).

La volonté « d'être un » se traduit par le respect et l'admiration de la nature. Par exemple, les bouddhistes accordent de l'importance aux cycles présents dans la nature. Plus près de la population à l'étude, c'est-à-dire dans la province de Québec, nous retrouvons les peuples autochtones comme les Nations des Anishinaabe, les Innus et les Cris, parmi d'autres. Par la participation à des cérémonies sacrées comme les pow-wow, ces peuples, à travers leurs traditions, démontrent un grand respect envers « le Grand-Esprit », les « Esprits-Auxiliaires » (le vent, le feu et le tonnerre) et « la Mère Nature ».

Pour certains, cette dévotion pour la nature et pour tous les peuples de la planète manifeste un sentiment dit « spirituel ». Fritjof Capra (dans Kafatos et Nadeau, 1990) nomme ce changement de paradigme qui est en progrès « ecological world view ».

Dans Kafatos et Nadeau (1990), Capra dit que « one the most fundamental level, ecological awareness is a deeply religious awareness in which the individual feels connected with the whole, as the original root meaning of the word religion from the Latin "religare"-"to bind strongly" » (Kafatos et Nadeau, 1990, p.182). D'autres, tout en pratiquant la religion de leur choix, incorporent les idéologies de rapprochement à la nature, en exprimant un « amour » pour leur Dieu ainsi que pour l'humanité et la nature.

3.2.1.5. Sens existentiel spirituel vu comme une exploration

Meslin (1998) explique que la religion aujourd'hui est vue comme une manifestation existentielle (sans spécifier la sociodémographie des personnes qui partagent cette posture) (Meslin, 1998). Le sens existentiel implique la justification des attitudes et des actions d'une vie humaine. Même si toutes les religions tentent d'expliquer « l'existence » et le devoir de l'Humain sur Terre, pour certaines personnes, être religieux a surtout pour but d'explorer et de comprendre le sens existentiel spirituel plutôt que de répondre aux autres sens du religieux vus précédemment.

Les plus récentes analyses sociologiques de la notion de la religion insistent bien sur le fait que la religion est actuellement vécue moins comme une régulation sociale – ce qu'affirmait Durkheim – que comme une manifestation existentielle fondée sur la prise de conscience par l'homme de ses propres limites et comme une interrogation sur lui-même et sur sa raison d'être dans le monde. (Meslin, 1998, p. 115)

Une personne religieuse qui est à la recherche d'un sens existentiel spirituel peut suivre plus ou moins les règles et les rites de sa religion, et peut être ouverte à d'autres moyens de développer sa spiritualité. Cela peut se faire en explorant d'autres

religions ou en intégrant certains rituels ou pratiques leur appartenant. Certaines personnes tentent d'apprendre à utiliser des outils nouvel âge tels que les cartes du Tarot ou des cristaux, d'origine indienne ou chinoise, afin de comprendre l'énergie surnaturelle. D'autres exemples façons de développer sa spiritualité consistent à pratiquer le yoga (d'origine bouddhiste et hindouiste), à maîtriser la méditation (une technique d'origine orientale) ou encore à pratiquer la purification autochtone (par la fumée de sauge ou de cèdre). L'utilité d'une pratique faite par l'individu n'est pas nécessairement fondée sur des preuves scientifiques, mais plutôt des considérations spirituelles. Il est aussi possible de tenir une posture laïque, selon laquelle la personne n'adhère pas à une religion, mais elle intègre à sa vie diverses pratiques pour découvrir et développer sa spiritualité.

3.2.1.6. Sens existentiel scientifique : à la recherche de preuves

Comme dans le cas du neuroscientifique Mario Beaugard (2008), certains veulent comprendre l'existence par la science. Avec les avancements technologiques et scientifiques, surtout dans le domaine de l'astrophysique et des particules subatomiques, il existe pour certains non seulement une volonté de connaître sa place sur la planète, mais aussi celle de comprendre où se situe l'existence humaine par rapport à l'univers. Cette exploration représente la volonté de trouver le lien entre la religion, la spiritualité et la science. Par exemple, Beaugard (2008) tente de comprendre la relation entre le cerveau et Dieu en observant l'activité cérébrale de religieuses (Beaugard et O'Leary, 2008).

Afin de comprendre son existence, une personne s'observe en se comparant avec l'évolution de la planète, puis elle tente de comprendre sa fragilité comparativement à la force, à l'énergie et à la grandeur de l'univers connu, qui semblent être infinies. Selon Hawking (1998), nous voulons dégager un sens de ce qui nous entoure : quelle est la nature de l'univers? Où nous situons-nous dans l'univers ou d'où venons-nous? (Hawking, 1998) Ce sens existentiel peut remettre en question ce qui semblait être bien défini par les religions traditionnelles. Cette grande ouverture amène les personnes à se demander : qui est Dieu? Où sont les « Cieux »? Y a-t-il une vie après la mort et est-ce possible qu'il y en ait une?

Afin de comprendre l'importance d'une réflexion existentielle, une personne ayant une certaine maîtrise de l'astrophysique pourrait réfléchir et méditer sur des questions telles que « Où est-ce que je me retrouve dans le plan de Dieu si je me compare au moment du "Bigbang"? », en sachant que pour expliquer cette explosion, le faux vide, avant l'évènement même, devrait contenir dans un centimètre carré, 10^{95} ergs d'énergie, c'est-à-dire 10^{19} fois plus d'énergie que la masse de l'univers observable en entier convertie en énergie (Kafatos et Nadeau, 1990). La question se pose : Quelle est la valeur d'une vie humaine qui semble non-significative comparativement à l'existence de l'univers? Les nouvelles connaissances scientifiques font que certaines personnes explorent un nouveau sens religieux, celui du sens existentiel à travers les sciences.

3.2.1.7. Sens du non religieux : « pas pour moi »

Il existe aussi la perspective du non-croyant, pour qui la religion ne manifeste pas nécessairement un sentiment de piété ou de spiritualité et pour qui le sentiment spirituel n'est pas nécessairement d'origine religieuse. Selon Rodinson (1985), la religion peut être vue d'une perspective anthropologique et sociologique, donc, être perçue, tout comme l'art, comme une activité ou une conscience sociale. Dans cette perspective, la religion est un « champ », un phénomène psychologique, qui traduit « l'impact de croyances socialement diffusées par des organisations données avec l'aide de rites donnés » (Rodinson, 1985, p. 76). Selon cette vision, on peut ressentir ce phénomène par le sentiment du plaisir, de la jouissance esthétique, intériorisant la perception des œuvres d'art ou des spectacles naturels » (Rodinson, 1985, p. 76). Il est à noter qu'il ne faut pas confondre un non-croyant avec un antireligieux. Ce sens peut être, sans toujours l'être, athée. Il se peut qu'un non-croyant ne ressente pas le besoin d'appartenir à une religion, tout en dévoilant un côté spirituel. Un non-croyant trouve son sens spirituel à travers la vie de tous les jours comme dans l'amour de ses enfants, la beauté de son jardin, la splendeur d'un coucher de soleil ou un café avec un être cher. Un non-croyant peut développer son sens à la vie et trouver son sentiment d'appartenance à la société sans adhérer aux préceptes d'une religion, sans pratiquer de rituels comme la méditation et sans condamner les croyants.

3.2.1.8. L'antireligieux : « pour les fous »

Un antireligieux est en profond désaccord avec toutes les notions religieuses et il s'oppose au concept voulant qu'une personne puisse y croire. Une personne antireligieuse possède toujours une vision athée. Trigano (2001) décrit les postures

antireligieuses de Sigmund Freud (1856-1939), un neurologue autrichien, fondateur de la psychanalyse, et de Karl Marx (1818-1883), philosophe et sociologue allemand. Freud et Marx avancent que le sacré n'est qu'illusion ou fantasme (Trigano, 2001). Freud avance que croire en Dieu est une expression infantile d'un besoin de protection et il va jusqu'à dire que la religion est une « illusion névrotique » (Trigano, 2001). Marx croit que les idéologies religieuses se rapportent à l'économie et au social, régies par la lutte des classes. Il explique que « la religion constituerait une donnée concrète de la réalité : à la fois vraie sur le plan de la réalité (sociologiquement) et fausse sur le plan du réel » (Trigano, 2001, p. 119). Il avance aussi que la religion est « l'opium du peuple », qui trouble la conscience des hommes (Trigano, 2001). Cependant, certains athées croient qu'il ne faut pas couper certaines traditions religieuses ni les textes sacrés de notre éducation. Selon le professeur Richard Dawkins (2008), la littérature biblique, tout comme les écrits des dieux romains ou grecs, joue un rôle important dans nos traditions et donc la compréhension des écrits historiques (religieux ou non). « We can give up belief in God while not losing touch with a treasured heritage » (Dawkins, 2008, p.387). Dans ses écrits, il démontre que la croyance du surnaturel du religieux n'a plus sa place et que nous devons étudier le religieux avec une optique historique.

3.3. Le dialogue

Cette section portant sur le dialogue n'est pas abordée comme les deux premières. En effet, les postures éthiques et religieuses représentent des idéologies pouvant être détenues par un individu et qui influencent sa vision du monde. Par exemple, sa croyance dans un Dieu influencera les idées d'une personne concernant le mariage, la fidélité, la valeur de sa vie et sa perception de l'univers, entre autres choses.

La compréhension de ce qu'est le dialogue n'a pas ce genre d'influence. C'est pour cette raison que la section sur le dialogue n'est pas organisée par postures, mais présente plutôt une définition de ce qu'est le dialogue ainsi que sa place dans l'éducation moderne. Cette section a également pour fonction d'expliquer pourquoi le dialogue se retrouve dans le programme d'ÉCR.

Jean Lacroix (1965) a écrit que : « Toute activité humaine authentique est dialogue : dialogue avec le monde qui est poésie, dialogue avec les autres qui est amour, dialogue avec Dieu qui est prière. » (Lacroix, 1965, p. 11). Vivre une expérience authentique et réfléchie ne se fait pas par le monologue, c'est-à-dire par sa propre pensée, elle se bâtit par des échanges avec les autres. Selon Lacroix, Platon dit que « l'âme ne peut dialoguer elle-même que si elle sut accueillir l'autre, que si l'autre déjà est en elle » (Lacroix, 1965, p. 11).

Le dialogue se compose de deux éléments essentiels (Baylon, 2005). Le premier, d'un point de vue linguistique, est la structure et les choix de mots ainsi que la façon dont le verbal est exprimé. Le deuxième, d'un point de vue psychosocial, est l'échange de représentations et d'idéologies portant sur un objet. Dans une posture linguistique, il ne faut pas confondre le dialogue avec la conversation, qui se définit par un échange d'idées de façons verbale et non verbale (ce qui se rapproche du dialogue), ou avec le discours qui est un énoncé, formel ou non, monologique ou non, écrit ou oral, supérieur à la phrase (Baylon, 2005). Selon la posture psychosociale, le dialogue, comme l'expliquent Duhamel et Mouelhi (2001), est un échange de raisons et d'opinions divergentes, de délibérations et de justifications sur l'objet en question.

Dialoguer implique l'écoute, l'acte d'absorber les idées de l'autre. « Le dialogue poursuit un but : surmonter un désaccord, c'est-à-dire, convaincre l'autre ou s'entendre avec lui sur une nouvelle action » (Duhamel et Mouelhi, 2001, p. 188). Un dialogue a ses limites en ce sens où il ne garantit pas une fin, puisqu'il est possible de ne pas aboutir à un consensus ou à une vérité définitive.

Comme cela a été expliqué dans la problématique (p. 10), le programme utilise la compétence du dialogue pour explorer les deux autres compétences portant sur l'éthique et la culture religieuse. Le programme, grâce au dialogue, cherche à « développer chez les élèves des aptitudes et des dispositions leur permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui, tout en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble » (MELS, 2008, p. 499). Le programme cherche aussi à développer un esprit d'ouverture et l'acquisition de « la capacité d'agir et d'évoluer avec intelligence et maturité dans une société marquée par la diversité des croyances » (MELS, 2008, p. 500). Le programme semble avoir une différente définition du terme « dialogue », comparativement aux descriptions traditionnelles des philosophes et des sociologues. En effet, selon le MELS (2008, p.546), il existe des « formes » de dialogue telles que la conversation, la discussion, la narration, la délibération, l'entrevue, le débat et la table ronde, ce qui contredit les postures des penseurs précédemment présentés par Duhamel et Mouelhi (2001) ainsi que par Baylon (2005). Le programme propose donc une vision instrumentalisée du dialogue. Cependant, ce concept peut être compris de manière beaucoup plus large. Tout comme pour le concept d'éthique et de culture religieuse, il est probable que les

enseignants entretiennent une compréhension du dialogue qui va au-delà de celle présentée par le programme.

3.3.1. Le dialogue dans la pédagogie moderne

En 1970, l'idée de « la philosophie pour enfant » est développée par Mathieu Lipman (1922-2010), originaire du New Jersey. Cette méthode d'enseignement a pour but de permettre aux enfants de vivre le processus philosophique, donc de « faire en sorte qu'ils apprennent, tout en étant gouvernés par les valeurs et les idéaux humains, à penser de façon plus pratique » (Lipman dans Daniel, 1992, p. 16). Cette approche veut amener les enfants à prendre l'habitude de réfléchir dans des situations de conflit et d'explorer des concepts tels que la justice, la vérité, la relation et la signification. Un aspect important du fonctionnement d'une communauté de recherche philosophique (CRP) est le dialogue philosophique. Selon l'idéologie lipmanienne, « ce qui s'acquiert seul, dans la méditation ou dans la réflexion, meurt s'il n'est pas partagé » (Daniel, 1992, p. 173). C'est par le dialogue que les relations s'établissent et qu'en faisant des échanges, les participants maîtrisent l'art de s'expliquer et l'art d'écouter et de comprendre. C'est aussi par le dialogue que les apprentissages s'intègrent, que les idées et les points de vue entourant un objet s'élargissent pour en construire une compréhension plus complexe et plus multidimensionnelle. « C'est le dialogue lui-même qui rend l'enfant capable de devenir une personne [...]. Parler et écouter comportent une réciprocité, une leçon à donner et à recevoir, une tolérance et un respect de chacun, aussi bien qu'une compréhension du sens des mots de l'autre » (Sharp dans Daniel, 1992, p. 173). Dans le cadre d'une communauté de recherche philosophique (CRP), le dialogue « a ses fondements dans le pluralisme » et « ne

cherche pas un terrain d'entente unique », mais « fait des efforts pour comprendre la pensée de l'autre sans la traduire » (Daniel, 1992, p. 184). Dialoguer permet aux élèves de s'ouvrir aux opinions, aux valeurs, aux idées des autres, ainsi que de s'exprimer de façon claire et respectueuse et de critiquer de façon constructive.

Pendant la même période, en Angleterre, les enseignants vivent une autre réalité, mais qui mènera elle aussi à l'utilisation du dialogue comme moyen d'enseignement. La fin des années 1960 et les années 1970, en Angleterre, témoignent d'un flux d'immigration et donc de la création de communautés multiculturelles dans des régions qui étaient auparavant de descendances anglaises et chrétiennes (Jackson, 2005a). Cette diversité culturelle inspire des enseignants à incorporer l'éducation interreligieuse et interculturelle. Selon Jackson (2005a), le professeur Ninian Smart et son équipe introduisent l'étude des religions du monde pour remplacer l'instruction confessionnelle (Jackson, 2005a). Les années 1990 remettent en question la représentation, la transmission et les changements dans les domaines culturels et religieux dans les écoles ainsi que la relation entre l'éducation multiculturelle, l'antiracisme et l'enseignement religieux (Jackson, 2005a). En 1999, le ministère de l'Éducation (DfEE/QCA) a implanté un curriculum national pour un nouvel enseignement de la citoyenneté, qui inclut la compréhension de la diversité culturelle, religieuse et ethnique au Royaume-Uni. Cet enseignement favorise deux approches pédagogiques : l'approche interprétative et l'approche dialogique (Jackson, 2005a). L'approche interprétative, développée par Robert Jackson à l'université de Warwick, « aborde les questions de représentation des religions, elle développe les capacités

d'interprétation des élèves et leur fournit des opportunités de réflexivité [faire une critique constructive avec une certaine distance]» (Jackson, 2005a, p. 111).

Jackson (2005a) explique que l'approche dialogique pour l'enseignement du nouveau programme est développée par Julia Ipgrave, anciennement professeure à Warwick. C'est par ses recherches et ses observations de classes multiethniques qu'elle développe une approche dialogique en trois temps. Jackson (2005a) donne une description de ces trois niveaux. Le premier est l'acceptation de la diversité, des différences et du changement. Le deuxième est l'ouverture à la différence et l'attitude positive à son égard, qui supposent un intérêt pour la différence et une volonté d'apprendre des autres. Le troisième niveau est l'échange verbal par des discussions, des argumentations et des débats. Cette dernière étape permet aux élèves d'être dans une posture réflexive à propos de leurs convictions, les amène à justifier leurs opinions, à reconnaître les points de vue alternatifs ainsi qu'à s'ouvrir aux arguments des autres (Jackson, 2005a). L'approche de dialogue interreligieux du programme RE (Religious Studies) est comparable avec deux des trois compétences du programme d'ÉCR, « Manifester une compréhension du phénomène religieux » et « Pratiquer le dialogue » (MELS, 2008).

En conclusion, ce chapitre avait pour but de présenter les concepts reliés aux trois compétences du programme d'ÉCR. Les postures éthiques et religieuses décrites ne représentent qu'un survol de l'essentiel de chacune afin de permettre la compréhension des possibles visions des participants. Le concept du dialogue détient une place importante dans la compréhension du programme, puisque le dialogue est

l'outil indispensable pour discuter des compétences de l'éthique et de la culture religieuse. Le prochain chapitre présentera la méthodologie de cette recherche.

CHAPITRE 4

4. LA MÉTHODOLOGIE

Le champ disciplinaire des sciences de l'éducation est multidimensionnel dans ses traditions. Comme l'expliquent Mabilon-Bonfils et Saadoun (2007), les paradigmes d'une discipline naissent et évoluent selon les besoins de la société. Les sciences de l'éducation, par leur nature, sont très complexes en raison de la pluralité des axes impliqués tels que la pédagogie, la sociologie, la psychologie et les savoirs didactiques dans lesquels circulent de nombreuses théories (apprentissage, cognition, philosophie, éthique et épistémologie) (Mabilon-Bonfils et Saadoun, 2007). Cette recherche, même si elle semble toucher plusieurs de ces axes, se situe dans une approche sociologique des sciences de l'éducation, puisqu'elle a pour but de faire ressortir et d'analyser les représentations sociales des concepts du programme d'ÉCR chez des enseignants d'ÉCR.

Comme décrit dans le chapitre précédent, plusieurs théories existent autour du concept de représentation sociale. Chacune de ces théories est accompagnée d'une méthodologie particulière. Cette recherche, de nature qualitative, s'inscrit dans la théorie du noyau figuratif proposée par Moscovici (1961). L'objectif principal est de dégager les RS des enseignants d'ÉCR par rapport aux concepts sous-jacents au programme : que l'éthique, la religion et le dialogue. Cet objectif permet de schématiser les éléments essentiels pour établir le « schéma figuratif » (Moscovici, 1961) des RS qu'ont les enseignants des concepts du programme d'ÉCR. Cette recherche permet aussi d'identifier les différentes interprétations par rapport aux

contenus du programme. Ce chapitre présente l'épistémologie sous-jacente au concept des RS, les outils méthodologiques (techniques de recueil), l'échantillon, les méthodes de traitement des données et les limites méthodologiques.

4.1. La recherche qualitative

Cette recherche est de nature qualitative. Le but premier d'une recherche qualitative est de comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes, des individus ou des situations sociales (Poisson, 1991). Le chercheur veut saisir l'essentiel de la réalité sociale étudiée et il doit donc être en mesure de comprendre la réalité en question.

La méthodologie de la recherche qualitative est déterminée par cette poursuite de l'essence de la réalité humaine et sociale. Aussi, c'est la méthodologie, bien avant les techniques, qui est le dénominateur commun de toutes les approches qui peuvent être regroupées sous la bannière de la recherche qualitative. (Poisson, 1991, p.16)

Puisque le chercheur vise une compréhension en profondeur d'une réalité (moins de cas, plus de détails), il se place en quelque sorte dans une situation d'immersion de cette complexité (Mucchielli, 1996). Selon Mucchielli, le chercheur suit la logique de la découverte et, *à priori*, toutes les informations recueillies peuvent être significatives (Mucchielli, 1996). Une recherche qualitative a pour but de comprendre pour ensuite présenter la complexité de l'objet. Elle « donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération numérique, elle débouche sur un récit ou une théorie [et non une démonstration] » (Mucchielli, 1996, p.196). Dans cette optique compréhensive, le chercheur aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large et inclut une collecte de données effectuées de façon qualitative (aucune

quantification) par, entre autres, l'interview, les observations et les recensements de documents (Mucchielli, 1996). Comme il sera expliqué plus tard dans ce chapitre, pour cette recherche, le moyen qui a été considéré comme le plus pertinent pour effectuer la collecte des données est l'entrevue, car elle permet de dégager le noyau figuratif des RS.

4.2. Comment étudier les RS?

Depuis l'introduction de la théorie des RS par Moscovici (1961), plusieurs spécialistes dans ce domaine ont ajusté ou précisé les méthodologies pour mieux cerner les divers aspects des RS selon leurs objets d'études (Abric, 1989; Doise, 1986; Moliner, 1994). Depuis, une multitude de techniques et d'outils de recueil ainsi qu'une variété de méthodes d'analyse ont émergé en regard de l'approche théorique retenue. Plus précisément, les techniques sont différentes si le but est d'étudier le noyau central d'Abric (1989), d'identifier les principes organisateurs de Doise (1989) ou encore, d'analyser les schèmes de base de Moliner (1988). Le chercheur se doit de choisir la technique qui correspond le mieux à l'approche théorique choisie.

Pour s'assurer de faire le meilleur choix et pour bien saisir le concept des RS, il faut considérer quelques aspects importants. En premier lieu, il ne faut pas confondre les RS avec des opinions, des jugements, des croyances ou des attitudes isolées. Ces aspects font partie du système complexe de la RS et ils sont utilisés pour interpréter l'objet en les schématisant ou en analysant les liens qui existent entre eux (Moscovici, 1961). Le chercheur les organise afin d'identifier le noyau figuratif et les éléments secondaires. Cette recherche vise à peindre un portrait des perceptions et des visions

des enseignants de la réalité actuelle et non à introduire un changement ni à faire une comparaison. C'est pour cette raison que les techniques méthodologiques de la théorie de noyau figuratif de Moscovici (1961) sont favorisées afin de ressortir ce noyau ainsi que les éléments secondaires.

Dans cette perspective, le chercheur doit prévoir des moyens pour dépasser une description de l'objet et faire ressortir les éléments abstraits ou inconnus. Il prévoit une certaine latitude afin de pouvoir se servir de ses instincts pour reconnaître quand et comment gratter sous la surface des paroles stéréotypées et préalablement préparées, voire pratiquées de la personne. Autrement dit, le chercheur doit s'assurer que l'enseignant partage ses réelles convictions plutôt que des idées biaisées par un souhait de désirabilité sociale correspondant aux visions du programme d'ÉCR. Puisque la recherche porte sur l'éthique, la religion et le dialogue, l'entretien permet de faciliter l'expression des idées qui pourraient être gênantes ou intimes pour le participant.

4.3. L'approche anthropologique et l'analyse discursive

Cette recherche de nature sociologique s'inscrit dans une approche anthropologique aussi appelée sociocognitive ou ethnographique (Abric, 2003). Elle privilégie la perception que les sujets ont de la réalité (Mucchielli, 1996). Dans cette approche nous retrouvons les entretiens, les questionnaires, l'étude sur le terrain, les focus groupes et les observations. Dans le cas de cette recherche, il est important de dégager les valeurs, les idées et les opinions des enseignants afin de comprendre les éléments partagés entre eux face au programme d'ÉCR. Pour faire surgir ces informations, il faut extraire les idées qui se présentent par des termes ou des groupes

de termes lors d'un partage d'informations par le discours. C'est par l'analyse discursive des mots choisis et utilisés par les participants que le chercheur est en mesure de saisir le sens des éléments qui se dégagent du discours des enseignants. L'analyse qualitative discursive des RS est une approche qui a été développée par Moscovici (1961) et qui a été privilégiée par des chercheurs comme Negura (2006) et Jodelet (2006).

Une telle approche permet donc de faire ressortir les unités de sens explicites ou implicites parmi les termes utilisés dans le langage de la personne, ce qui convient bien aux objectifs de ce projet de recherche.

4.4. L'outil : l'entretien

L'entretien est un moyen d'échanger avec le participant afin de faire ressortir les informations voulues à l'égard de l'objet à l'étude. Il permet de poser des questions de façon organisée dans le but de voir émerger les opinions, les croyances, les attitudes et les informations. Selon Poupart (1997), l'entretien est l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation. Savoie-Zajc (2011) décrit l'entretien comme une interaction qui a pour but de partager un savoir d'expertise afin de dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. L'entretien est essentiel non seulement comme méthode pour comprendre les expériences des autres, « mais également comme outil permettant d'éclairer leurs conduites dans la mesure où ces conduites ne peuvent s'interpréter qu'en considération de la perspective même des acteurs, c'est-à-

dire du sens qu'eux-mêmes confèrent à leurs actions » (Poupart, 1997, p.175). L'entretien offre la possibilité d'aller en profondeur et favorise une meilleure perspective afin de situer le discours. Il est incontournable pour cette recherche, du fait que le participant est libre de partager des informations de sa vie et de se situer par rapport à l'objet d'étude.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), il existe trois sortes d'entretien : structuré, semi-structuré et ouvert. Le premier, l'entretien structuré est composé des questions spécifiques créées à l'avance. Le participant ne dévie pas de celles-ci. Cette méthode vise à recueillir des informations de manière uniforme; les personnes interrogées reçoivent les mêmes explications et les mêmes questions (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Cette méthode, qui assure plus d'uniformité, laisse toutefois peu de place à la spontanéité. À l'autre extrême, l'entretien ouvert (ou libre) se porte sur un thème général (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997) et les sujets abordés suivent une séquence d'idées naturelles comme lors d'une conversation. Dans ce cas, les participants échangent autour d'une question ou d'un sujet imposé sans que le chercheur exige une structure stricte.

Cette recherche se base sur une méthode qui s'inscrit à mi-chemin : l'entretien semi-directif (semi-structuré). Cette méthode de collecte de données accorde moins d'importance à l'uniformité qu'aux informations (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Toutefois, l'entretien semi-directif vise des objectifs précis qui se doivent d'être atteints. Celui qui dirige l'entretien « se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la

conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p.340). L'ordre des questions a moins d'importance. Afin de réussir un entretien semi-dirigé, le chercheur doit avoir à sa disposition une sorte d'aide-mémoire (un canevas d'entrevue) qui organise les principaux points de l'entretien (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Cet outil est utile, car en ayant les points principaux à sa disposition, le chercheur a la liberté de laisser exprimer l'interviewé de façon ouverte ou « souple » (Savoie-Zajc, 2011) sur un thème proposé, mais peut aussi s'assurer que la direction du dialogue est conforme aux attentes du chercheur en gardant une certaine organisation qui ne dévie pas trop des objectifs de l'étude. Cette méthode assure une certaine uniformité entre les entretiens de la recherche tout en laissant une certaine place à une liberté d'échanger des informations imprévues. Comme l'explique Poupart (1997), dans le cas où la discussion dévierait sur des éléments non prévus du plan initial, le chercheur doit alors décider s'il laisse la conversation continuer pour ne pas ignorer des informations qui pourront être importantes pour l'interviewé ou, s'il la ramène sur ce qui était planifié.

4.5. L'entretien semi-directif et les RS

Lors de l'entretien, le chercheur reconnaît l'enseignant d'ÉCR comme étant un témoin, un professionnel privilégié ainsi qu'un observateur de la réalité de sa société. L'entretien permet au chercheur de voir, de comprendre et de reconstruire la situation et le vécu de l'enseignant.

L'interviewé est vu comme un informateur clé susceptible précisément « d'informer » non seulement sur ses propres pratiques et ses propres façons de penser, mais aussi, dans la mesure où il est considéré comme « représentatif » de son groupe ou d'une fraction de son groupe, sur les diverses composantes de sa société et sur ses divers milieux d'appartenance. (Poupart, 1997, p.181)

Dans le cas de cette recherche, les questions ouvertes permettront d'inciter la réflexion et les prises de conscience des enseignants en leur laissant l'espace pour explorer leurs valeurs et leurs opinions face aux questions à propos des dimensions du programme d'ÉCR. L'entretien permet aussi cette exploration des idées les plus profondes du participant telles que ses idéologies au sujet de l'éthique et du religieux. En ayant l'opportunité à la personne de s'exprimer ouvertement et sans contraintes, la personne interviewée peut partager de façon consciente ou non des indices qui permettent de dégager le sens qu'elle donne aux concepts de religion, d'éthique et de dialogue.

4.6. L'organisation de l'entretien

L'entretien semi-directif est composé de quatre sections (annexe A). Les sections ont été créées afin d'organiser les éléments à explorer de façon logique. À l'intérieur de cette section, le participant est libre à partager ses idées, ses valeurs et ses opinions de façon ouverte et souple.

Dans un premier temps, les enseignants sont invités à répondre à des questions visant à collecter des données sociodémographiques (âge, sexe, religion, etc.) et à faire le portrait de leur expérience en enseignement et en enseignement du programme d'ÉCR. Il est aussi question de la formation reçue (ou non) en regard du nouveau programme d'ÉCR. Ces informations permettront de ressortir des similitudes et des

différences (s'il y a lieu) entre les participants. Ces similitudes ou différences sociodémographiques serviront à interpréter le sens donné par les participants aux différents concepts du programme.

À la suite des questions sociodémographiques, l'entrevue est organisée en trois temps. Ces trois temps sont représentatifs des trois concepts à l'étude : l'éthique, la religion et le dialogue. Les premières questions de chacun de ces trois objets sont des questions ouvertes et générales, par exemple : « que veut dire pour vous le mot *éthique*? » La question sera répétée pour les mots *religion* et *dialogue*. Ces questions sont posées afin de faire ressortir les éléments des RS de ces trois concepts, sans l'influence des définitions données par le programme, dégager les idées et opinions associées à un terme de façon rapide et spontanée. Les mots ou expressions qui ressortent seront revus plus tard durant l'entretien afin de donner la chance aux participants de revenir sur leurs réponses immédiates après un temps de réflexion. Ils sont invités à justifier, à approfondir ou à confronter les éléments de ces questions.

Les autres questions de l'entrevue sont composées de questions ouvertes. Elles ont pour but de discuter des éléments essentiels des objets de représentation en donnant l'opportunité aux participants de discuter sans aucune contrainte sur les éléments qui leur semblent pertinents. La discussion est aussi ramenée sur les éléments identifiés lors des questions de définitions personnelles au début de chaque concept. C'est lors de cette étape, en se basant sur les réponses données, que des liens possibles entre deux ou plusieurs objets pourront être identifiés et discutés. En s'immergeant dans le discours de l'interviewé, le chercheur devra reconnaître des indices qui permettront de

confronter ou d'approfondir certains éléments. Le chercheur est aussi en mesure de poser des questions de clarification et des questions spontanées basées sur les réponses du participant afin de découvrir sa posture religieuse ou éthique.

Afin de faire ressortir les opinions et les croyances des participants, d'autres questions sont prévues telles que : « Est-ce que l'enseignement de l'éthique est pertinent et pourquoi? », « Est-ce que l'organisation de la compétence du phénomène religieux est efficace? » et « Est-ce que le processus du dialogue suggéré par le Ministère est faisable? » Pour dégager les valeurs personnelles des enseignants face aux compétences du programme, voici les questions planifiées : « Comment vous sentez-vous face à l'enseignement du phénomène religieux? », « Trouvez-vous qu'il y a des thèmes controversés ou difficiles à manipuler dans la compétence d'éthique? », « Selon vous, les élèves ont-ils la maturité pour de tels dialogues? » et « Vous êtes responsable de faire en sorte que les élèves deviennent des citoyens responsables qui réfléchissent de façon éthique...qu'en pensez-vous? »

L'entretien est aussi composé de questions plus générales qui permettent à l'interviewé d'exprimer des éléments tels que les opinions et les croyances par rapport à l'éthique et la religion sans être restreint ou devoir s'attarder spécifiquement à un aspect distinct. Des exemples incluent : « À quoi sert l'enseignement religieux? », « Pourquoi avez-vous choisi de donner ce cours? » et « C'est quoi, être "croyant"? » Ces questions tentent de rendre plus explicites les visions et perspectives les plus profondes des individus.

En dernier lieu, les enseignants sont invités à partager d'autres idées ou informations. Cette question informelle est là pour s'assurer qu'ils sentent qu'ils ont eu l'opportunité de bien s'exprimer de façon juste et précise.

La confrontation systématique et régulière des réponses données ainsi que la répétition et la confirmation que les informations partagées sont justes assureront une triangulation et donc, une meilleure fiabilité des résultats. Cette cohérence assure l'émergence du sens juste et inclut le contexte des réponses (Paillé et Mucchielli, 2003).

De plus, un journal de bord est utilisé afin de prendre en note les détails concernant l'entretien tels que la date, l'heure et le lieu ainsi que toutes les informations qui pourraient avoir une influence sur les résultats comme des retards, des déplacements, l'ambiance générale, l'attitude du répondant, des interruptions, etc.

4.7. Échantillon

Pour cette recherche, les participants répondent à trois critères de sélection. Ils doivent donner le cours d'ÉCR et l'enseigner au deuxième cycle du secondaire. Ce groupe est ciblé en raison de la nature des sujets délicats, souvent difficiles à aborder. De plus, ils doivent enseigner dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, puisqu'il s'agit d'une région présentant moins de diversité religieuse.

Selon l'Institut de la statistique du Québec en 2001, la population de la région administrative du Saguenay–Lac-Saint-Jean est composée de 96,2 % de personnes de confession catholique. Ensuite, 2,4 % de la population ne croit en aucune religion et

1,4 % de la population s'inscrit dans les autres confessions importantes (protestante, musulmane, bouddhiste ou autre). Par conséquent, cette région comporte une population relativement homogène comparativement à la région de Montréal, par exemple, où 64 % des habitants sont catholiques, 9,9 % sont non-croyants et 26,1 % s'inscrivent dans les autres confessions importantes.

Les enseignants d'ÉCR qui répondent à ces trois critères partagent des traits qui leur sont particuliers. Ils forment un groupe de professionnels ayant une relation privilégiée avec les objets de représentations que sont le programme d'ÉCR, l'éthique, la religion, et le dialogue. La participation se fait sur une base volontaire, tous les enseignants répondant aux critères ont été invités à participer à la recherche.

4.8. La sélection des participants

Trois enseignants volontaires ont répondu à l'invitation de participer à la recherche. Ces enseignants partagent certaines données sociodémographiques. Ils ont entre 40 et 49 ans et ont tous 18 années ou plus d'expérience en enseignement. Les trois participants ont enseigné le programme d'ÉCR depuis son implantation en septembre 2008 et ont donné le cours de l'enseignement moral et religieux catholique auparavant. Tous les participants ont relativement le même âge et ont donc vécu les mêmes transformations gouvernementales (sociales et scolaires). De plus, tous les participants donnent le cours par choix. Ainsi, les résultats de cette recherche présentent les valeurs, les opinions et les idées de personnes qui se sont investies dans leur enseignement et ont fait de réels efforts pour comprendre le programme. Ils ont tous un parcours académique qui enrichit leur compréhension. Aucun n'est spécialiste

dans une autre matière comme le français ou les mathématiques. Aucun ne donne ce cours afin de combler sa tâche. Afin de protéger le caractère anonyme des participants, l'âge exact et certaines informations sensibles ne seront pas dévoilés dans ce mémoire.

Tableau 2 : Descripteurs sociodémographiques des participants

Descripteur sociodémographique	Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C
Groupe d'âge	40 à 49 ans	40 à 49 ans	40 à 49 ans
Années d'expérience en enseignement	25 ans	18 ans	21 ans
Années d'expérience à donner le cours d'ÉCR	5 ans	5 ans	5 ans
Parcours académique	Théologie et enseignement	Éthique, philosophie, psychologie et enseignement	Théologie et enseignement
Religion d'enfance	Catholique	Catholique	Catholique
Donne le cours d'ÉCR par choix	Oui	Oui	Oui
Enseignement de l'ancien programme de la morale religieux	Oui	Oui	Oui
Originaire du Saguenay–Lac-Saint-Jean	Oui	Oui	Oui

4.9. L'analyse de contenu thématique

L'analyse de contenu est la technique priorisée afin d'analyser le matériel discursif obtenu lors des entretiens. Elle est favorisée afin de faire ressortir plus de nuances en saisissant des RS.

L'apparition de la théorie des représentations sociales est liée historiquement à l'analyse de contenu. Cette méthode a été un outil important pour Serge Moscovici, qui s'en est servi pour étudier la représentation sociale de la psychanalyse (Moscovici, 1976). Cette relation n'est pas arbitraire. (Negura, 2006, p. 4)

L'analyse de contenu vise à saisir le noyau figuratif en dégageant des entretiens les idées, les valeurs et les opinions des participants. Plus spécifiquement, l'analyse thématique est la méthode qui s'inscrit dans le mode de l'analyse de contenu, car elle permet de faire ressortir les idées parfois sous-entendues du discours.

4.9.1. L'analyse de contenu : le discours

Dans la définition donnée par Laurence Bardin (2013), l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de définition du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés (Bardin, 2013). C'est par l'organisation des éléments dégagés que le chercheur peut schématiser les données recueillies afin d'identifier les idées centrales et secondaires du groupe ainsi que les relations possibles entre eux. « L'analyse de contenu par son objet est alors un outil qui doit prendre en considération les dynamiques des RS et tenir compte du rôle important qu'elles ont dans « la production/réception » des énoncés (Negura, 2006, p.4).

Afin de faire ressortir et de comprendre les éléments retrouvés dans le discours, il est nécessaire de déterminer les unités (les éléments de base non divisibles) de façon systématique (Gohier, 2011). C'est par le moyen de l'analyse de contenu qu'il est

possible d'identifier les éléments qui vont faire surgir les RS du groupe d'enseignants concernant l'éthique, la religion et le dialogue.

4.9.2. L'analyse thématique : découvrir le sens

L'analyse de contenu est une méthodologie utilisée afin de faire une analyse discursive. Il y a cependant une variété de méthodes qui s'inscrivent dans cette catégorie. Il existe deux courants méthodologiques d'analyse de contenu. Le premier comporte les méthodes dites quantitatives. Ces méthodes consistent « à dénombrer les éléments d'un texte, à les classer en fonction d'une catégorisation, à en chiffrer la fréquence » (Remy et Ruquoy, 1990, p.12). Cette technique est utilisée par les chercheurs comme Doise (1994) et Moliner (1988) pour faire ressortir des RS en relevant les fréquences. Ces méthodes sont très utiles lorsque le chercheur voit le discours comme un système de signes et veut comprendre les relations entre les mots avec haute force (fréquence élevée). Cette méthode permet l'utilisation de traitement informatique puisque le système ressort les mots d'un texte et ne doit pas interpréter le sens sémantique des paroles de la personne.

Le deuxième courant d'analyse discursive est de nature qualitative. Des exemples de méthodes discursives qualitatives sont « la méthode d'analyse textuelle » de Jules Gritti, qui se « déroule en six filtrages successifs, chacun d'eux étant axés sur une articulation différente du texte » (Houtart, 1990, p.69), ainsi que « l'analyse de l'éthos » de Christian Lalive d'Epinau, qui propose un modèle opératoire qui permet « d'accéder à l'identité socioculturelle de l'individu » (Remy et Ruquoy, 1990, p.13). Cette recherche utilise l'analyse discursive qualitative « thématique » (Paillé et

Mucchielli, 2012; Tyrlik et Macek 2002; Markova, 1999). C'est un travail rigoureux qui exige que le chercheur identifie le sens sous-jacent aux propos des participants. L'identification des unités de sens est basée sur des faits explicatifs et non sur les interprétations personnelles du chercheur (Molitor, 1990). Les prochaines sections présentent les étapes de l'analyse thématique utilisées lors de cette recherche.

4.9.3. Identifier les unités de sens : un modèle ouvert et continu

Identifier les unités de sens par l'analyse thématique a pour but de faire ressortir les éléments sémantiques fondamentaux afin de les regrouper dans des catégories pour produire une reformulation du contenu sous une forme condensée et formelle (Negura, 2006). Dans un premier temps, un repérage des unités sémantiques de base par une lecture répétée du texte doit être réalisé. Appelées simplement « unités » par certains auteurs, dont D'Unrug (1974), ou « unités d'information (UI) » par d'autres, comme Leray (2008), elles sont des éléments indivisibles et indifférents aux jugements ou aux composants affectifs. Lorsque plusieurs unités se ressemblent, et portent donc le même sens, elles peuvent être regroupées pour créer un thème. « Peu importe qu'une unité de sens donnée porte un jugement, possède une connotation affective ou ne constitue qu'une information, elle sera codifiée » (Negura, 2006 p.6). C'est après cette opération que la composante affective est déterminée. Comme il est écrit dans le texte de Negura (2006), « ces unités d'analyse de base ont des noms différents selon les auteurs : des éléments cognitifs (Moliner, 1994), des cognèmes (Codol, 1969), des schèmes (Flamant, 1987), des éléments (Abric, 1994b), etc. » (Negura, 2006, p.6). L'unité de sens peut surgir de quelques mots, d'une phrase entière, de plusieurs phrases ou simplement d'une partie de phrase complexe.

Même si l'extraction des unités de sens est une étape commune de plusieurs méthodes d'analyse discursive, dans le cas présent, une analyse thématique, il faut souvent prendre en compte le contexte afin de comprendre et bien définir le sens du choix de mots du participant. Il faut situer le contenu sémantique, donc la signification des mots utilisés. Dans une analyse thématique, toute considération de quantification peut être mise à part (D'Unrug, 1974).

Ces unités de sens sont « classées dans des catégories formalisables dans des affirmations simples, explicites et exhaustives » (Negura, 2006, p.6) et codées afin de déduire le contenu de chacun (Negura, 2006). Ces unités simples et codées sont plus tard regroupées par leurs sens et codes communs afin de créer les thèmes.

Il y a deux approches à utiliser lors de l'analyse thématique. La première approche est semblable à celle de Van der Maren (2003), dont la grille des valeurs est prédéterminée puisque le chercheur établit à l'avance les éléments et les thèmes qu'il recherche. Cette recherche s'inscrit dans une deuxième approche qui s'approche du modèle décrit par l'Écuyer (1988). Selon lui, cette deuxième approche diffère de la première par son processus initial. Selon l'Écuyer (1988), l'analyse de contenu se fait dans un processus de catégorisations émergentes. « Quant à la catégorisation (grille d'analyse de Van der Maren), il peut s'agir d'un modèle fermé » (Gohier, 2011, p.100). Cette recherche s'inspire du modèle de catégorisations émergentes afin de laisser émerger les thèmes d'une première lecture et de l'analyse du texte. Les idées, les valeurs et les opinions des enseignants face à la religion, l'éthique et le dialogue

sont complètement inconnues, une grille d'analyse prédéterminée ou la catégorisation fixe est donc impossible.

Paillé et Mucchielli (2003) décrivent deux types de démarche de thématisation. La première est la thématisation en continu. « [Elle] consiste en une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction d'arbre thématique » (Paillé et Mucchielli, 2003, p.127). La deuxième démarche se nomme la thématisation séquencée et elle est l'analyse d'extraits au hasard qui sont classés dans une liste de thèmes définis. Cette recherche utilisera la première, car elle permet une analyse fine et riche du corpus et la manifestation des éléments ou, en d'autres termes, les éléments peuvent surgir de façon fluide et dans l'ordre naturel du discours de la personne.

C'est par cette catégorisation continue et ouverte qu'il y aura ensuite une modalité pratique pour le traitement des données brutes. L'organisation des unités de sens, et la classification de certains entre eux dans des thèmes permettront de mettre en lumière les éléments clés des idées du participant en ce qui a trait à l'éthique, à la religion et au dialogue. C'est à partir des thèmes identifiés que le chercheur peut passer à la prochaine étape : l'interprétation du matériel retenu.

4.10. Première interprétation : l'identification des RS

À la suite de l'identification des thèmes, le chercheur discerne lesquels d'entre eux portent une valeur et deviendront des éléments d'une RS. L'identification de la valeur d'un thème peut sembler subjective. Flament et Rouquette (2003) expliquent que pour être en mesure d'identifier les éléments primaires qui composent le noyau

ainsi que les éléments secondaires, il est nécessaire de mesurer la fréquence des mots ou des expressions des répondants. Cependant, dans le cas de cette recherche, il est imprudent de conclure qu'un thème est central simplement par le nombre de fois qu'un mot est utilisé. L'identification des thèmes importants qui s'inscrivent dans le noyau figuratif suit la méthodologie proposée par Moscovici (1961). Ceci ne se fait pas simplement en comptant le nombre de fois qu'un mot apparait de façon quantitative, mais plutôt en repérant l'importance que donne un enseignant à un thème. Un thème qui porte une valeur significative ou une importance particulière peut s'identifier par le nombre de fois que l'enseignant s'exprime à ce sujet. Cependant, il est aussi possible que le thème soit répété peu de fois, mais que l'enseignant lui accorde beaucoup de valeur. Il est possible de déterminer si une importance significative est accordée à un thème en considérant le contexte des paroles. Par exemple, l'élément est adressé en premier lieu, il est discuté avec émotion ou, encore, le participant l'identifie comme étant très pertinent. Une seule unité de sens peut devenir un thème en raison de sa valeur plutôt que par le nombre de répétitions. De plus, s'il est partagé par d'autres enseignants, il peut s'inscrire dans le noyau figuratif.

Afin de découvrir quels thèmes sont propres à l'individu et lesquels sont des représentations collectives, il faut comparer les résultats des trois participants. Ce faisant, le chercheur identifie les thèmes partagés par les membres du groupe. Cette première analyse vise à dégager les thèmes qui font consensus. « Ce n'est donc pas à l'individu concret dont on analyse le discours que l'on s'intéresse, mais bien à ses RS ou encore à ce que l'on pourrait appeler les "explications socialement répandues et qui donnent un sens à la réalité" dont il se fait le relais en les traduisant dans les catégories

de son expérience, de sa subjectivité » (Molitor, 1990, p.20). Il s'agit donc de chercher la langue commune des participants (Tyrlík et Macek, 2002). Ce sont les idées partagées, ce langage commun des enseignants qui déterminent quelles représentations sont sociales.

4.11. Deuxième interprétation : l'objectivation et l'ancrage de la RS

Étant donné que les enseignants sont des individus avec des expériences distinctes, il est probable que tous les thèmes ressortis ne soient pas identiques. « L'hypothèse est alors que les caractéristiques des individus peuvent expliquer la variation des opinions dans le cadre de la même représentation sociale » (Negura, 2006 p. 13). Ce qui nous amène à la théorie de l'objectivation et de l'ancrage des RS.

Cette recherche est composée d'une deuxième analyse. En utilisant les mêmes données, la relecture des unités de sens se fait sans les contraintes des trois dimensions du programme. Le chercheur doit voir les idées d'un enseignant dans leur totalité. C'est par des unités de sens qui ne sont pas nécessairement dominantes que le chercheur pourra identifier la posture religieuse et éthique de la personne. Cette deuxième analyse permettra d'identifier si les RS des enseignants sont ancrées dans une même posture ou si les enseignants sont porteurs de postures différentes.

L'identification de la posture de la personne exige une certaine intuition ainsi que l'habileté à voir l'ensemble du portrait. Le but est de cerner l'idéologie de base qui influence les thèmes discutés. La découverte de la posture est souvent moins évidente puisque c'est la recherche d'indicateurs, de messages cachés, qui pourront indiquer les idéologies fondamentales du religieux ou de l'éthique. La découverte de

cette idéologie ne se fait pas par la mesure de force ou la fréquence uniquement, car souvent ces indices de postures sont sous-entendus dans le message transmis par la personne.

C'est par des commentaires ou des idées, qui n'ont peut-être pas de rapport avec le sujet de discussion, qu'un indice important peut ressortir. Par exemple, des expressions telles que « l'évolution prend priorité », « la religion cause des guerres » ou « prier pour de l'argent, ça pas de bon sens » pourraient démontrer que les RS de la personne sont ancrées dans une posture de non-croyant ou même d'antireligieux.

Ce deuxième mouvement d'analyse thématique déterminera si les enseignants ayant des caractéristiques sociodémographiques semblables auront des RS qui s'ancrent dans une même posture religieuse ou éthique, ce qui veut dire que la création et l'acceptation des RS de ce groupe sont influencées par les mêmes idéologies de base. Cette analyse pourra aussi déterminer qu'une personne, ou tous les enseignants, adhère à des postures différentes. Cela peut expliquer des différences d'opinions ou de valeurs, car l'acceptation ou le rejet de certaines RS est influencé par les idéologies de base différentes.

Tableau 3 : Méthodologie de la recherche

Processus initial : Laisser surgir les unités de sens par une méthode ouverte et continue par une analyse thématique du discursif	
Analyse 1 Organiser les unités de sens en thèmes par l'objectivation.	Analyse 2 Comprendre le processus de l'ancrage des RS.
Dégager les idées, les valeurs et les opinions des enseignants par rapport à l'éthique le religieux et le dialogue.	Dégager les unités de sens qui donnent un indice de la posture de l'individu.
Résultat prévu Un schéma figuratif : le noyau figuratif et les éléments secondaires (les parties du schéma sont décrites au chapitre 2).	Résultat prévu Identification de la posture de chaque enseignant (les postures sont décrites au chapitre 3).

4.12. Les limites

Toute recherche scientifique est porteuse de limites, soit dans sa méthodologie ou dans sa méthode d'analyse. Dans cette recherche, la limite la plus évidente est le nombre de participants. Dans une recherche des RS d'un groupe, plus il y a de participants, plus les RS sont précises. Avec un petit groupe, le risque que les éléments des RS ne soient représentatifs que pour ces participants existe. Ce groupe pourrait porter une même opinion qui n'est pas représentative des autres membres de leur société avec les mêmes critères (les autres enseignants du programme d'ÉCR au deuxième cycle du secondaire de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean). Cette recherche permet d'avoir un premier portrait des RS, mais n'est pas exhaustive.

Une autre limite de cette recherche est le fait qu'il n'existe pas de transférabilité. Les données sont propres à ce groupe en raison de leur profil. Il serait très imprudent de présumer que les résultats de cette recherche sont transférables dans leur totalité aux autres enseignants de la province ou à d'autres niveaux d'enseignement.

CHAPITRE 5

5. L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre décrit les représentations sociales de chacun des participants en ce qui a trait aux concepts de l'éthique, de la religion et du dialogue. L'analyse des propos a permis de dégager les RS et le noyau figuratif. De cette analyse émerge une réflexion autour de la posture de chacun de ces enseignants.

5.1. La description des enseignants

Les noms utilisés dans ce mémoire sont fictifs afin d'assurer la confidentialité des données. Bien que le sexe d'une personne puisse amener une compréhension des propos dans le cadre des RS, dans le cas de ce mémoire, le choix a été fait de ne pas identifier les participants avec cette caractéristique. En raison du nombre restreint d'enseignants d'ÉCR sur le territoire étudié, il aurait été trop facile de reconnaître les enseignants participants. Ainsi, les noms fictifs sont masculins afin de protéger le caractère anonyme des participants. L'enseignant A se nommera Alcide, l'enseignant B, Bacile et l'enseignant C, Cildor.

5.1.1. Enseignant A (Alcide)

Alcide, le premier individu interviewé dans cette recherche est dans la quarantaine et a vingt-cinq années d'expérience en enseignement. Il a fait ses études initiales en théologie afin de donner le cours d'enseignement religieux au secondaire. Alcide enseigne le programme d'ÉCR depuis son implantation en 2008. Avant l'introduction du programme d'ÉCR, il a toujours enseigné l'enseignement religieux

et moral. Il a choisi de donner les cours d'ÉCR et sa tâche d'enseignement inclut uniquement ce cours, qu'il offre à tous les niveaux au secondaire. Afin de se préparer pour l'enseignement du nouveau programme, Alcide a reçu une journée de formation offerte par le Ministère, qui, selon lui, n'est pas suffisante. Il trouve qu'il n'y a pas assez de formations ni de suivis pour les enseignants d'ÉCR : « *Il devrait y avoir un suivi chaque année et avoir de la formation obligatoire en éthique.* » Il se sentait un peu stressé lors de la transition d'un programme à l'autre, mais avec l'expérience, il se sent, en général, très à l'aise avec le nouveau programme.

Lors de l'entretien, le premier sujet abordé est celui du concept de l'éthique. Selon Alcide, lorsqu'un individu doit prendre une décision éthique, il doit premièrement interpréter les faits en se basant sur ses propres valeurs. Cependant, afin que cette décision soit valable, l'individu doit échanger avec les autres afin d'entendre et de comprendre leurs interprétations. Il faut « *apprendre à questionner et questionner ensemble* » pour développer une certaine relation. La discussion entre les individus impliqués a pour but « d'évaluer les positifs et les négatifs » liés à la question éthique. Pour réussir une discussion propice à un échange d'opinions, il faut développer une certaine attitude. Le groupe doit respecter des façons de faire et les règles sont établies à l'avance. Ces règles de conduite aideront à créer un climat d'ouverture et de respect qui est essentiel au déroulement du processus. Pour mener le processus à bien, il faut aussi être franc, mais de façon respectueuse. De plus, « *ça prend de la coopération* » et les personnes impliquées doivent demeurer polies pour maintenir un climat agréable. Cette coopération présume aussi que les participants doivent respecter les émotions et l'implication de l'autre. Le but ultime est toujours de faire le bon choix. Pour que ses

élèves apprennent comment réaliser ce processus, Alcide anime des discussions dans sa classe. Il insiste sur le fait que les élèves partagent leurs valeurs et leurs opinions avec respect. En général, les élèves font bien cela lorsqu'ils discutent entre eux, mais Alcide trouve qu'ils manquent de tolérance lors de discussions sur des sujets loin de leur milieu. Par exemple, les élèves font des commentaires sur les terroristes en disant qu'ils n'ont pas leur place dans leur pays. Alcide trouve que c'est impératif de choisir des sujets qui concernent les élèves ou de partir d'un contexte qu'ils connaissent déjà. Selon lui, « *l'enseignement de l'éthique c'est l'enseignement du mieux vivre-ensemble* ».

Lorsqu'Alcide a été questionné sur le concept de la religion, il a expliqué que c'est un système mis en place, qui comprend des rites et des règles. Selon lui, « *le point de départ de chaque religion, c'est la quête de la spiritualité* ». Afin de matérialiser les idéologies de sa religion, un pratiquant va les mettre en œuvre dans le quotidien. C'est en pratiquant « *chaque jour toujours dans le but d'avoir une satisfaction personnelle, mais aussi d'aider les autres* ». C'est dans les actions et l'attitude de tous les jours qu'une personne exprime sa foi. Aussi, « *pour t'aider justement à pratiquer quotidiennement, des fois, il faut que tu ailles te ressourcer aux rassemblements, aux célébrations* ». Assister aux rites et aux célébrations aide non seulement à se ressourcer, mais aussi à créer un sentiment de communauté. Alcide explique aussi qu'il ne croit pas nécessairement au système religieux tel qu'il est mis en place. Il croit qu'il ne faut pas suivre les règles de sa religion exactement comme elles sont prescrites. Il ne se sentirait pas bien s'il devait suivre les règles à la lettre, donc « *il en prend et il en laisse* » en sachant « *qu'IL* » va comprendre. Ses commentaires montrent que, selon

lui, la relation personnelle qu'une personne a avec son dieu a plus d'importance que le fait de suivre les règlements d'une religion, mais qu'en même temps, l'appartenance à un groupe religieux a ses avantages comme celui de créer un sentiment de communauté.

En ce qui concerne le phénomène religieux comme présenté dans le programme d'ÉCR, Alcide trouve que les attentes sont trop grandes. Selon lui, « *tu ne peux pas comprendre le phénomène religieux dans son ensemble, demander ça à un jeune, c'est trop* ». Il trouve aussi que c'est difficile pour les élèves de comprendre les religions « *éloignées* », car quand il arrivait pour « *parler des religions, les élèves étaient complètement déstabilisés parce que là [...] on parle de bouddhisme aujourd'hui, puis à la fin du cours, ils ne comprenaient rien de c'est quoi le bouddhisme, quand même que je leur avais expliqué* », ils ne sont « *pas dans cette culture-là* ». Cependant, même si Alcide trouve que le phénomène religieux est « *trop poussé* », il trouve que c'est pertinent. Il pense qu'il est important d'obtenir les informations nécessaires pour reconnaître et comprendre les autres religions auxquelles les élèves seront confrontés à « *l'extérieur de leur région* ».

C'est par la compétence du phénomène religieux du programme d'ÉCR qu'Alcide explore le sens de la vie. Pour lui, c'est essentiel, même que cela devrait être le point central du programme afin de répondre à des questions telles que : « *Comment vas-tu gérer ta vie?* », « *C'est quoi tes croyances?* » et « *C'est quoi les questions que tu as?* » Il trouve qu'il s'agit là d'un vrai manque au programme. Il note qu'il changerait les phénomènes religieux pour les phénomènes spirituels ou des

discussions sur le sens donné à la vie. Actuellement, la spiritualité n'est qu'une branche du phénomène religieux. Il croit que la quête de la spiritualité, c'est l'intériorisation, qu'il y a un côté individuel, que c'est l'approfondissement d'un questionnement profond et existentiel et que cela permet de mettre de l'espoir dans la vie.

Le troisième concept qu'on aborde est celui du dialogue. Alcide décrit le dialogue comme étant un approfondissement des discussions pour aller chercher quelque chose de pertinent. « *Ce n'est pas de confronter les idées des autres, mais d'un enrichissement des idées des autres pour arriver à quelque chose de peut-être commun.* » Pour instaurer un dialogue entre les élèves de la classe, il faut un climat de classe sain. L'enseignant doit assurer une gestion qui favorise le respect et l'ouverture d'esprit. Alcide pense que la forme du débat tel que suggéré dans le programme va à l'encontre d'un climat de classe sain et a pour effet de créer des tensions. « *[Pour] moi, le débat ça ne m'apporte absolument rien* », « *j'ai essayé d'ailleurs avec un groupe [...] ça s'engueulait, ça criait* ». Alcide rapporte qu'au cours suivant, les élèves ont dit qu'ils préféreraient discuter au lieu de débattre. Il trouve qu'il n'a pas été formé pour savoir comment animer une discussion. Puisque le ministère n'a pas aidé à l'approfondissement de ses connaissances, Alcide a dû s'informer sur son temps personnel. La méthode qu'il suit lui a été suggérée par un collègue philosophe. Cette méthode présume que c'est l'enseignant qui anime la discussion : « *Il faut que ça soit dirigé.* » La discussion est structurée et les élèves sont placés en cercle. Des observateurs sont nommés afin d'évaluer la qualité de la discussion ainsi que le climat de la classe.

Afin d'animer les discussions, Alcide se réfère à l'actualité. Il trouve que c'est essentiel de partir du vécu des élèves ainsi que des situations de tous les jours. Les élèves sont exposés aux nouvelles, à l'actualité courante par diverses formes de médias. Ils sont confrontés aux actes des terroristes, mais n'ont pas nécessairement les outils pour les comprendre et pour prendre du recul par rapport à ces événements choquants. Ils composent également avec les commentaires et les opinions de leurs familles et de leurs amis qui peuvent parfois aller à l'encontre d'une société juste et équitable.

Ce qui m'affecte le plus, je sens comme un revirement vers la droite des jeunes, face à ces phénomènes-là. De dire « bien là on va se fermer », comme une fermeture d'esprit, parce que là ça pas de bon sens ce qui se passe. [Certains élèves disent] puisqu'ils veulent de la guerre, on va faire la guerre.

Ces préjugés et cette fermeture d'esprit sont véhiculés, selon lui, par les médias. Il est donc essentiel de reprendre ces données de l'actualité et de les travailler avec les jeunes pour remettre en question leurs idées afin de découvrir le sens qu'ils donnent au vivre-ensemble. Il affirme :

Je me sens bien, tant [et] aussi longtemps que je pars de ce [que] l'élève pense, je pars de ce que l'élève voit, de la réflexion de l'élève. C'est important [...], il faut que tu partes de ce que les élèves savent d'abord. Si tu ne pars pas d'eux autres, tu ne pourras pas aller les chercher. C'est mission perdue. (Alcide)

Il pense que le dialogue est important, puisque ses élèves ont l'âge de se questionner et qu'ils veulent examiner en profondeur certaines thématiques. Les élèves aiment mener des discussions ouvertes et structurées et ont beaucoup de questions portant sur plusieurs sujets. Ces discussions sont très souvent axées sur des sujets sensibles, donc le climat de classe doit être établi dès le départ par l'enseignant.

Selon le programme, afin d'animer les dialogues, et d'amener les élèves à réfléchir par eux-mêmes, l'enseignant doit en tout temps avoir une posture objective. Il explique aux élèves qu'il « *se réserve le droit de rester neutre* ». « *Fait qu'ils ne me demandent pas mon point de vue.* » Il ajoute : « *Je crois que c'est mieux de même [et que] c'est correct d'être neutre surtout en matière de phénomène religieux.* » Selon Alcide, il est facile d'être discret sur ses opinions personnelles en classe.

Suite à des commentaires qu'il a partagés, lorsqu'Alcide a été questionné sur le fait de ressentir une pression par rapport à l'enseignement de l'actualité religieuse sur des issues qu'il a soulevées comme « *les terroristes* » ou « *les guerres religieuses* », il a répondu : « *Oui, c'est compliqué, ce n'est pas facile. Mais je fais ce que je peux. Je fais ce que je peux chaque jour, puis je pense en ayant cette attitude-là, j'en sors gagnant parce que je ne peux pas tout régler.* » Face à la responsabilité d'amener les élèves à devenir des citoyens respectueux et ouverts, il a répondu : « *Oui je suis responsable, j'essaie, j'agis professionnellement, mais il ne faut pas que je mette tout sur mes épaules, je ne m'en sortirai pas.* » Il a aussi confié qu'il arrive qu'il se sente seul en étant l'unique enseignant d'ÉCR dans son école. En outre, il peut ressentir de la pression des autres enseignants de l'école qui lui « *suggèrent* » des sujets à enseigner au-delà de son cours déjà chargé. Alcide leur répond « *Pourquoi tu ne l'enseignes pas toi dans ta matière? Qu'est-ce qui t'en empêche?* »

5.1.2. Enseignant B (Bacile)

Bacile, aussi dans la quarantaine, possède dix-huit années d'expérience en enseignement. Il a suivi plusieurs formations, dont une en sciences religieuses et en

éthique ainsi que quelques cours en psychologie et en philosophie. Bacile donne le cours d'ÉCR par choix, depuis son implantation en 2008. Avant l'introduction de ce cours, il enseignait l'enseignement moral et religieux. Le Ministère a prévu une formation de deux ou trois demi-journées données par des collègues qui ont été formés au préalable comme représentants régionaux.

Il reconnaît que ces formateurs régionaux ont fait ce qu'ils pouvaient, mais « *c'est tellement peu comparé à tout ce qu'on doit maîtriser pour pouvoir être efficace et intéressant* ». Bacile comprend le malaise d'un enseignant sans formation générale en ÉCR face à sa discipline. La formation d'une ou deux journées offertes par le ministère n'est vraiment pas assez et « *la preuve, c'est qu'il y a un bac de quatre ans qui se donne maintenant* ».

En étant bien formé en éthique, Bacile est très à l'aise avec cette dimension et a partagé en détail ses connaissances durant l'entretien. Selon lui, être éthique c'est une manière de réfléchir afin de ne pas nuire à soi ni aux autres, ce serait donc de prendre la décision la moins pire possible. Pour lui, « *la moins pire* » signifie que la solution idéale n'existe pas. Il accorde beaucoup d'importance à la réflexion éthique en affirmant qu'« *on l'utilise dans presque tout dans nos vies* » et « *dans tous les domaines au minimum d'où on a à interagir avec les autres* ». Il ajoute que la réflexion éthique est aussi une réflexion individuelle, car nos décisions ont un impact sur les autres. Selon lui, la société est de plus en plus individualiste et nous avons grandement oublié de développer les aptitudes et les attitudes pour vivre harmonieusement en groupe. « *On pense aux autres, mais on va passer par soi.* » La volonté de chacun est

avant tout de faire fortune. Ce courant a commencé en Europe avec l'évolution industrielle et ici avec la Révolution tranquille. La société est devenue une société de loisirs et de consommation. Il importe que les jeunes apprennent à penser aux autres en vivant la réflexion éthique. En ce qui concerne le processus éthique, les enseignants doivent partir de ce que sont les jeunes pour les amener à réfléchir sur leurs actions. Ce processus va permettre de développer des attitudes réflexives. Le but étant que les jeunes intègrent ce processus et qu'ils réinvestissent ces attitudes dans leur environnement. Cependant, pour que les élèves se sentent à l'aise et soient prêts à partager, l'enseignant doit créer un sentiment de confiance dans la classe. Comme enseignant, il faut être vigilant et, selon Bacile, cela prend une bonne formation. Il s'agit surtout d'être vigilant au non-verbal comme les regards en coin entre adolescents. Il est essentiel que l'enseignant puisse reconnaître les signes d'irrespect et intervenir rapidement. Ces signes, s'ils ne sont pas détectés, peuvent créer des tensions en classe. C'est la responsabilité de l'enseignant de s'assurer que le climat soit sain. Il dit aussi : « *À cet âge-là, ils ramènent beaucoup à eux-mêmes.* » C'est pour cette raison que l'enseignant doit partir des idées des élèves. Il faut leur enseigner ce qu'est une question éthique ainsi que les notions et le vocabulaire associés comme « *l'enjeu* ». Le tout doit se faire sans être trop théorique. Bacile a partagé qu'il trouve que les élèves ont la maturité pour avoir des discussions éthiques : « *Ils sont très allumés nos jeunes, très très, ils connaissent beaucoup de choses.* » Il ajoute néanmoins qu'il ne faut pas tenir pour acquis qu'ils possèdent les mêmes habiletés que les adultes. En se mettant à leur place, à leur âge, nous ne comprendrions peut-être pas

les notions du programme, ainsi, il faut comprendre le jeune pour réussir l'enseignement de ce cours.

Selon Bacile, la réussite de l'enseignement éthique exige une formation approfondie en philosophie. *« Ça prend une bonne formation de base en philosophie, en argumentation de base idéalement en éthique plus précisément parce que l'éthique c'est une branche de philosophie. »* Il faut s'assurer d'être solide dans nos pensées pour les transmettre aux élèves. Lors des discussions en éthique avec ses élèves, il utilise comme point de départ une phrase comme *« une fois que tu as appris à faire quelque chose, tu ne peux plus faire comme si tu ne le savais pas »* ou propose son interprétation de la théorie de la cohérence par une phrase comme *« si tu acceptes de faire telle chose, tu acceptes aussi que les autres te le fassent »*.

Bacile a défini la religion comme étant *« un ensemble d'échanges qui unit un groupe autour d'une même croyance, autour d'un même espoir »*. C'est un échange de règles, de recommandations et d'histoires qui rassemble un groupe et qui amène ses membres à aller dans une même direction. Cela peut être très unificateur. Un pratiquant va *« poser des gestes qui vont valoriser la religion, qui la fait connaître et qui [...] marque sa place dans le groupe religieux »*. Il explique aussi que pour le pratiquant, la religion, c'est la croyance, c'est la foi, c'est la confiance. Donc, *« si tu n'as pas de confiance, c'est dans la religion que tu as toujours l'impression de te faire avoir, et bien là, ce qui se gère à sa place c'est la colère, c'est de la rancune »*.

Il trouve que la religion fait partie du plan psychologique, de la spiritualité, qui est essentiel pour le développement de l'être humain. *« La spiritualité, c'est un besoin*

humain et la religion, c'est la création humaine pour répondre à ce besoin. » Afin de comprendre la relation entre la religion et la spiritualité, Bacile explique qu'un individu peut étudier la religion sans développer sa spiritualité s'il voit la religion comme des faits, des informations et des données. Cependant, si quelqu'un est très spirituel, les informations religieuses qui correspondent à une ligne de conduite l'atteindront plus. Ainsi, une personne peut être spirituelle et développer sa spiritualité sans la religion, puisqu'elle n'accepte pas les lignes de conduite qu'elle prescrit. « *Tout le monde a un espoir, on est tous spirituels.* » C'est un message que Bacile partage avec ses élèves. « *Dans mon cours, ils savent que tu n'es pas obligé d'y croire [aux idées de certaines religions], mais comme c'est un besoin chez l'être humain, [...] je te garantis un jour ça va l'être, à la limite cinq minutes avant de mourir.* » Il leur dit, en résumé, que peut-être ce n'est pas un besoin en ce moment, mais que cela le deviendra tôt ou tard.

Afin de discuter des religions, il s'assure que cela se fait de façon éthique, donc avec respect, tolérance et de manière à encourager le vivre-ensemble. Il s'assure aussi que les élèves ne rient pas des autres religions. Il leur dit : « *Oui, c'est important et non vous n'avez pas le droit de rires [des croyances des autres] parce qu'il y a des gens qui croient vraiment puis vous n'avez pas le droit de rire de ce que les autres aiment ou croient, parce qu'à la base, c'est éthique.* » Il trouve que l'enseignement des religions est pertinent puisqu'il prépare les jeunes à être exposés à d'autres cultures « *comme dans les grandes villes* » et à comprendre certains débats dans les médias. Il trouve qu'il y a des thèmes qui sont plus difficiles à enseigner que d'autres. Il est moins à l'aise avec l'expérience religieuse puisque « *ça commence à aller beaucoup dans le*

personnel » et « *que c'est moins théorique, ce n'est pas [son] domaine* ». Il se questionne aussi sur cette matière : « *Aussi qu'est-ce [les élèves] peuvent comprendre quand c'est trop loin d'eux?* » Bacile, de toute façon, ne peut pas enseigner la compétence du phénomène religieux dans son entier comme prescrit dans le programme. Le contenu du programme est trop lourd et exigeant pour le temps accordé par le Ministère. Puisqu'il doit choisir les thèmes qu'il enseignera, il « *aborde les thèmes religieux qui expliquent l'importance de la religion aux sociétés, comme les religions en transformation, les questions existentielles et les questions fondamentales* ». Ces chapitres sont essentiels, selon lui, pour aider les jeunes à comprendre les thèmes issus du programme, tels que la tolérance en société, l'ambivalence et l'humanité. C'est par ces chapitres que Bacile peut aborder la spiritualité. Lorsque lui a été demandé si, selon lui, le programme suggère et démontre comment incorporer la spiritualité dans les leçons, sa réponse a été : « *Non, je pense que c'est moi à cause de ma formation en psycho.* » Selon lui, ce ne sont pas tous les enseignants qui ajoutent cette dimension de spiritualité à leurs enseignements, puisqu'il « *faut l'avoir appris et il faut croire que c'est un besoin chez l'être humain* ».

Toujours selon Bacile, le dialogue est un échange d'idées structurées dans lequel on fait passer nos idées, mais en permettant aussi aux autres de faire passer les leurs. Ce n'est pas un dialogue ouvert ni un procès. Cet échange demande une certaine ouverture pour comprendre ce que l'autre veut dire sans nécessairement être d'accord. Il aime beaucoup discuter avec les jeunes, et il affirme que « *c'est super intéressant ce que le Ministère met en place* ». Mais afin de réussir le dialogue, « *ce n'est pas juste par écrit* », il faut le montrer aux jeunes, il faut l'exercer. Comme c'est un cours pour

former des citoyens, il parle des événements de la société. Il demande aux élèves de rester au courant de l'actualité, d'écouter les nouvelles et de lire le journal. Il commence son activité en disant : « *On ouvre le journal.* » C'est par ces discussions d'actualité qu'il peut faire un lien avec la matière. « *Je peux faire un lien avec la matière tous les jours, il n'y a jamais eu un cours où je n'ai pas été capable.* » C'est aussi par ces discussions qu'il peut passer des notions éthiques et religieuses.

Comme quand on parle de l'État islamique, j'en profite pour passer les notions religieuses, les notions de tolérance, les notions au niveau de la tolérance de société plus au niveau international, tenir compte des règles et des lois internationales.
(Bacile)

Il procède en animant une discussion qui permet à chacun d'user de son droit de parole : « *Ils ont toujours le droit de lever leur main et de parler dans mon cours, toujours.* » Toutefois, il ne procède pas par les prescriptions du programme, qui intègre le débat ou la table ronde. Il anime des discussions de style philosophique, parce que tout le monde y participe. Le tout se fait sous sa direction afin d'assurer l'ouverture et le respect. C'est par ces discussions en groupe qu'il peut enseigner les entraves du dialogue comme les généralisations abusives, les appels des préjugés, etc. Il trouve que l'utilisation du dialogue philosophique prépare les jeunes pour la philosophie au cégep.

À plusieurs reprises, Basile a insisté sur l'importance de « rester neutre » en enseignant le programme d'ÉCR. Selon lui, « *rester neutre* » signifie de ne pas favoriser une idée ou une opinion par rapport à une autre et de n'avoir aucune préférence. Il veut servir d'exemple pour les jeunes.

À la fin de chaque année, je demande à mes élèves s'ils sont capables de situer mon opinion ou mon appartenance à une croyance, et ils répondent : « Non, on n'est pas capables. » Pour moi, s'ils ne sont pas capables, j'ai réussi. Je leurs ai montré qu'on pouvait être neutre, trouver autant de pours et de contres. (Bacile)

Pour Bacile, la neutralité est tellement pertinente qu'il trouve que les critères devraient être très sévères pour les enseignants d'ÉCR lors de la formation. De plus, afin d'avoir un poste pour donner le cours, il trouve que le Ministère devrait ajouter un critère obligatoire de formation. *« Si tu n'as pas cela, tu n'enseignes pas »,* comme dans d'autres matières. En ÉCR, tu dois avoir la connaissance ainsi que l'attitude. Il faut non seulement être neutre par son enseignement, mais il faut aussi selon Bacile savoir être neutre, en tant qu'enseignant, par rapport à ses croyances religieuses. Il exprime qu'il ne comprend pas comment quelqu'un peut enseigner l'éthique de façon réelle, en axant son enseignement sur une religion en particulier. *« Je ne comprends pas. Il me semble que tu perds la face, tu perds ta crédibilité éthique rendu là. Tu es neutre ou tu ne l'es pas. »* Il comprend *« qu'être neutre »* doit être difficile pour un croyant, que cela demande beaucoup d'autocontrôle, mais il croit que cela est possible.

Selon Bacile, le temps alloué à l'enseignement de ce programme est insuffisant : *« Le programme est trop lourd pour le temps qui a été alloué à la grille horaire. »* Outre le temps alloué par le Ministère, l'école a décidé de couper de 25 % l'enseignement d'ÉCR. Par conséquent, le cours est allégé pour les élèves. Il essaie de leur donner le plus de matière possible et de la façon la plus efficace possible, mais il s'agit d'un programme déjà chargé. Il dit que *« ce n'est pas vrai que c'est [les élèves] qui vont payer... pour des décisions d'adultes »*. Il choisit ainsi les thèmes ou les

chapitres qu'il n'enseignera pas. Comme il enseigne l'ÉCR à tous les niveaux, il peut revenir sur la matière d'une année à l'autre au besoin.

Une autre difficulté concerne les connaissances exigées par les enseignants d'ÉCR. Selon Bacile, les enseignants ont non seulement besoin d'une base en philosophie, donc en argumentation et en éthique, mais aussi de connaissances ayant trait à plusieurs autres matières. Il faut qu'ils soient bons en politique, en biologie, voire en chimie, pour discuter du thème « l'avenir de l'humanité ». Il doit comprendre la géographie et la politique internationale, deux disciplines essentielles pour rendre le cours intéressant. Le programme comprend beaucoup de droit aussi, les droits de la personne, la charte des droits et libertés et les lois qui sont liées à notre société. Ces connaissances ne sont pas offertes par les formations du Ministère; l'enseignant doit les acquérir de manière autodidacte. « *On est constamment en formation [...], je trouve ça exigeant.* »

La raison pour laquelle la formation est si importante, c'est qu'il faudrait qu'on soit bon dans toutes les matières étant donné qu'on touche à toutes les matières. Parle-moi d'une place dans le monde, je te mets la « pine » tout de suite... non... je ne sais pas. Je ne sais pas c'est quoi la culture là-bas, je ne sais pas la langue qui est parlée, je ne sais pas. (Bacile)

Pourtant, si l'enseignant n'est pas au courant de ces informations, « il perdrait l'intérêt des élèves, ça ne serait pas trop long ». Aussi, puisque l'enseignant utilise l'actualité lors de chaque cours, le temps pour se mettre à jour dans les connaissances scientifiques ou mondiales est limité. Il ressent une pression sur ce plan.

Une autre pression qu'il ressent est liée à la perception des autres. En étant enseignant d'éthique, il doit en tout temps, « *être éthique* » :

La limite est tellement mince entre avoir dit la bonne chose, puis ne pas avoir dit la bonne chose, et se faire taper sur les doigts parce qu'on est prof d'éthique, on est jugé plus sévèrement. Donc, s'il fallait même en ville, si je ne fais pas mes stops comme y faut, c'est sûr que je vais en entendre parler.

Il dit qu'il est censé être parfait parce qu'il est enseignant d'éthique. Il explique aussi que les élèves sont très observateurs et que pour eux, l'éthique est quelque chose de très solennel. L'enseignant d'éthique est la personne la plus « droite » de l'école et doit démontrer qu'il possède une vaste connaissance. Sinon, il perd toute crédibilité. C'est pour cela qu'il dit que « *la formation des enseignants d'ÉCR doit être de haut niveau, parce que cela fait partie d'enseigner l'éthique... il faut être éthique* ».

Bacile pense que les sujets à aborder dans le programme sont importants, mais aussi souvent très délicats. Selon lui, il s'agit d'un cours particulier et il mentionne que les élèves disent « *que ça [les] touche* », que « *c'est tellement [...] fragile et sensible* » comme matière. C'est un cours qui permet d'aborder n'importe quoi. Cependant, malgré les thèmes difficiles, les sujets sont abordables si l'enseignant a une bonne formation et qu'il gère bien son climat de classe. Il faut montrer aux élèves « *qu'on est solide* », « *qu'on est à l'aise* » et « *qu'on est capable de gérer les commentaires.* » C'est ce qui créera un climat d'ouverture et de respect. C'est le partage des idées dans un climat agréable qui mènera à un mieux vivre-ensemble. Il revient à l'enseignant de créer un sentiment de confiance pour amener les jeunes à partager et à parler, ainsi qu'à savoir comment amener des réponses. Selon Bacile, ça prend une formation solide pour réussir cela.

5.1.3. Enseignant C (Cildor)

La troisième personne interviewée, appelée Cildor pour cette recherche, possède vingt-et-un ans d'expérience en enseignement et est aussi dans la quarantaine. Il donne le cours d'ÉCR depuis son implantation, donc depuis cinq ans. Il a une formation en théologie et, plus spécifiquement, a été formé pour enseigner l'enseignement religieux et moral. Il a toujours enseigné l'enseignement religieux et a décidé, lors de l'implantation du nouveau programme d'ÉCR, de continuer. Actuellement, il ne donne que ce cours. Afin de se préparer, il a été formé par des intervenants externes et par des gens du MELS. En tant que représentant régional, il a eu droit à une formation plus approfondie pour qu'il puisse, à son tour, former les enseignants du primaire et du secondaire de la région. Il a suivi quatre journées de formation et a bénéficié de libérations supplémentaires pour monter la formation qu'il allait dispenser. Cildor trouve que la formation qu'il a reçue est satisfaisante, mais pas parfaite. Étant donné le temps limité, ils devaient se concentrer sur l'essentiel. Selon lui, le tout est passé trop vite, les gens sur le terrain n'avaient pas nécessairement les compétences pour former leurs collègues.

Cildor définit l'éthique comme étant « *une recherche de sens* ». Cette recherche de sens se fait « *ensemble, à travers les normes, les règles qu'on doit mettre ensemble pour que la société fonctionne bien* ». L'éthique est perçue comme une branche de la philosophie. Ce sont les normes que l'on met en place pour tendre vers le bien de tous. Afin de préciser les normes, il décrit qu'elles viennent de plusieurs « *repères* », entre autres, la culture, nos croyances, des habitudes, nos façons de faire, nos traditions et l'héritage. Afin de prendre une décision éthique, Cildor ajoute

qu'idéalement, il faut appuyer notre réflexion sur ces différents repères. Il faut montrer aux jeunes qu'ils ne devraient pas se baser seulement sur leurs repères personnels, mais sur le plus de repères possible. Ils peuvent se diriger vers des repères scientifiques, culturels, religieux ou sur le plan des valeurs. Il est important d'ensuite analyser le tout et, donc, en observer les conséquences négatives et positives. Il s'agit d'une démarche assez ardue. Cildor croit que « *tout être est éthique* » : certains choisissent de ne pas adhérer à certaines notions éthiques ou ne prennent pas la décision la plus éthique pour le bien de tout le monde. Il dit que cela fait partie de nous, comme êtres humains. La promotion du vivre-ensemble passe par l'établissement d'un ensemble de règles et de normes, et par la considération de nos responsabilités, de nos droits et de nos devoirs, à travers les différents repères culturels et religieux. Il croit que le programme ne va pas assez loin dans ce processus, qu'il n'est pas assez poussé. Il affirme qu'il a l'impression que tout est bien expliqué et que le vocabulaire est bien défini, mais il ajoute : « *J'aimerais qu'on aille plus loin dans ce qu'on leur demande.* » Afin d'aller plus loin dans la réflexion, il faudrait leur demander, par exemple : « *Pourquoi les normes?* », « *Pourquoi est-ce qu'on fait ça?* », « *Êtes-vous sûrs que ça prend de l'éthique?* » et « *Qu'est-ce que vous en pensez?* » Il dit qu'on devrait « *comprendre encore plus le pourquoi du pourquoi* ».

Cildor aime beaucoup déstabiliser les jeunes dans son cours avec des questions réflexives. Afin d'enseigner l'éthique, l'enseignant doit partir de situations de tous les jours, de la vie concrète. Selon lui, cela peut se faire à travers des sujets d'actualité ou par des événements qui ont lieu à l'école. « *Pour réussir, la matière doit être intégrée, qu'elle ne soit pas "du manuel", mais il faut vraiment être centré sur la vie du jeune.* »

Le jeune vient en premier, ensuite le programme. Le jeune doit faire le lien avec l'éthique et non pas l'inverse. Cildor aime déconstruire puis reconstruire les idées des jeunes afin de les déstabiliser. *« J'aime ça remettre en question, et on reclasse. »* Il trouve que la compétence éthique est pertinente puisque sa finalité est *« la reconnaissance de l'autre, apprendre à connaître l'autre, dans ses différences, pour la fonction du bien commun »*. Il dit que c'est cela qu'on veut ensemble en tant que société et que le programme répond à cette recherche.

Cildor définit la religion comme étant un repère culturel qui se partage d'une génération à une autre. C'est un repère de connaissance, mais aussi un repère mystique qui se vit de l'intérieur. Un pratiquant est quelqu'un qui manifeste sa religion par des rites, par exemple : aller à l'église, faire une prière, allumer un lampion, faire baptiser ses enfants, etc. Cependant, cela peut être plus intériorisé. De plus, la religion contient des symboles comme l'histoire de la création. Les élèves savent que la science et la religion ont deux discours différents. Ainsi, il faut leur expliquer que l'arbre, Adam et Ève sont tous des symboles. *« Quelqu'un qui prend ça à la lettre va être perdu totalement. »* Toujours selon Cildor, il faut cependant faire attention, puisque la religion peut avoir un côté plus difficile à rationaliser. Il s'explique :

Si ma religion passe avant l'être humain qui est devant moi, à mon sens, il y a quelque chose qui ne marche pas. Il y a un problème. Il y a soit une forme d'endoctrinement, ou soit quelque chose qui est malsain selon moi. C'est dans ce sens-là que je dis qu'il faut faire attention. C'est un repère qui peut être utile dans la vie, mais autant que ça peut sauver, autant que ça peut noyer. Il faut faire attention.

Il trouve cependant que le programme est pertinent puisque dans notre société multiculturelle, il est important de reconnaître plusieurs religions pour que le jeune

« *soit au courant* ». Le jeune n'a pas à être d'accord avec les religions, mais il doit détenir des connaissances de base et en savoir un peu sur leur fonctionnement. Cildor trouve qu'il y a trop de matière à couvrir dans le programme, que certaines notions sont trop poussées et difficiles pour des jeunes. « *Analyser l'expression du religieux là, analyser quelque chose dans lequel que tu n'as pas, puis que t'as pas vécu là, c'est très difficile.* » Selon lui, il faut faire attention avec les termes du programme, par exemple au lieu de « *analyser* » les diversités, il dirait plutôt « *survoler* ».

La différence entre enseigner l'ÉCR et l'ancien programme réside dans le rôle de l'enseignant. Avant, Cildor se voyait un transmetteur de foi, mais maintenant, il se décrit plutôt comme un transmetteur de connaissances. En classe, on va parler de foi « *mais c'est plus rationnel qu'avec le cœur* ». Néanmoins, les jeunes, selon lui, ont encore un besoin de ce côté; ils sont encore à la recherche de sens. Cildor souligne que l'enseignement de la religion est laissé aux parents, mais la grande majorité du temps, les parents n'ont pas le temps ou n'ont pas la volonté de discuter de foi avec les jeunes.

Cildor explique que cette quête de sens, absente du programme, correspond à la dimension de spiritualité. Un individu peut aller chercher cette quête de sens par la religion, mais il peut aussi le faire par d'autres moyens tels que « *le nouvel âge* » ou « *dans des choses de croissances personnelles* ». Selon lui, l'être humain est spirituel et la spiritualité est quelque chose de très grand. La religion n'est « *qu'une partie de tout ça* ». Il trouve que les jeunes sont à la recherche de cette quête de sens, donc qu'ils tentent de l'atteindre par d'autres moyens comme le Ouija. Le problème réside dans le fait que l'exploration de la spiritualité n'est plus encadrée. Selon Cildor, le manque de

foi ou de spiritualité du programme fait que « *ce n'est pas mieux nécessairement dans ce sens-là* ».

Une dimension essentielle au programme d'ÉCR, toujours selon Cildor, est celle du dialogue. Il explique que dialoguer, c'est construire ses idées à partir des celles des autres. C'est un échange dont il y a des règles à respecter, qui sont mises en place pour favoriser le dialogue respectueux. Même s'il trouve que le dialogue est un élément essentiel pour encourager des échanges entre élèves, sa présentation dans le programme est incomplète. Il affirme : « *Moi je trouve que la compétence du dialogue, c'est la faiblesse du programme.* » Plus spécifiquement, il dit qu'il a « *beaucoup de misère avec le débat* », parce qu'il trouve que ce style d'échange fait que les élèves ont tendance à se défendre et à critiquer. Le débat va contre le respect et l'écoute des autres. Pour cette raison, il l'évite et utilise plutôt le dialogue philosophique avec les jeunes. Il se base sur le modèle des communautés de recherches philosophiques (CRP) de Lipman. Ce modèle vise plus le sens du mieux vivre-ensemble. Les élèves sont assis en rond et peuvent partager leurs pensées de façon respectueuse. « *Ils se respectent plus [en écoutant les autres et en attendant leur tour de parole] et ils construisent leurs idées à partir de celles des autres. Moi je trouve ça vraiment bien.* » Selon lui, cette approche est un incontournable et les enseignants devrait n'utiliser qu'elle. Le problème vient du fait que ce modèle n'a pas été expliqué lors de la formation des enseignants d'ÉCR avant l'implantation du programme. Il a dû se débrouiller pour trouver des formations sur l'intégration de la philosophie chez l'enfant pour chercher un moyen qui répondrait le plus à sa conception du dialogue en classe.

Les sujets de discussion sont toujours centrés sur le jeune. Ces discussions sont nécessaires, car, comme explique Cildor, « *les jeunes sont tout mêlés* ». Il trouve que les élèves ne savent pas filtrer les informations des médias et n'ont pas les connaissances de base pour se faire une représentation valable d'une situation. « *Il y a un gros ménage à faire... l'Islam, l'islamisme, ils ont beaucoup de préjugés par rapport aux musulmans.* » Il faut aider les jeunes à être plus objectifs, et faire attention aux généralisations à l'égard de certains sujets. Selon lui, les jeunes ont accès une information tellement vaste qu'ils doivent apprendre à la filtrer.

Cildor ajoute qu'afin d'éviter des tensions, une bonne gestion de classe est nécessaire et que la posture de l'enseignant est cruciale pour atteindre un climat de respect et d'objectivité. Selon lui, l'enseignant doit avoir une posture d'ouverture.

Je remarque que les élèves vont beaucoup aller vers les enseignants qui sont là pour les écouter, ils ne sentent pas jugés, ils se sentent compris, et sentent que l'enseignant est en recherche de solutions avec eux. Fait que, que ça soit n'importe quel enseignant, du moment que la personne a une posture d'ouverture, les élèves vont prendre cette personne [comme] modèle.

Cependant, un manque d'ouverture peut exister parce qu'il y a un conflit entre amis et que peu importe ce qu'un dit, l'autre démontrera un manque de respect. En outre, un élève peut parfois être complètement fermé à une idée et ne pas se sentir « *prêt à prendre un recul dans ses croyances* ». Cildor trouve qu'au deuxième cycle du secondaire, les élèves sont assez matures pour avoir des discussions portant sur des sujets sensibles ou qui peuvent mener à des tensions, mais avoue qu'au secondaire un, « *ils sont très, très jeunes* ». En général, les jeunes ont beaucoup de questions, ils aiment beaucoup parler. Ce sont parfois eux qui en apprennent à leurs parents.

Cildor essaie de conserver une posture objective en discutant avec ses élèves. Il dit qu'il a l'impression d'être neutre, mais que probablement, de temps à autre, les élèves devinent comment il se sent lors de discussions émotives. Ceci laisse croire qu'il utilise le terme « être neutre » pour décrire qu'il ne démontre aucune préférence, aucune émotion et qu'il réserve ses opinions. « *On est transparent là, tu sais.* » Lorsqu'il a été questionné sur la nécessité d'avoir une posture objective, il a répondu qu'il est nécessaire d'avoir une posture éthique et donc de tendre vers la neutralité. « *Tendre vers la neutralité* », c'est présenter des informations qui ne contiennent pas d'intonations, pour que les élèves puissent les évaluer par eux-mêmes afin de se faire une opinion. Il faut éviter de les influencer dans leurs jugements et dans leurs analyses. Mais rester neutre en tout temps, selon lui, c'est la trame de fond du programme. Cildor note qu'il y a plusieurs écoles de pensée sur la question de la neutralité. Il y a des enseignants qui croient qu'ils doivent à tout prix rester neutres sans dévoiler leurs opinions ni leurs croyances. D'autres croient qu'il n'y a pas de tort à partager leurs croyances, mais en insistant sur le fait qu'ils ne détiennent pas la vérité. Cildor tente de rester neutre, mais admet que cela dépend de la maturité de son groupe et du sujet. Il a déjà partagé ses pensées, mais avec des groupes plus immatures, il reste toujours neutre.

Par rapport à la question à propos du sentiment de pression face à son statut d'enseignant en ÉCR, il répond, « *Surement! Surement! En tout cas, je ne me suis pas fait péter mes pneus de chars. Mais sérieusement, il faut vraiment le plus possible, être un modèle.* » Il affirme que la posture d'ouverture qu'a l'enseignant d'ÉCR doit être ressentie par les élèves en tout temps.

5.2. L'analyse : les thèmes ressortis

Les entretiens des enseignants sont riches en présentations des valeurs, des opinions et des idées. Parmi les informations présentées, nous retrouvons des idées qui se rapportent aux concepts à l'étude, aux postures, aux compréhensions du programme et aux pratiques d'enseignement. Afin d'identifier les visions des concepts, les indices liés à ces concepts doivent être dégagés.

La première étape de l'analyse des RS est d'isoler toutes les unités de base (Negura, 2006). Dans plusieurs cas, une seule phrase peut contenir trois ou quatre unités. Par exemple, la phrase « *C'est pour ça que la formation est si importante puisqu'il faut qu'on soit bon dans toutes les matières, le programme touche à toutes les matières* » contient trois unités : « formation est importante » (FI), « bon dans tout » (B), et « touche à toutes les matières » (TM). À la suite de l'identification des unités de base des trois participants, les unités sont regroupées afin de créer des thèmes. Des exemples de thèmes qui ont surgi sont « formations nécessaires » et « connaissances autres matières ». À la suite de l'identification des thèmes, un schéma détaillé est créé afin de mettre au clair lesquels des thèmes sont pertinents, soit parce que tous les enseignants ont contribué à sa création, soit parce qu'ils ont été jugés importants afin de comprendre la complexité des idées qui sont ressorties. À partir des thèmes, un tableau détaillé est créé afin de comparer la participation de chaque enseignant aux thèmes (annexe B). Les thèmes sont organisés en six grandes

catégories : éthique (É), religion (R), dialogue (D), et être neutre (N)¹. Une catégorie émergente est celle de la spiritualité (S). Les informations à l'intérieur de ces catégories ont été classifiées à nouveau afin de faire ressortir les éléments qui expliquent les RS des enseignants au sujet des concepts. Cette analyse présente les visions, les définitions et le rôle des concepts de l'éthique, du religieux, du dialogue ainsi qu'une catégorie émergente, la spiritualité.

5.3. Les RS des concepts de l'éthique, du religieux et du dialogue

Les RS représentent les visions et les idéologies de ce que sont l'éthique, le religieux et le dialogue. Le schéma des concepts reliés au programme d'ÉCR est divisé en quatre parties, dont chacune représente les éléments des RS des différents concepts. Un concept s'ajoute ici : il s'agit de celui de la spiritualité, telle que dégagée par notre analyse. De plus, il a été possible de constater un rapprochement entre le concept d'éthique et celui de dialogue et entre celui de religion et de spiritualité. C'est pourquoi ces concepts seront présentés en dyade dans les prochaines pages.

¹Durant l'analyse, d'autres catégories ont émergé, mais n'ont pas été retenues pour la présentation des résultats.

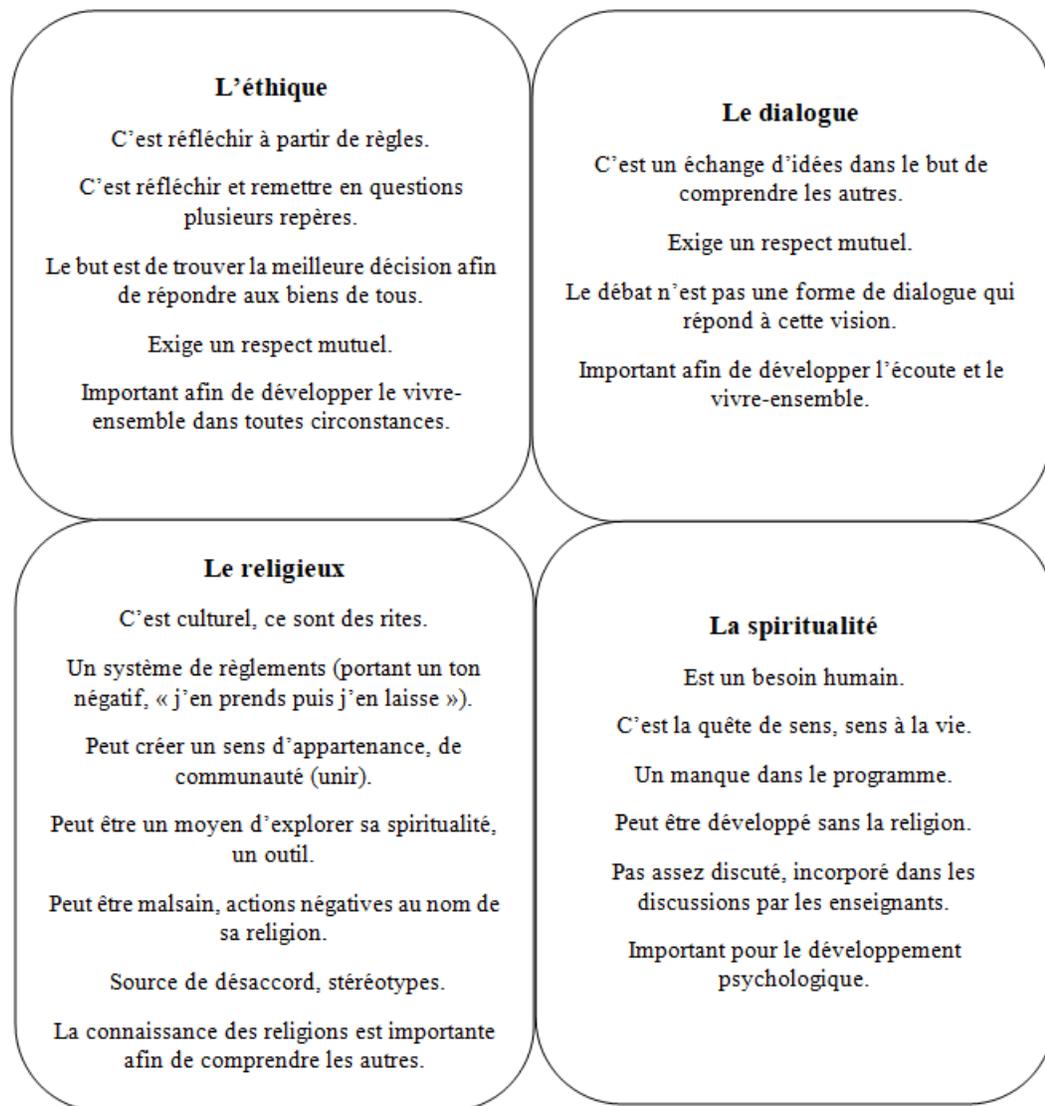


Figure 2 : Les RS à l'égard des concepts

5.4.1. L'éthique

Les indices démontrent que les enseignants partagent une vision du concept de l'éthique qui s'inscrit plutôt dans une posture du contractualisme. Selon les enseignants, l'éthique consiste à prendre des décisions à partir des normes et des règles de la société. Être éthique, c'est être ouvert et considérer plusieurs points de vue. Cette

ouverture aux idées des autres assure un respect mutuel. Être éthique, c'est aussi remettre en question les fonctionnements dans tous les domaines : sciences, médias, religions, etc. Pour prendre une décision éthique, une personne doit évaluer tous les repères, et selon Alcide et Cildor, juger les aspects positifs et négatifs. Bacile explique que c'est prendre la décision qui ne nuira pas à soi ni aux autres. Ils doivent prendre en considération les impacts que leurs décisions auront sur les autres. Autrement dit, prendre la décision qui est bien pour tous ou, comme le dit Bacile, prendre la décision la moins pire, puisque la décision parfaite n'existe pas. Les enseignants sont en accord avec Rawls (1987) : la meilleure solution est celle qui rapporte le plus de profits et d'aspects positifs.

5.4.2. Le dialogue

Selon les enseignants, le dialogue devrait promouvoir un échange respectueux. Le but de l'échange des idées, des valeurs et des opinions est de comprendre les points de vue des autres. Dialoguer exige une ouverture d'esprit afin de découvrir et de saisir le sens de l'autre. Il n'est pas nécessaire d'accepter les idées de l'autre comme une vérité, mais il est important d'être réceptif et tolérant des perspectives et des positions de son prochain. Le débat ne correspond pas à leur représentation du dialogue. Selon Alcide et Cildor, le débat peut créer de l'hostilité, car l'objet est de promouvoir et de défendre son propre point de vue. Quant à Basile, il n'utilise pas de formes comme le débat, et utilise plutôt « des discussions ». Savoir dialoguer est important afin de développer l'écoute et le vivre-ensemble dans toutes circonstances et dans tous les domaines de la vie. Les commentaires des enseignants démontrent qu'il y a un rapprochement entre l'éthique et le dialogue. Ils semblent même inséparables, puisque

selon les enseignants, en éthique, afin de trouver une entente juste, il faut avoir un dialogue ouvert. De son côté, le dialogue sert à considérer plusieurs points de vue, un aspect important de la vision du concept d'éthique des enseignants.

5.4.3. *Le religieux*

Le premier élément qui nous a sauté aux yeux est le fait que les enseignants utilisent le terme *phénomène religieux* pour parler de la compétence. En revanche, le terme *culture religieuse* n'a jamais été utilisé par les participants lors des échanges, même si le programme se balance entre les deux termes lorsqu'il décrit la deuxième compétence. Il semble exister une fine distinction entre les termes du religieux et de la religion. *Religieux* est utilisé pour désigner une notion plus vaste, qui englobe tout ce qui s'y rapporte. Le terme est aussi employé comme un qualifiant (adjectif), par exemple, pour exprimer l'enseignement de la religion catholique, ils utilisent le terme *enseignement religieux*. Finalement, il est aussi utilisé pour décrire un croyant ou un pratiquant, par exemple : « Il est religieux. »

Les enseignants utilisent le terme « religion » surtout pour décrire un système dans lequel des pratiquants qui sont membres d'une institution entretiennent une croyance envers un dieu. La religion est culturelle, et est un système de rites et de célébrations. Assister à des cérémonies peut créer un sentiment d'appartenance à une communauté religieuse. Les enseignants ont exprimé que la religion est aussi un système de règles. Aucun des enseignants ne suit de règles religieuses à la lettre. Alcide « en prend et en laisse », Cildor « est très très ouvert » et Bacile ne s'identifie à aucune

religion. Ceci laisse croire qu'ils ne sont pas d'accord avec le caractère dogmatique des religions.

Chaque enseignant, pour des raisons qui lui sont propres, a exprimé que la religion peut présenter un côté négatif. Alcide dit qu'il ne croit pas nécessairement au système mis en place dans la religion catholique. Il préfère ne pas suivre les règles à la lettre, sans quoi il ressentirait un malaise. Bacile avertit qu'il faut faire attention lorsqu'on adhère à une religion. Afin d'utiliser la religion comme guide spirituel, il faut croire, avoir la foi et faire confiance. Si quelqu'un ne fait pas confiance, la religion peut lui donner l'impression « *de se faire avoir* ». Ce sentiment peut laisser place à la colère et à la rancune. Cildor explique qu'il ne faut pas se laisser endoctriner par sa religion. Selon lui, si la religion passe avant l'être humain et avant le bien de son prochain, il y a un problème. La religion est un repère qui peut être utile dans la vie, mais qui peut aussi nuire : « *Autant que ça peut sauver autant que ça peut noyer.* » Un peu dans la même lignée qu'Alcide, Cildor ajoute qu'il ne faut pas prendre les textes religieux à la lettre, qu'il faut comprendre que ce sont des histoires, des histoires symboliques. Être membre d'une religion peut être très unificateur et créer un sens de la communauté, rassembler un groupe dont les membres partagent les mêmes espoirs. Cette recherche d'espoir est liée aux quêtes de sens, aux questions existentielles. Selon les enseignants, la religion est un moyen d'explorer sa spiritualité.

5.4.4. Un concept émergent : la spiritualité

Lors de l'analyse des données, une quatrième catégorie a émergé. Le thème de la spiritualité a tellement de pertinence pour les enseignants lorsqu'il est question du

phénomène religieux qu'il mérite la même attention que les trois concepts à l'étude. Selon les enseignants, la spiritualité est la quête de sens intériorisée de l'individu. C'est la foi et l'espoir. C'est la partie de l'être humain qui amène cette recherche de réponses à des questions existentielles. Les trois enseignants reconnaissent le développement spirituel comme un besoin essentiel humain. Ils notent que la spiritualité est plus large que la religion et qu'elle peut se développer à l'intérieur ou à l'extérieur de celle-ci. Une personne ne doit pas adhérer aux rites et aux règles d'un système afin d'avoir de l'espoir. Les élèves du secondaire sont à l'âge du questionnement et ils cherchent des réponses à des questions existentielles.

Alcide trouve qu'il est important de « toucher à l'âme » des jeunes. On constate un lien fort chez Alcide entre sa représentation du religieux et celle de la spiritualité. C'est pour cela que lui-même met plus d'insistance sur le sens de la vie. Bacile a exprimé que la spiritualité fait partie du plan psychologique et est essentielle pour le développement de l'être humain. On ne peut pas penser vivre sans spiritualité. Tout le monde a un espoir, donc tout le monde est spirituel, et une personne ne doit pas étudier la religion afin de développer sa spiritualité, puisque la religion n'est qu'un outil développé par des humains pour répondre à ce besoin. Une personne peut avoir de la spiritualité, de l'espoir et de la foi tout en étant neutre, puisqu'elle n'ira pas les chercher directement dans une religion. Étant donné que la quête de sens est essentielle, mais n'est pas intégrée officiellement dans le programme d'ÉCR, Bacile, en mettant à profit ses connaissances en philosophie et en psychologie, les incorpore lui-même dans sa planification. Quant à lui, Cildor partage les mêmes inquiétudes qu'Alcide et Basile. Selon lui, les jeunes d'aujourd'hui sont vraiment en quête de sens. Il dit aussi que les

jeunes de la société d'aujourd'hui sont tous confus dans la compréhension de la religion, du religieux et de la spiritualité.

5.5. Les processus d'objectivation et d'ancrage

Le processus de l'objectivation émerge du travail linguistique et du repérage cognitif. Le discours de chaque enseignant est traité afin de faire ressortir les connaissances concernant l'objet de la représentation. Le but est de cerner la cohérence dans ses idées, ses valeurs et ses opinions au sujet des concepts de base du programme d'ÉCR. Ce qui était un concept abstrait se transforme en une « entité » objective (Herzlich, 1972).

L'enseignant, croyant refléter fidèlement une réalité objective, oublie que dans son discours s'articulent des notions venues d'ailleurs et des valeurs et des normes qui sont les siennes. Afin de créer le schéma figuratif des RS, le chercheur doit ressortir l'ensemble des valeurs et des normes communes des enseignants. Selon Moscovici, dans Herzlich (1972), il faut entendre une détermination par « la totalité des circonstances sociales », donc globalement (Herzlich, 1972). Les RS discutées au sujet des concepts du programme ainsi que les concepts émergents dans leurs sens plus larges offrent une conformité ou un consensus social. Pour le groupe, c'est une modalité pour comprendre, partager, traiter et parler du programme. Ces RS identifiées jouent un rôle dans la formation des communications et des conduites sociales (Herzlich, 1972).

Cependant, croire que ces individus perçoivent de façon uniforme les concepts de l'éthique, de la religion, de la spiritualité et du dialogue est illusoire. L'ancrage

devient « le système d'interprétation » qui explique la diversité des circonstances entre les individus (Herzlich, 1972). Il s'agit de situer et d'évaluer les visions de l'enseignant dans ses RS. L'ancrage permet de respecter l'individualité dans une recherche qui tente de globaliser les représentations d'un groupe.

La connaissance des postures aide à comprendre pourquoi un individu adhère ou non à certaines opinions, valeurs et idées partagées par la société. Un groupe homogène d'une culture traditionnelle fait en sorte que les membres pourront partager les mêmes idéologies de base. Ne semblerait-il pas logique que l'homogénéité démontrée par la description sociodémographique des enseignants indique qu'ils partagent les mêmes postures? Il serait facile de tenir pour acquis que des enseignants du même âge, tous originaires de la même région, avec un même nombre d'années d'expérience en enseignement et tous de culture catholique, partagent les mêmes idéologies de base.

Un enseignant accorde-t-il la même importance à la spiritualité qu'un autre? Est-ce l'enseignant tend vers une posture éthique ou religieuse? En raison des changements drastiques de la société dans les dernières années, causés par divers événements tels que l'immigration, la cessation des commissions scolaires confessionnelles, l'accessibilité aux instituts postsecondaires et aux connaissances scientifiques, les influences des médias et le rôle de l'internet, il se peut que les postures démontrent des idéologies diversifiées. La façon de considérer l'éthique, le religieux, la spiritualité et le dialogue prend ses origines au-delà de la formation. La posture d'un individu est née de ses expériences personnelles. La posture ou la vision

de la personne évolue, difficilement, mais évolue à la suite des interactions avec son environnement et d'autres groupes sociaux et leurs RS.

Le processus de l'ancrage offre un moyen de comprendre l'interprétation des RS de la part de l'individu. C'est par l'ancrage que l'on peut identifier la posture prépondérante de chaque enseignant. Il faut revenir à l'étape de l'objectivation, mais le but est d'identifier les indices qui démontrent la ou les postures dominantes de l'enseignant et non du groupe. Dans la suite de ce mémoire, nous présenterons les données qui permettent de dégager les postures dominantes des enseignants (annexe D). Chaque enseignant, par ses indices (ses choix de mots, ses commentaires, ses explications) et par ses réactions, présente des postures dominantes différentes. Le tableau 4 démontre les postures de chaque enseignant ainsi que les représentations individuelles (valeurs, idées, opinions) qui sont influencées par la posture. Ensuite, les indices analysés sont discutés. Puis, une réflexion est partagée sur la manière dont la posture identifiée entretient un lien dans la compréhension du programme par l'enseignant et sur comment sa posture influence ses applications.

Tableau 4 : Représentations individuelles influencées par les postures des enseignants

Enseignant	Postures identifiées	Idées, opinions, valeurs et effets
Alcide	<p>Sens unificateur de la religion *Le sens de communauté créé par une religion partagée est important. *La croissance spirituelle doit se faire en « se ressourçant » en groupe.</p> <p>Sens spirituel *le point de départ de chaque religion est la quête de la spiritualité.</p>	<p>*Il suit plus ou moins les rites et règles catholiques. *Il est défensif de sa religion. *Il remet en doute l'utilité d'abolir le sens commun d'une religion dans le programme. *Il n'apprécie pas l'effleurement de plusieurs religions. *Parler de foi et de l'âme est important.</p> <p>*Il souhaiterait modifier « phénomène religieux » pour « quête de sens ». *Intègre « quête de sens » dans ses leçons.</p>
Bacile	<p>Éthique : le contractualisme *La religion est un outil créé pour répondre à un besoin humain : la quête de sens, qui est psychologique. *Une entente juste est atteinte lors d'une délibération équitable, la moins pire des solutions défavorables.</p>	<p>*Il n'adhère à aucune religion. *La religion peut « faire défaut ». *L'enseignement de l'éthique a une haute valeur comparativement aux autres matières. *Il est un modèle professionnel et éthique en tout temps. *Être professionnel, c'est être neutre (ne pas partager ses valeurs personnelles) et ne pas partager ses émotions. *Il faut être bien éduqué (surtout en philosophie) afin d'être crédible (être éthique est appris). *Une personne axée sur une religion ne peut pas bien donner le cours, elle perd sa crédibilité. * Le manque de temps fait qu'il aborde les thèmes religieux qui expliquent la tolérance et l'ambivalence.</p>
Cildor	<p>Sens de spiritualité *Être spirituel, c'est explorer les questions existentielles. *La recherche de la spiritualité peut se développer de plusieurs façons et elle peut se faire de façon individuelle.</p>	<p>*L'enseignement religieux peut être une forme d'endoctrinement. *La religion peut être malsaine. *Certaines idéologies de la religion sont sécurisantes. *La posture (attitude de respect), et non l'éducation, fait qu'une personne est éthique. *Plus ouvert avec ses émotions. *Le programme n'est pas adéquat pour développer le sens spirituel.</p>

5.5.1. Alcide : la religion et sens de communauté

Selon ses commentaires, Alcide laisse une place à la religion dans sa vie. Même s'il déclare qu'il n'est pas nécessairement le plus pratiquant, il utilise sa religion catholique pour explorer la quête de sens, un besoin humain. En expliquant qu'il ne respecte pas les règles à la lettre, il ajoute : « *Je crois qu'Il va comprendre.* » Ces paroles démontrent qu'il a une relation avec Dieu. En outre, il ajoute que ses élèves, à travers le programme, découvriront peut-être « *dans le fond que sa religion chrétienne n'est pas si pire que ça* ». Il a exprimé que même si une personne dit qu'elle ne croit en rien, elle est quand même à la quête de la spiritualité. Ainsi, il n'accepte pas qu'une personne ne croie en rien.

Plus spécifiquement, selon les indices d'Alcide, la religion porte un sens d'unification. L'importance de la religion de sa famille et de sa communauté est bien enracinée dans ses valeurs. Selon lui, il faut pratiquer sa religion dans le quotidien et se ressourcer en assistant aux rassemblements religieux. Il croit aussi que certaines notions de l'ancien enseignement religieux sont une nécessité dans les écoles, puisque les familles l'ont abandonné. Ces idées supportent selon laquelle le partage d'une même philosophie et de mêmes convictions crée un sens d'unification et d'appartenance. L'adhésion à la posture « la religion est unificatrice » a une influence sur sa perception du programme. Il suggère qu'il faudrait peut-être partir de la religion de la communauté, dans son cas catholique, afin de parler des autres. Il s'interroge sur l'utilité d'abolir le sens commun et cohésif de la religion et de le remplacer par l'effleurement de plusieurs.

Ce qui est intéressant, c'est qu'Alcide s'insère légèrement dans une deuxième posture, le sens spirituel. Avec l'ancien programme de religion, les enseignants pouvaient parler de foi et de l'âme avec les élèves. Il souhaiterait modifier la partie sur les religions, plutôt informationnelle, pour intégrer une partie visant la quête de la spiritualité. Est-ce possible que l'introduction du nouveau programme ait ébranlé sa vision de l'enseignement de la foi à ses élèves? Ces nouveaux questionnements ont-ils eu une influence sur ses idéologies de ce qu'est la quête de sens?

5.5.2. Bacile : l'éthique et le contractualisme

Bacile a exprimé qu'il était facile pour lui d'être neutre en matière de religions, parce qu'il n'adhère personnellement à aucune. Selon lui, la religion est un outil créé pour répondre à un besoin humain psychologique : la spiritualité. Il explique aussi que la religion peut faire défaut, puisque si la personne n'a pas de confiance en sa religion, il a toujours l'impression de se faire avoir. Cela amène la possibilité qu'il se sente trahi ou trompé par la religion, mais selon les données disponibles, cette supposition est non concluante. De plus, il est inconnu si Basile a choisi de suivre des formations en éthique, en psychologie et en philosophie en fonction de ses croyances ou si sa posture a été influencée par son éducation. Plus spécifiquement, il semble s'inscrire dans le cadre du contractualisme, puisque cette théorie repose sur le principe qu'une entente juste serait atteinte lors d'une délibération équitable entre des personnes justes, égales et raisonnables pour trouver la meilleure solution en considérant toutes les personnes possiblement affectées, autrement dit, celle qui est « la moins pire des solutions défavorables », étant donné que la solution parfaite n'existe pas.

À plusieurs reprises, il insiste sur le fait qu'il est un modèle, qu'il doit « être éthique » durant et après les heures d'école. Il se considère comme étant très professionnel et, pour être professionnel, il faut selon lui être neutre et ne pas démontrer ses émotions. Afin de comprendre l'éthique, il faut aussi être éduqué, en toutes matières, surtout en philosophie. Cela est important si l'on veut être crédible. Les théories des philosophes doivent être apprises et étudiées afin de les intérioriser.

Puisque Bacile n'adhère pas à des idéologies religieuses, et qu'il est plutôt axé sur l'éthique, cette posture influence l'adoption d'une posture d'objectivité en enseignement. Selon lui, une personne perd sa crédibilité si elle donne le cours d'ÉCR en étant axée sur une religion. Sa posture influence aussi sa façon d'enseigner le programme. Puisqu'il n'a pas le temps de couvrir le programme au complet, il aborde les thèmes religieux qui expliquent l'importance de la religion dans les sociétés, comme les religions en transformation, les questions existentielles, les questions fondamentales, dans le but qu'ils comprennent la tolérance en société et l'ambivalence.

5.5.3. Cildor : le sens de spiritualité et la quête des questions existentielles

L'intérêt que porte Cildor pour la religion et sa formation en théologie pourraient laisser croire qu'il adopte une posture religieuse. Cependant, il s'inscrit plutôt dans une posture du sens spirituel. S'il a étudié en théologie, c'est parce que depuis sa jeunesse, pour diverses raisons, il a toujours été passionné par la croyance des gens, la recherche de sens et les questions existentielles. À cette époque, le programme en théologie semblait répondre le mieux à ce besoin. Il dit que sa formation en théologie semblait être une forme d'endoctrinement. Il est à noter qu'il utilise le

terme *endoctrinement* dans le sens du prosélytisme plutôt que celui de compréhension d'ensemble de principes. Il ajoute qu'il faut aussi faire attention lorsqu'on adhère à une religion. Selon lui, si la religion passe devant l'être humain, il y a quelque chose qui ne fonctionne pas, et il s'agit d'un problème en plus d'être malsain.

Contrairement à Bacile qui croit qu'une personne a besoin d'une bonne formation pour comprendre la complexité liée au fait d'être éthique, Cildor croit que c'est la position et l'attitude de la personne qui dominent. Tous les enseignants peuvent ou ne peuvent pas posséder l'attitude nécessaire pour rejoindre les jeunes. Cela laisse croire qu'il pense que cette attitude de respect et d'ouverture est innée et non apprise. Il est moins mené par le besoin d'être objectif. Le non verbal de Cildor démontre qu'il est gouverné par ses sentiments et ses émotions. À plusieurs reprises, alors qu'il parlait de la vie du jeune, de la réflexion de la foi et de la spiritualité, il posa sa main sur son cœur. Cette posture d'ouverture et de sentiments est étroitement liée avec sa posture idéologique.

Cildor est spirituel et démontre un besoin d'explorer les questions existentielles. C'est parce qu'il ressent le besoin d'explorer le mystique qu'il s'est tourné vers le religieux lorsqu'il était un jeune adulte. Pour lui, la dimension de la spiritualité est dominante dans ses idéologies et le religieux n'est que la réponse incomplète à ce besoin. Il mentionne à plusieurs reprises que la recherche de la spiritualité peut se développer de plusieurs façons et qu'elle peut se faire de façon individuelle. Malheureusement, il ne partage pas exactement la façon dont il l'explore.

Une recherche supplémentaire serait nécessaire afin de découvrir comment, exactement, il pratique la quête de la spiritualité à l'extérieur de son milieu scolaire.

CHAPITRE 6

6. DISCUSSION

Cette recherche visait à analyser les représentations sociales des concepts d'éthique, du religieux et du dialogue chez des enseignants d'ÉCR du deuxième cycle du secondaire. Le chapitre de la problématique abordait les transformations socioculturelles et une description du programme d'ÉCR. Ensuite, les critiques et les défis des trois volets du programme, l'éthique, le phénomène religieux et le dialogue ont été discutés. C'est la manifestation de diverses visions à l'égard de ces concepts qui a inspiré cette recherche.

Les résultats de cette recherche ont permis de dégager les RS des enseignants concernant les concepts de l'éthique, du religieux et du dialogue. L'analyse des résultats a abouti, quant à elle, à l'émergence du concept de la spiritualité dans les RS des participants. De plus, les résultats montrent que les trois enseignants adhèrent à des postures différentes.

Le présent chapitre vise à reprendre ces résultats relatifs et à les mettre en relation avec les assises théoriques et conceptuelles de l'étude. Il explore les convergences entre les RS des concepts du programme ainsi que leurs relations avec le programme d'ÉCR tel que défini par le PFEQ. De plus, ce chapitre discute des postures des enseignants afin de comprendre les divergences dans leurs représentations. En dernier lieu, les limites de l'étude des RS dans la société actuelle seront exposées.

6.1. Les relations entre les définitions théoriques des concepts et les RS des enseignants par rapport à ces mêmes concepts

Les RS des enseignants par rapport aux concepts de l'éthique, du religieux et du dialogue convergent partiellement avec les définitions théoriques telles que retrouvées dans le programme d'ÉCR. Les RS des concepts du dialogue, de l'éthique, de la religion aident à comprendre comment les enseignants se définissent et se positionnent parmi les compétences d'ÉCR. Il est à noter que le concept de spiritualité s'est ajouté aux concepts de base du programme et amène une nuance dans cette compréhension. De plus, certaines de leurs RS par rapport au programme ne s'intègrent pas dans les attentes du PFEQ, comme c'est le cas dans les exemples qui suivent. Comme dans le chapitre précédent, les concepts d'éthique et de dialogue seront présentés ensemble puisqu'il existe un lien entre eux. Le religieux et la spiritualité sont aussi présentés ensemble considérant leur relation.

6.1.1. L'éthique

Dans un premier temps, les indices donnés par les enseignants démontrent qu'ils s'inscrivent surtout dans une posture éthique du « contractualisme ». Dans les définitions de l'éthique partagées par les enseignants, l'importance aux discussions afin d'arriver à une entente juste a été relevée. Selon eux, une décision prise devrait respecter le droit de l'autre et l'égalité entre les personnes. Cependant, leurs visions ne s'inscrivent pas dans la posture de « l'égalitarisme », puisqu'ils n'ont pas fait part de la nécessité d'un partage absolu et égal de tout bien et de tout pouvoir. C'est avec cette vision du contractualisme qu'ils animent les discussions éthiques avec les jeunes afin de découvrir tous les repères possibles d'un problème. Ensemble, ils trouvent la

solution qui rapporte le plus de bien au plus grand nombre de personnes possible. Les enseignants n'ont pas montré d'aversion au sujet des systèmes de pouvoir tels que le gouvernement ou la religion. Ils ont plutôt exprimé que les décisions éthiques se prennent en respectant les normes de la société. C'est par cette posture que les enseignants modèlent les procédures de la réflexion éthique. Les assises de l'utilitarisme montrent la nécessité de prendre des décisions ou de poser des actions qui seront profitables au plus grand nombre de personnes possible. Selon l'utilitarisme, la motivation personnelle n'a pas d'importance. Par exemple, donner à des œuvres de charité pour réduire ses impôts ou pour améliorer sa réputation implique une motivation personnelle. Les enseignants ne s'inscrivent pas dans cette vision de l'utilitarisme. Ils préfèrent plutôt s'appuyer sur les normes et les valeurs de la société pour prendre la meilleure décision possible. Les résultats nous amènent à retourner aux critiques du programme présentées dans la problématique de ce mémoire.

Comme expliqué par Bouchard, Daniel et Desruisseaux (2017), sur les plans philosophique et théorique, le programme ne s'inscrit pas dans un courant particulier et est donc ouvert à l'interprétation. Ce sont les postures des enseignants qui déterminent la perception du volet éthique. Ils interprètent les composantes en éthique comme « Comparer des points de vue », « Comparer le sens des principaux repères dans différents contextes » et « Sélectionner des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble » au travers du filtre des RS. Ainsi, le programme propose des pistes pédagogiques décrites de façon à laisser libre interprétation aux enseignants, par exemple, « Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la tolérance », « [...] amener à considérer diverses réponses individuelles

et collectives apportées à l'égard des situations, notamment au Québec » et « Amener les élèves à analyser les défis actuels et à envisager des actions ou des options possibles ». Ces indications pédagogiques peuvent être comprises selon la posture des enseignants. Un enseignant qui a une posture égalitariste n'influencera pas la discussion de la même façon qu'un enseignant qui partage la philosophie de Nietzsche. N'oublions pas que les enseignants ont tous dit qu'ils dirigent les discussions de façon indirecte afin d'introduire de nouvelles idées. Dans ce cas-ci, les enseignants partagent une posture de contractualisme. Ainsi, même si le programme ne s'inscrit pas explicitement dans une ou l'autre des postures, il sera interprété à partir des RS de l'éthique et donc, dans une posture de contractualisme. Ce constat permet de s'interroger sur les visées des concepteurs du programme. Car selon la posture de ces concepteurs, il serait peut-être nécessaire de s'assurer d'un consensus entre les enseignants, de bien mettre en évidence la posture qui est ciblée et de planifier des formations en ce sens.

Lebuis (2010) indique que peu de spécialistes en ÉCR ont une solide formation en éthique. À la lumière des résultats, nous pensons que ce n'est pas juste une question de formation, mais bien de compréhension et d'interprétation du programme. Les RS de l'éthique influencent la posture de contractualisme chez nos participants. Quel effet a cela sur la façon d'enseigner l'éthique? Quelle devrait être la posture de l'enseignant? Ces questions soulèvent le problème que le programme ne propose pas une posture claire qui pourrait aider les enseignants à se situer.

Selon Gendron (2015), le programme d'ÉCR encourage « une réflexion éthique détachée de la subjectivité et des émotions, orientée vers l'atteinte d'une position impartiale pour juger des problématiques morales » (Gendron, 2015 p. 137). Il critique cependant cette approche et en favorise une qui privilégie l'intégration du développement d'une réceptivité intérieure de ce qui est ressenti par l'élève. En se basant sur les RS ressorties, Alcide et Cildor sont plus ouverts à une certaine subjectivité lors des dialogues éthiques. Cependant, Bacile démontre qu'il est plutôt en accord avec le détachement émotionnel promu par le programme. Ainsi, sur les trois participants, nous obtenons des postures différentes. Il y a donc lieu de réfléchir et d'explicitier plus en profondeur les visées du programme par rapport à l'approche à adopter et de former les enseignants en ce sens. En sachant que l'objectif du programme est le développement du vivre-ensemble, ne serait-il pas possible que l'enseignant favorise cette réceptivité intérieure lors des discussions, selon ses aptitudes et toujours en étant attentif aux tensions possibles en classe?

Les trois enseignants définissent l'éthique comme étant un questionnement et une réflexion afin de guider les actions, ce qui est conforme avec les attentes prescrites par le PFEQ. Les enseignants, à l'instar du programme, spécifient que la réflexion doit se faire en analysant une multitude de repères (MELS, 2008). Selon les attentes du PFEQ, les élèves doivent faire preuve d'initiative et ils doivent élaborer leurs points de vue de façon autonome. L'enseignant doit faire preuve d'objectivation et d'impartialité (MELS, 2008). Cependant, dans des situations qui amènent des tensions ou des préjugés négatifs, les participants ont mentionné qu'ils intervenaient de façon indirecte en ajoutant leurs valeurs personnelles, et ce, à travers des questions lancées

à la classe et ayant pour but de changer le sens de la discussion. Dans cette optique, est-ce vraiment possible de rester neutre si l'enseignant doit amener les jeunes à mettre de côté leurs conceptions négatives?

Les enseignants ne se questionnent pas par rapport au rôle et à l'utilité de l'éthique. C'est un concept qui est accepté et compris comme ayant plusieurs représentations partagées. En aucun cas, l'utilisation de l'éthique ni la vision de celle-ci telle que définie par le programme ne vont contre les valeurs personnelles des enseignants, puisqu'ils peuvent l'associer et l'intérioriser par leur posture contractualiste. De plus, cette dernière favorise le dialogue comme outil lors des échanges avec les élèves.

6.1.2. Le dialogue

Selon Colomb (2010), le dialogue est un échange de délibérations, de justifications et d'opinions divergentes. Le dialogue demande de l'écoute et a pour objectif de surmonter un désaccord. Les enseignants comprennent le dialogue comme étant un échange respectueux prenant la forme d'une discussion. Leur vision du dialogue influence la façon dont ils organisent les échanges dans leur classe. Les échanges sont structurés et supervisés afin de gérer les tensions et d'assurer le respect. Ces points sont aussi présents dans le programme d'ÉCR (MELS, 2008). Selon les assises théoriques, le dialogue demande une ouverture aux idées des autres et les participants ont comme but de trouver une entente (Baylon, 2005; Duhamel et Mouelhi, 2001; Daniel, 1992). Le programme, pour sa part, ne mentionne pas le devoir de trouver une entente, mais plutôt celui de «mettre en place les conditions favorables

à une compréhension commune » (MELS 2008, p. 522). Il suggère plusieurs formes ou, en d'autres mots, plusieurs sortes de dialogues.

Selon les participants, le débat est une forme de dialogue prescrite par le programme, qui semble aller contre cette ouverture d'esprit. Le programme ne précise pas pourquoi le débat est une forme de dialogue et il ne suggère pas comment il doit se dérouler en classe. Le programme propose la définition suivante : « échange encadré entre des personnes ayant des avis différents sur un sujet controversé ». Il présente aussi des pistes générales pour favoriser toutes les formes du dialogue. Les enseignants considèrent le débat comme un exercice où les participants défendent une seule posture et la justifient à partir de leurs opinions, sans nécessairement être ouverts aux idées et aux postures des autres. Cet échange a pour but de « gagner » en ayant les meilleurs arguments. Ils ne semblent pas connaître les autres formes de débats, comme le débat euristique, où l'ensemble des participants débat des différentes solutions à un problème complexe afin d'en identifier les meilleures. Les enseignants partagent la même vision de Colomb (2010), à savoir que les aspects du programme qui font la promotion du dialogue argumentatif ne sont pas appréciés. Puisque la vision du dialogue des enseignants nécessite une ouverture d'esprit et l'effort de comprendre les visions des autres, ils ne peuvent pas accepter le débat comme une forme de dialogue et, conséquemment, ne le font pas en salle de classe. Si le programme n'avait pas l'intention de promouvoir une approche argumentative, il semblerait que les enseignants ne l'ont pas compris ainsi. Il serait peut-être nécessaire d'offrir plus de support et de formations sur les formes de dialogue afin d'agrandir le répertoire des enseignants et afin d'approfondir la notion de débat

En revenant sur ce que disent Bouchard, Daniel et Desruisseaux (2017) sur le plan pédagogique, le programme d'ÉCR ne privilégie pas une approche pédagogique.

[Le programme ne privilégie pas] une approche conscientisante (Freire, 1998), cognitive-développementale (Kohlberg, 1984), narrative (Morris, 2002; Bouchard, 2000), interculturelle (Potvin, 2013), argumentative (Bouchard, 2010), reconstructive (Bouchard, 2006), pas plus qu'une approche de la sollicitude (Noddings, 1984; Gendron, 2003), de la pensée critique dialogique (Daniel, 2015) ou de la philosophie pour enfants (Lipman, 1987; Daniel, 2014).(p. 67)

Les enseignants s'accordent pour dire que le dialogue est un outil important afin d'exercer la pensée réflexive et critique avec leurs élèves. Il ne semble pas y avoir de confusion au sujet de l'utilité de cette approche socioconstructiviste. Tout comme indiqué dans le programme d'ÉCR, les enseignants soutiennent que « pratiquer le dialogue » sert à organiser sa pensée, à interagir avec les autres et à élaborer un point de vue étayé (MELS, 2008).

Il semble cependant y avoir une absence de modèle en ce qui concerne la pédagogie à utiliser face au dialogue. L'interprétation du fonctionnement du dialogue n'est pas unanime. Alcide dit se baser sur une approche qui a été partagée par un collègue, sans en donner les détails. Bacile anime des discussions sans mettre d'accent sur les différentes formes du dialogue. Cildor apprécie l'approche de la table ronde et le modèle de la communauté de recherches philosophiques (CRP) de Lipman. Il est à noter que le programme décrit les attentes, les formes de discussions, les procédés susceptibles d'entraver le dialogue, les types de raisonnements et les critères d'évaluation (MELS, 2008), mais n'offre pas d'explication détaillée du déroulement de la séquence d'apprentissage.

Beucher, Jutras et Lavoie (2012) ont soulevé qu'il y a une rupture par rapport au rôle de l'enseignant qui passe du rôle d'instructeur à celui de guide. Les RS des enseignants démontrent qu'ils jouent les deux rôles. Ils se disent encore transmetteurs d'informations, surtout en ce qui concerne le phénomène religieux. Par contre, ils se considèrent plutôt comme des guides lors des discussions éthiques. Le programme avance que les enseignants doivent adopter le rôle de guide, mais les élèves ont besoin d'informations afin d'avoir en main tous les repères nécessaires à une bonne compréhension. Il est difficile de penser qu'un jeune a la capacité, ou le temps, de faire toutes les recherches nécessaires afin de comprendre un des thèmes à discuter. Par conséquent, pour enseigner, les enseignants alternent entre le rôle d'instructeur et celui de guide.

Les enseignants ont souligné une inquiétude au sujet de la compétence du dialogue en affirmant que c'est la faiblesse du programme. Pourtant, selon le programme, les deux autres compétences doivent être développées à l'aide du dialogue, ce qui en fait une stratégie d'enseignement indispensable. Les enseignants de notre recherche ne se sentent pas bien outillés à cet égard. Il est donc essentiel de mettre en place des formations qui permettent aux enseignants de partager leur vision du dialogue et d'en expérimenter différentes formes. L'action de dialoguer est riche et peut être valorisante, mais dans le cas des enseignants de l'étude, le manque de données et d'informations sur le déroulement de ce processus fait qu'ils n'ont pas intériorisé avec certitude et avec consensus la manipulation de cette stratégie. Donc, si cette incertitude s'explique par le manque de formation sur les techniques du dialogue, il s'agit là d'une piste intéressante pour la formation continue des enseignants.

6.1.3. Le religieux

Selon les enseignants, le concept du religieux de la compétence du phénomène religieux sert à comprendre les rites, les règles et les célébrations des grandes religions. Les enseignants présentent les grandes religions tout en se réservant le droit à l'objectivité. Selon Alcide, l'enseignement du concept du religieux est une présentation d'informations et de données qui laisse moins de place à la quête de sens à la vie. Les enseignants ont soulevé que la compétence du phénomène religieux est trop lourde. Il y a trop de matières, trop d'informations pour pouvoir tout enseigner aux jeunes dans le temps prescrit par le ministère. Il est difficile pour les enseignants d'explorer en profondeur le sens de toutes les religions. Cela nous amène à proposer une réflexion sur les contenus du programme, à hiérarchiser l'importance des différents contenus, et ce, afin de permettre aux enseignants de faire des choix éclairés et de se sentir moins stressés par le contenu à faire apprendre. Selon les enseignants, la connaissance des grandes religions est importante pour comprendre la religion « de l'autre », surtout lorsque les élèves quittent la région. Il est intéressant de constater que les enseignants semblent percevoir la région dans laquelle ils enseignent comme étant homogène sur le plan des cultures religieuses.

Les enseignants définissent la religion dans son « sens général », puisqu'ils s'accordent sur l'idée que la religion est un système de rites et de règles. Cependant, les trois participants ont tous indiqué qu'ils « ne suivent pas à la lettre » ou « pas du tout » les lignes de conduite prescrites par leur religion d'enfance, c'est-à-dire, la religion catholique. Ils partagent aussi à un certain degré une opinion négative face à la religion. Alcide dit qu'il « *ne se sentirait pas bien* » s'il devait suivre sa religion à

la lettre. Bacile avance que la religion « *peut tromper* » et Cildor affirme que « *ça peut noyer* ».

Ces attitudes face aux lignes de conduite et aux conséquences potentielles permettent de tirer un constat important. Le code moral des enseignants n'est pas dicté par une autorité extérieure. Ils choisissent par eux-mêmes, sur une décision éthique (mais toujours influencée par leurs RS), leurs comportements et leurs agissements. Boivert (2015) soulève que l'enseignement du phénomène religieux est une étude académique, non-théologique et impersonnelle. Les participants de cette recherche sont du même avis par rapport à l'enseignement du religieux. Cependant, en analysant leurs RS, on constate que ce n'est pas nécessairement leur choix. Ils ont à plusieurs reprises soulevé l'importance du développement de « l'âme ». Tout comme Durant (2008) le mentionne, les enseignants confirment qu'il y a une dé-spiritualisation dans le programme et cela les déstabilise. Cet aspect est discuté dans la prochaine section.

Le programme utilise le terme *phénomène religieux*, ou *culture religieuse*. Il tend à faire comprendre le « sens général » du religieux par des exemples indicatifs tels que les origines des religions, leurs influences, les tendances, leurs relations avec les politiques et les nouveaux mouvements religieux (MELS, 2008). Le programme a pour but de faire connaître aux élèves les systèmes des grandes religions ainsi que leurs effets sur la personne et leur présence dans les arts profanes (MELS, 2008). Par conséquent, les RS des enseignants face au concept de ce qu'est « le religieux » rejoignent ces visées du programme.

Il est intéressant de noter que les enseignants ne montrent pas d'oppositions aux systèmes de rites. Au contraire, ils expliquent que célébrer avec un groupe crée un sentiment d'appartenance. Cette vision s'inscrit dans le « sens sociologique » donné à la religion. Ainsi, suivre les règlements et assister à une célébration religieuse favorise le sentiment d'appartenance à une communauté. La participation volontaire fait qu'un individu peut créer des relations et des liens avec d'autres personnes ayant les mêmes intérêts, les mêmes valeurs et les mêmes espoirs. Comme propose Moscovici (1985), les lignes de conduite de l'individu et le respect des règles religieuses découlent de la volonté de l'individu à ne pas s'opposer à la société.

Les enseignants de ce projet suivent une morale sociologique et non une morale religieuse. Donc, l'individu suivra les règlements religieux qui s'inscrivent dans les lignes de conduite sociologiques. Sur cet aspect, les enseignants se dissocient du programme. En effet, le programme veut faire connaître aux élèves le rôle du religieux dans certaines sociétés, mais n'encourage pas les élèves à appartenir à une religion. Le programme ne s'inscrit donc pas dans une posture « sociologique » du religieux. Cette posture n'est pas dominante, puisque l'accent est placé sur les connaissances associées aux religions et non sur l'encouragement à vivre en communauté dans le partage d'une religion commune.

Un autre constat important est celui de la solidarité. Les enseignants expliquent que les rites et les célébrations comme les rassemblements encouragent le partage d'un espoir commun. Un individu est valorisé lorsqu'il est membre d'une communauté. Il est intéressant de noter que même si les enseignants ont expliqué que la religion peut

rassembler une communauté, ils ne participent pas de façon régulière à des célébrations. De plus, leur implication dans le système religieux et l'importance qu'ils y accordent personnellement varient de « moyennement », à « un peu », à « pas du tout ». Ceci peut laisser croire qu'ils se sentent valorisés et qu'ils entretiennent un sentiment d'appartenance par le biais d'un groupe qui n'est pas de nature religieuse, mais peut-être de nature professionnelle, amicale, familiale...

6.1.4. La spiritualité

Pour des raisons qui mériteraient une recherche plus approfondie, les représentations de l'importance de la foi, du sens à la vie ou de la spiritualité sont bien enracinées chez les participants interrogés. Les enseignants s'inscrivent fortement dans la posture religieuse : « le sens existentiel spirituel ». Cette posture diffère du sens « personnel et spirituel », qui implique la volonté de devenir « un » avec les autres et la nature. De plus, elle met beaucoup d'importance sur la volonté de comprendre ou d'aider l'humanité et la planète afin que l'individu ressente une connexion profonde avec le « tout ».

Les enseignants, dans leurs discours, ont donné des indices qui montrent leur intérêt à explorer les questions existentielles. Cette posture « existentielle spirituelle » s'exprime par la volonté de comprendre le sens à la vie et le rôle de l'existence humaine. Chopra (2011) explique que « la religion a échoué à livrer sa promesse. Mais la spiritualité, la source plus profonde de la religion, n'a pas échoué [...] » (traduit de Chopra et Mlodinow, 2011, p. 8) et que la source des religions n'est pas Dieu, mais la conscience (Chopra et Mlodinow, 2011). Les enseignants sont d'accord pour dire que

la religion est un moyen de développer sa spiritualité, mais qu'elle n'est pas le seul moyen pour y parvenir. Plus spécifiquement, les RS des enseignants démontrent que la quête ultime de la religion devrait être le sens à la vie. Les pratiques pour tenter de comprendre le sens à la vie sont nombreuses, mais leur finalité se ressemble : questionner et comprendre les énigmes de l'humanité. Qu'est-ce que la vie? Qu'est-ce que « Dieu »? À quoi servent la religion ou les frontières internationales? Suis-je une bonne personne?

Parmi les quatre « thèmes » de la compétence en culture religieuse, celui des « questions existentielles » soulève le plus d'interrogations. Le programme veut « faire prendre conscience aux élèves que, depuis toujours, l'être humain se pose des questions [existentielles] » (MELS 2008, p. 544) et « faire prendre conscience aux élèves que l'expériences religieuse est une dimension essentielle pour des personnes [...] liées à une religion » (MELS 2008, p. 543). Cet énoncé montre que le PFEQ encourage à connaître l'existence du divin et les effets de l'expérience religieuse, mais que le programme n'encourage pas les élèves à « être spirituels ».

La présence de la spiritualité et du sens à la vie dans les RS soulève un questionnement : pourquoi la spiritualité demeure si importante pour les enseignants de cette recherche? L'école est laïque et le PFEQ visait une déconfessionnalisation de l'enseignement de la religion. Il est possible que ces enseignants, ayant vécu l'ancien programme, se sentent dépossédés leur rôle de guide spirituel. Ils se considèrent encore responsable d'animer des discussions sur la quête de sens avec leurs élèves. Comment concilier un programme déconfessionnalisé avec une posture de guide spirituel bien

ancrée chez les enseignants d'ÉCR? Cette question pourrait être un point de départ pour des recherches ultérieures.

Les deux postures religieuses s'observent dans les approches des enseignants face à l'enseignant du phénomène religieux. Ils discutent des règlements et des rites de toutes les grandes religions en réalisant un partage d'informations. Ils ne se considèrent pas comme des transmetteurs de la foi religieuse. Dans ses écrits, Durand (2008) explique qu'il n'est pas d'accord avec la dé-spiritualisation du programme. Les RS des enseignants font émerger cette même inquiétude. Est-ce que l'importance de la spiritualité devrait se traduire par un besoin d'incorporer cet aspect dans le programme ou est-ce que les enseignants ont besoin de formations qui aideront à faire comprendre pourquoi le programme ne l'inclut pas? Entre temps, puisqu'ils accordent de l'importance à la spiritualité, ils incorporent cette quête de sens dans leurs cours même si ce n'est pas prescrit dans le programme d'ÉCR.

6.2. L'influence des RS sur l'interprétation des concepts du programme

Par les RS des enseignants, il est possible de constater que la dimension éthique du programme est centrale. Le développement d'une posture réflexive pour prendre une décision éthique amène les jeunes à favoriser une harmonie dans le « vivre-ensemble ». Le dialogue animé par l'enseignant et qui prend la forme de discussion – ou par le modèle de la communauté de recherche philosophique (CRP) – est le moyen par lequel les jeunes peuvent développer la pratique éthique. Pour les enseignants, la compétence en lien avec les religions sert de base de données. Cette compétence offre les informations et les connaissances sur les religions importantes pour aider les jeunes

dans leur réflexion éthique et le développement de leur ouverture d'esprit. La spiritualité ou la quête de sens n'est qu'une petite dimension du phénomène religieux. Pourtant, les enseignants trouvent qu'elle mérite une place importante dans le programme étant donné qu'elle est, selon eux, un besoin fondamental chez l'être humain et à *fortiori* chez l'adolescent. Selon les enseignants ayant participé à l'étude, il s'agirait d'un concept qui devrait être intégré au programme. Cette vision est-elle répandue? Cette importance accordée par les enseignants devrait faire l'objet de recherches supplémentaires; à partir des résultats, une réflexion pourrait être avantageuse pour le programme.

Tableau 5 : La perception du rôle des concepts dans le programme

Le concept	Leur rôle dans le programme
L'éthique	La raison d'être. Il est impératif que les jeunes vivant dans notre société moderne et multiculturelle apprennent à réfléchir. Les jeunes sont bombardés par des informations provenant des médias et ils doivent apprendre à questionner et à filtrer ces informations. Une meilleure compréhension d'une situation, en considérant le plus de repères possible, insistera une meilleure décision et une attitude qui obligent la considération du bien de tous.
Le religieux	Le partage d'informations. La compréhension du phénomène religieux sert à éduquer les jeunes sur les vérités des autres religions. Les élèves apprennent les rites, les règles et les coutumes des autres religions de façon objective et réflexive. Ceci est nécessaire puisqu'autrement, ils apprennent d'autres religions par les médias qui incitent au racisme, à la peur et aux préjugés. La compréhension des autres aidera à adoucir ou même à éliminer des préjugés portant sur les religions des autres.
Le dialogue	Le moyen. Le dialogue est l'outil utilisé afin de discuter du phénomène religieux et de pratiquer à la réflexion éthique. Lorsque tous les jeunes sont impliqués et le partage se fait de façon organisée et avec respect, le dialogue est essentiel afin de montrer aux jeunes comment échanger ensemble. L'échange respectueux est un outil important qu'ils doivent intérioriser pour ensuite l'apporter avec eux dans la société, entre autres dans le monde du travail et dans leurs futures relations.

La spiritualité	Le besoin manquant. La quête de sens et de spiritualité est présentée de façon informative dans le programme. Elle n'est pas vue comme un processus d'exploration intériorisé à développer avec le jeune. Elle est plutôt la compréhension de la définition de ce qu'est la spiritualité. Mais si cette quête de sens est essentielle et s'avère être un besoin humain, pourquoi ne pas le faire avec les jeunes au lieu de simplement expliquer que cela existe chez tous les humains?
------------------------	---

6.3. Les postures des enseignants afin de comprendre les divergences entre les RS des concepts du programme

Cette recherche montre qu'il n'y a pas de conformité quant aux postures religieuses des enseignants. Selon Moscovici (1979), un groupe homogène démontre des RS homogènes. Dans le cas de cette recherche, les descripteurs sociodémographiques sont similaires et une grande majorité des valeurs, opinions et idées concernant l'éthique et le dialogue sont partagées. Cependant, le parcours personnel et professionnel des enseignants varie. Ceci laisse croire que le parcours influence les processus d'objectivation et d'ancrage durant la construction de l'objet. Si les idéologies religieuses étaient fortement partagées par les enseignants, les éléments de celles-ci se retrouveraient dans le noyau figuratif. Cependant, le seul thème concrètement partagé est que la religion est un système de rites et de règles. Mais ce thème est divisé, car si les rites et les célébrations unissent les participants, des indices laissés dans leur témoignage et certaines de leurs actions montrent qu'ils ne respectent pas toutes les règles prescrites par les systèmes religieux. L'adhésion au religieux et l'importance qui est accordée à cette adhésion varient entre les enseignants. Cette recherche montre donc que les RS du religieux ne sont pas ancrées dans une posture religieuse partagée et que chaque enseignant adhère à une posture qui lui est propre.

Qu'est-ce que ces postures différentes impliquent au sujet du programme d'ÉCR? Cette recherche tend à indiquer que l'enseignement du programme est influencé par la posture de l'enseignant. C'est la posture religieuse et éthique de l'individu qui autorise l'interprétation des compétences. Donc, même si le programme n'encourage pas de façon explicite une posture religieuse ou éthique, il sera compris avec une certaine « saveur » selon les idéologies personnelles de la personne qui l'interprète. Les enseignants s'entendent pour dire que le cours est donné en fonction de « ce avec quoi l'enseignant est à l'aise », soit un côté plus religieux, plus spirituel, plus théorique ou plus philosophique. On peut donc questionner la cohérence du programme d'ÉCR dispensé d'une école à une autre.

Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que cette variation de posture est préoccupante pour l'enseignement du programme d'ÉCR. Dans ce cas-ci, la variété des postures chez les enseignants peut être perçue comme un avantage, car elle offre une richesse en exposant les élèves à des idéologies différentes d'une année à l'autre.

6.4. Les RS des participants versus celles de la société québécoise?

Dans une société dont les idéologies religieuses sont relativement stables, les RS qui y sont associées sont également stables parmi ses membres. Cependant, dans une société en mouvement où plusieurs cultures religieuses se côtoient, il est possible qu'elles le soient de moins en moins. De plus, la diffusion d'une variété de cultures fait en sorte que les définitions et l'appartenance aux valeurs traditionnelles se modifient. Face aux changements rapides et à l'introduction de nouvelles RS provenant d'autres groupes, les représentations quasi permanentes de l'individu se

réorganisent. L'abolition des programmes religieux et l'introduction du cours d'ÉCR sont le résultat de la laïcisation du système et de la sécularisation de la société, causées par l'évolution de la posture religieuse de la majorité de la société québécoise. Si les RS des enseignants sont représentatives de la société, ceci expliquerait pourquoi la compétence du phénomène religieux du programme est multireligieuse et offre des informations au sujet d'un ensemble hétérogène de religions. Mais comme il est expliqué dans la problématique, ces représentations ne sont pas universelles. Certains groupes et individus retiennent les représentations plus permanentes de l'ancien programme, dont l'importance de discuter de la foi religieuse. Les expériences de l'individu détermineront jusqu'à quel point il intériorise une posture religieuse. La variation des postures religieuses des individus est représentative des variations des postures religieuses de la société québécoise, qui vit une métamorphose spirituelle.

Cette recherche montre que selon les enseignants, la religion n'est pas le véhicule par lequel on devrait discuter de la morale. Le religieux a quand même une place lorsqu'il est question d'explorer le sens de la vie. Selon les enseignants, approfondir sa spiritualité est une action incontournable et certains repères religieux peuvent servir d'appuis ou de guides. De plus, selon les enseignants, l'aspect du religieux dans le programme prend trop de place, tandis que l'accent mis sur la spiritualité est insuffisant.

6.5. Futures propositions de pistes de développement ou de recherche

Cette recherche a permis d'identifier les RS de trois enseignants au secondaire de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean au sujet des concepts d'éthique, du religieux

et du dialogue. Les opinions, les valeurs et les idées concernant ces trois concepts ont été discutées. Par le processus d'ancrage, cette recherche a permis de cerner la posture dominante de chacun des enseignants afin de comprendre comment les postures individuelles influencent dont l'individu interprète les concepts du programme et, ultimement, ses pratiques. Dans l'ensemble, les enseignants trouvent que le programme ne met pas assez l'accent sur la spiritualité et le sens de la vie.

Actuellement, le programme d'ÉCR est composé de trois compétences : l'éthique, le phénomène religieux et le dialogue. La spiritualité est une dimension qui s'insère légèrement dans la compétence du phénomène religieux. Afin d'avoir un programme qui reflète les RS des enseignants de cette recherche, il serait nécessaire de renverser l'importance attribuée au religieux et à la spiritualité. Les compétences du programme devraient être l'éthique, le dialogue et le sens à la vie. La compétence du sens à la vie servirait à approfondir la spiritualité et à explorer des questions existentielles. Une dimension « des grandes religions » pourrait s'y insérer. Cette dimension du religieux pourrait appuyer l'exploration des questions existentielles en présentant les différentes idéologies provenant des grandes religions. Ce changement répondrait mieux aux RS des enseignants de cette recherche et l'attente principale de ce que doit être l'ÉCR au secondaire. En faisant cela, la compétence du développement du vivre-ensemble serait toujours réalisable.

Il serait aussi souhaitable que les nouvelles connaissances issues de la recherche, les postures divergentes des enseignants et l'importance de la spiritualité, permettent aux responsables de la formation de comprendre les convictions des

enseignants. Saisir les RS des enseignants pourrait aider à concevoir plus adéquatement la formation initiale et la formation continue offerte par les universités et les conseils scolaires. Par exemple, dans le cas de cette recherche, saisir les RS aide à promouvoir les formations vers la laïcité et à comprendre pourquoi la spiritualité a été exclue lors de la création du programme. Une meilleure compréhension de cet aspect permettrait un rapprochement entre les visions des enseignants et celles du programme.

Cependant, il reste à savoir si les données recueillies ici sont représentatives de la majorité des enseignants d'ÉCR. Il serait justifiable de proposer une recherche semblable dans d'autres milieux. Il serait aussi avantageux de comprendre comment les enseignants interprètent les concepts du programme et la manière dont ils transfèrent ces interprétations dans leur pratique. Plus spécifiquement, il serait pertinent de comprendre plus en profondeur les RS des enseignants au sujet de la spiritualité. Est-ce que d'autres enseignants voient le besoin d'incorporer la spiritualité et la quête de sens dans le programme? Est-ce une modification importante à porter à l'ÉCR? Il serait aussi intéressant de connaître les postures dominantes concernant le religieux, la spiritualité et l'éthique dans la population québécoise. Les résultats aideraient non seulement à cerner les besoins spirituels, mais également à identifier les principales idéologies retrouvées dans la population.

6.6. Les limites de l'étude des RS

La théorie des RS a été choisie afin d'étudier la pensée collective des enseignants d'ÉCR dans le but de comprendre le sens qu'ils donnent aux concepts du

programme qu'ils enseignent. Cependant, avec l'utilisation de cette théorie, certaines limites ont été constatées. Dans un premier temps, puisque la théorie des RS sert à comprendre le groupe comme une seule entité, elle exclut les différenciations individuelles. Deuxièmement, elle ne semble pas laisser de place aux effets des médias sociaux et à leur influence sur nos représentations.

La théorie des RS explique que le facteur primaire de la construction de nos idéologies réside en nos groupes, notre entourage proche (Moscovici, 1979). Ce regard est essentiel afin de comprendre une société qui agit comme une unité. Mais cette optique met de côté la psychologie de l'individu avec laquelle sont évaluées les normes de sa société. Hirschhorn (2007), qui semble partager les idées avancées dans ce mémoire, explique :

L'individu est immergé dans le social. Mais dans la modernité, la multiplication et la diversification des schèmes, la socialisation contradictoire développe en chaque individu un espace de subjectivité dans lequel s'affrontent deux logiques opposées; la logique fissionnelle de la réflexivité, qui fait chaque individu l'analyse de sa propre vie, et la logique fusionnelle de l'identité, qui lui impose de se construire, de donner du sens. (Hirschhorn, 2007, p. 4)

Selon la logique de Hirschhorn (2007), les études en sociologie peuvent mettre de côté le fait que l'individu réfléchit. L'individu décide de se conformer, ou non, à sa société et il construit lui-même son sens de soi à partir des indices de son entourage et de ses expériences. Même s'il est influencé par les membres de la société, il est toujours un libre arbitre.

Précédemment, la plus grande partie du travail sociologique consistait justement à l'exclure du champ de l'investigation en effaçant les différenciations individuelles à travers les statistiques et les topographies, en évacuant de l'interprétation des comportements toute référence de la subjectivité. Mais du même coup, il est évident que cette irruption d'un individu social concret, en chair et en os, remet en cause au moins partiellement les cadres de références, les concepts, les frontières disciplinaires dont la sociologie se servait précédemment. (Hirschhorn, 2007, p. 3)

En effet, l'étude des RS exclut les différenciations individuelles. Dans le cas de cette recherche, l'utilisation de la théorie des RS a été utile afin de comprendre l'ensemble des idées et des opinions des enseignants en regard des concepts du programme d'ÉCR. Cependant, cette théorie n'a pas été suffisante afin de comprendre les idéologies les plus intimes des individus. Les postures éthiques et religieuses des enseignants étaient variées et les résultats ne pouvaient pas être pleinement analysés par la théorie des RS.

Cette recherche a permis d'observer que la perception de Dieu, de la foi et d'autres notions religieuses et spirituelles est plutôt construite à partir des expériences personnelles, et non par la collectivité de la société. Contrairement au passé, où l'expérience religieuse était une expérience de groupe, la religion semble relever aujourd'hui de l'expérience individuelle. Donc, les résultats de cette recherche permettraient d'envisager que la compréhension du moteur social du groupe devrait exiger le même niveau d'attention que la compréhension du sens à la vie de l'individu lors d'une recherche portant sur les idéologies fondamentales de la personne afin de cerner toute la complexité d'un objet de passion. L'identification des postures de chaque participant rend hommage à son individualité et mène à la compréhension des

idéologies religieuses et éthiques qui gouvernent l'acceptation et le rejet de plusieurs changements.

L'ancrage, un concept important rattaché à l'étude des RS, permet de cerner les variations dans les sous-groupes d'une étude : les gens plus âgés versus les plus jeunes, ou les hommes versus les femmes, en sont des exemples. Il est ainsi possible d'expliquer pourquoi des variances existent en analysant comment les visions, les opinions ou les valeurs sont ancrées. L'ancrage se fait en identifiant les aspects communs des sous-groupes qui partagent des RS communes. Par exemple, parmi les RS portant sur le corps et ses transformations, les hommes pensent d'une certaine manière et les femmes, d'une autre (Jodelet, 1984). Parmi les RS portant sur la nostalgie, les participants âgés de plus de 30 ans pense ceci et ceux de moins de 30 ans pensent cela (Negura et Lungu, 2011).

Mais comment comprendre la personne innovatrice, mais qui est toujours membre de la société? Peut-être pouvons-nous considérer la posture du physicien Gerald Holton. Ses recherches avaient pour but d'identifier les *thêmata* des scientifiques innovateurs afin de comprendre comment ils ont surmonté « la norme » et d'imaginer une nouvelle vision scientifique. Cela permettrait d'opter pour une vision plus centrée sur l'individu plutôt que sur le groupe.

Selon Holton (1981), toute représentation est créée à partir des idéologies archétypes qu'il appelle *thêmata*. Les *thêmata* sont créés à partir des expériences de l'individu. Donc, selon cette optique, les idéologies de la personne sont plutôt la somme de toutes représentations auxquelles elle est exposée par tous ses vécus. Les

scientifiques étudiés par Holton (1981) ont eu des idées innovatrices parce que leurs *thêmata* leur permettaient de voir et de comprendre des questions avec une vision différente des autres. En ce sens, il semblerait important de considérer la possibilité que certaines des expériences marquantes pour l'individu et qui ont une influence importante sur ses représentations parviennent de l'extérieur de son groupe. Comment expliquer les Darwin, les Einstein, les Hubbard et les Nietzsche? Ces gens ont réussi à transformer nos perceptions de la réalité parce qu'ils ne conformaient pas aux RS des groupes de leur époque.

Savoir que la somme de nos relations ainsi que la somme de nos expériences avec des groupes variés influencent nos idéologies nous mène à une autre problématique. La modernité technologique offre une ouverture à un nombre illimité de groupes d'appartenance. Les médias sociaux brisent les frontières physiques. La théorie des RS explique que le facteur primaire de la construction de nos idéologies réside en nos groupes, notre entourage proche (Moscovici, 1979). Cependant, nos « groupes » ne sont plus limités aux relations physiques, puisque l'internet permet aux individus des correspondances et la création de relations avec des « cybergroupes ». Dans certains cas, les représentations partagées parmi les membres du cybergroupe peuvent avoir une influence importante sur les perceptions de l'individu. Prenons par exemple les cas où un individu s'insère dans un groupe d'extrémistes, malgré les valeurs opposées de tolérance des membres de sa famille et de sa communauté. Ces idées et ces valeurs ne viennent pas de son entourage physique. Les médias et l'internet font qu'un individu peut admirer, imiter et suivre de près une multitude de personnages

(acteurs, sportifs, politiciens, musiciens, etc.) et être recruté par des groupes politiques, religieux ou autres.

Peut-être que l'identification de ce qu'est une société ou un groupe est trop rigide? Il faudrait peut-être remettre en question la posture durkheimienne afin d'inclure les transformations culturelles, les déplacements, les cybergroupes et de respecter l'individualisme et les expériences personnelles. Blummer (dans Deutscher, 1984) décrit « Mead's scheme », qui conteste cette image contemporaine de la société.

It [Mead's scheme] sees human society not as an established structure but as people meeting their conditions of life; it sees social action not as an emanation of social structure but as a formation made by human actors...it sees group life not as a release or expression of established structure but as a process of building up joint actions; it sees social actions as having variable careers and not as confined to the alternatives of conformity to or deviation from the dictates of established structure; it sees the so-called interaction between parts of society not as direct exercising of influence by one part on another but as mediated throughout in interpretations made by people. (Deutscher, 1984, p. 89)

La société décrite dans « Mead's scheme » n'est pas vue comme une structure rigide dont les actions sociales doivent se conformer à une structure préétablie ou la rejeter. La vision d'une société devrait plutôt être fluide. Les groupes d'une société interagissent par les interprétations faites par des individus et non pas par l'influence d'un groupe sur un autre. Vivre en groupe est plutôt un processus d'accumulation d'actions faites par les membres du groupe. Cette posture semble laisser plus de place à l'individualité. Aussi, cette posture laisse définir un groupe tout en considérant les rôles des médias sociaux, car ce paradigme sociologique ne compartimente pas une société en groupes rigidement définis.

Nous vivions à une époque qui exige une posture sociologique tenant compte des influences des RS, tout en respectant la fluidité des membres qui composent une société. Aussi, en recherche de nature sociologique, nous devons tenir compte des multiples sources de représentations, puisque nous ne sommes plus limités à des groupes physiques.

CHAPITRE 7

7. CONCLUSION

La province de Québec a implanté le programme d'ÉCR en 2008 afin de remplacer les programmes d'enseignement religieux. Cette transformation amène plusieurs changements et donc, des ruptures significatives avec les anciens programmes d'enseignement du religieux et de la morale. Les changements ne font pas l'unanimité; des critiques associées aux trois compétences du programme surgissent. Cette recherche visait à faire ressortir les valeurs, les idées et les opinions des enseignants face aux trois concepts du programme : l'éthique, le religieux et le dialogue. La connaissance des RS des enseignants d'ÉCR semble hautement pertinente, puisqu'ils sont porteurs du sens du religieux et de l'éthique pour une nouvelle génération de jeunes.

Dans le deuxième chapitre, la théorie des RS a été introduite et la théorie de noyau figuratif de Moscovici (1961) a été détaillée. Les trois concepts clés d'ÉCR, l'éthique, le religieux et le dialogue, ont ensuite été définis au chapitre trois.

La méthodologie pour mener cette recherche a ensuite été présentée : elle consistait en la réalisation d'entrevues semi-dirigées. Les données ont été analysées en utilisant la méthode de l'analyse thématique.

Les résultats de cette recherche ont permis de dégager les RS des enseignants face aux concepts de la religion, de l'éthique et du dialogue. Les résultats ont aussi fait émerger le thème de la spiritualité. Ces éléments ont permis de comprendre comment

les enseignants interprétaient les concepts du nouveau programme d'ÉCR et de mettre en évidence certains questionnements auxquels ils étaient confrontés. Les résultats ont également mis de l'avant les différentes postures des enseignants en regard de ces concepts.

La discussion a amené trois constats. Le premier constat faisait référence aux convergences entre les RS des enseignants face concepts d'éthique, du religieux et du dialogue ainsi que leurs relations avec la vision du programme d'ÉCR. De façon générale, l'optique sociale de cette recherche montre que le groupe voit la religion comme un système de rites et de règles qui ne doivent pas être suivis à la lettre. De plus, selon les participants, l'obéissance totale peut nuire. Ils ont aussi mis de l'avant l'importance significative de la spiritualité en affirmant qu'il s'agit d'un besoin humain. Selon les enseignants, la religion peut servir d'outil pour comprendre la spiritualité. Ils trouvent que le programme ne met pas assez l'accent sur le sens à la vie. Les enseignants sont d'accord pour dire que l'éthique est un échange d'idées qui exige de l'écoute et que le dialogue peut servir comme un outil essentiel s'il favorise un échange respectueux et ouvert. Selon le programme, les enseignants doivent présenter une posture d'objectivité absolue, mais ils se réservent le droit de partager leurs opinions de façon indirecte afin d'introduire des idées divergentes au groupe.

Le deuxième constat concernait la question des postures des enseignants afin de comprendre les divergences des représentations. Le domaine des études des représentations est en évolution constante. Parfois, ces études sont menées dans une dimension sociale et parfois, dans une dimension centrée sur l'individu (Chombart de

Lauwe, 1984). Cette recherche a tenté de respecter ces deux dimensions. Par les analyses individuelles, il a été possible de constater que les trois enseignants adhèrent à des postures différentes. L'identification des idéologies des individus a permis de comprendre leur interprétation du programme. Les postures religieuses et éthiques gouvernent l'acceptation et le rejet de certains aspects du programme.

Le dernier constat expose les limites de l'étude des RS dans une société moderne. La pléthore d'informations internationales et les cybergroupe (formés par la voie de l'internet) présentent des idéologies qui peuvent influencer l'individu. En effet, un individu exposé à diverses cultures et idéologies aura une posture qui est influencée par une multitude de RS parvenant de groupes physiques et virtuels. Ainsi, lorsque la stabilité, l'historique de la personne ainsi que la source de ses échanges sont inconnus, il est difficile de prétendre à une prise de posture unanime entre cette personne et les autres membres du groupe qui l'entoure. Cela revient à dire que la vision traditionnelle qui suppose que les groupes sociaux sont les gens qui partagent une proximité géographique n'est plus d'actualité. Aussi, cette posture sociologique laisse peu de place à la compréhension de la complexité de l'individualité. Dans le cas d'une recherche sur des objet de passion tels que la religion et la spiritualité, la théorie des représentations sociales ne semble pas être suffisante parce que ces idéologies fondamentales sont bâties plutôt par les expériences personnelles de passions telles que la mort, la maladie, l'exposition à la souffrance et par l'introduction de groupes ayant des postures contraires que par les idées et les opinions des autres. Il importe donc d'associer à la théorie des RS d'autres méthodes interprétatives afin de dégager un portrait plus complet des individus étudiés. Pour ce faire il serait intéressant que les

chercheurs prennent en considération les multiples sources de RS, les mouvements constants des individus ou des groupes ainsi que les idéologies individuelles en définissant les RS et la construction du social.

Les postures des trois enseignants ont toutes comme but ultime de créer un sentiment d'appartenance et de développer le mieux vivre-ensemble, qui sont les visions primordiales du programme. Donc, peu importe la posture religieuse ou éthique de l'enseignant, l'objectif général du programme est atteignable.

Plusieurs questions qui émergent de cette étude restent encore en suspens et pourraient faire office de recherches futures. Cette recherche a réussi à nommer le fait que les postures religieuses et éthiques des enseignants sont différentes. Cependant, il reste à identifier les postures d'enseignants des autres matières, de l'ensemble des enseignants ou même de l'ensemble des Québécois. Une recherche plus extensive pourrait permettre de cerner les caractéristiques ou descripteurs communs des individus qui s'ancrent dans une même posture.

De plus, le besoin du spirituel et du sens à la vie est fortement partagé. Il reste à découvrir d'où vient ce besoin. Il s'agit peut-être d'un héritage de notre système confessionnel, mais il est aussi probable que ce besoin émerge d'ailleurs. Le fait que les enseignants ont porté beaucoup d'attention à la notion de la spiritualité est intéressant. Dans certains cas et parmi certains groupes, parler de spiritualité peut être une source de ridicule. Il est admirable que les enseignants aient fait voir leurs croyances intimes, surtout en considérant qu'ils sont exposés à un système social et éducatif qui met beaucoup plus l'accent sur le concret. Il reste à savoir si ce besoin de

discuter et de développer la spiritualité est partagé par la société. Et si tel est le cas, quelle est la responsabilité du MEES et quelles sont les implications scolaires pour répondre à ce besoin?

Le MEES introduit constamment des ajouts ou des changements à sa programmation et à ses postures éducatives afin de répondre aux besoins de la société et de rester à jour dans les matières scolaires.

Par exemple, un changement d'approche à utiliser lors de la formation citoyenne (Moisan, 2010), ou un changement aux pratiques pédagogiques en évaluation (Monney, 2014) peuvent demander des adaptations aux stratégies d'enseignement à utiliser. Ces changements peuvent être difficiles à adopter en raison des RS associées, comme le démontrent ces deux chercheurs. Cependant, les changements associés à l'implantation du programme d'ÉCR ont le potentiel de perturber les croyances idéologiques fondamentales. Ces changements ne remettent pas en question les habitudes des enseignants, mais plutôt leur système de croyances fondamental. L'implantation du programme a créé une onde de choc qui a bouleversé plusieurs groupes de la société québécoise. Ces changements drastiques dévoilent le besoin de s'intéresser à la compréhension de la posture spirituelle de cette société afin de comprendre et de prédire son futur.

C'est dans la connaissance des idées partagées par un groupe qu'elles peuvent être comprises comme une unité vivante en interaction avec le reste de la planète. C'est par les idées partagées qu'il y a assez de force pour créer des changements significatifs à l'humanité. Une personne ne changera pas le monde, mais elle pourra changer les valeurs de plusieurs... qui mèneront à une évolution.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, Jean-Claude (1971). « Experimental study of group creativity: Task representation, group structure, and performance », dans *European Journal of Social Psychology*, I, 311-326.

Abric, Jean-Claude (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*, Aix en Provence : Thèse de Doctorat d'État, Université de Provence, Aix-Marseille I.

Abric, Jean-Claude (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset : Éditions Delval, ISBN : 2881470327

Abric, Jean-Claude (1989). « L'étude expérimentale des représentations sociales », dans Jodelet, D. (dir.) *Les représentations sociales*, France : PUF, ISBN : 2-13-042102-4

Abric, Jean-Claude (1994). « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique », dans C. Guimelli (dir.) *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 73-84.

Abric, Jean-Claude (2003). « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales », dans Abric (dir.) *Méthodes d'études des représentations sociales*, RamonvillSaint-Onge : Érès, p. 59-79.

Anadon et Gohier (1999). « La pensée sociale et le sujet : une réconciliation méthodologique », dans LeBrun, M (dir.) *Les représentations sociales : Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Québec : Les Éditions Logiques, ISBN : 2-89381-797-1

Angers, Maurice (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, 3^e édition, Anjou, Québec : Les Éditions CEC, ISBN : 2-7617-1673-6

Assemblée des évêques du Québec (1984). *L'enseignement religieux catholique : Orientations pastorales*, Montréal, QC, ISBN : 2-89279-019-0

Aitken, Brian (1990). *Canada and the Changing Religious Mosaic*, Sudbury, Ontario: Huntington University Television Productions Foundations Incorporated,

Audinet, Jacques (1985). « Éthique et société : À propos de E. Durkheim », dans Doré, Joseph (dir.) *Le point théologique : Éthique, religion et foi*, Paris : Beauchesne Éditeur, ISBN : 2-7010-1103-5

Bannel, Yves (2013). *Les nouvelles voies de l'éthique : Repenser la société pour un avenir meilleur*, Paris : Éditions Télètes, ISBN : 978-2-906031-81-4

Bardin, Laurence (2013 [1977]). *L'analyse de contenu* 2^e édition, Paris : PUF, ISBN : 978-2-13-062790-6

Barnes, Trevor (1999). *The Kingfisher Book of Religions*, New York, NY: Kingfisher Publications, ISBN : 0-7534-5199-9

Baylon, Christian (2005). *Sociolinguistique : Société, langue et discours*, Paris : Armand Colin, ISBN : 2-200-34316-7

Beaucher, Jutras et Lavoie (2014). *Enseignement moral et l'enseignement de l'éthique : Analyse des ruptures et des continuités dans les programmes d'études québécoises au primaire et au secondaire depuis 1977*, ProQuest Dissertations and ThesisPublishing, ISBN : 9780494896815

Beauregard, Mario et Denyse O'Leary (2008). *Du cerveau à Dieu : Plaidoyer d'un neuroscientifique pour l'existence de l'âme*, Paris : Guy Trédaniel Éditeur, ISBN : 978-2-84445-903-9

Béland, J.-P. et P. Lebuvis (2008). *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, ISBN 978-2-7637-8658-2

Bentham, Jeremy (1998). *The collected works of Jeremy Bentham: legislator of the world* (edited by Schofield and Harris), Oxford: Clarendon Press, ISBN : 0-19-820747-6

Boisvert, Donald (2015) Quebec's Ethics and Religious Culture School Curriculum: A Critical Perspective, *Journal of intercultural Studies*, 36:3, pp.380-393, DOI: 10.1080/07256868.2015.1029888

Bonardi C et N. Roussiau (1999). *Les représentations sociales*, Paris : Dunod, ISBN : 2-10-004589

Bouchard, N, J-C. Desruisseaux et M. Gagnon (2011). « Éthique et culture religieuse : résultats d'une recherche préliminaire sur les perceptions du programme chez les enseignants du primaire », dans *Vivre le primaire*, vol.24, numéro 2, p.48-49.

Bouchard, N et M.-F. Daniel (2010). *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN 978-2-7605-2516-0

Bouchard, Daniel et Desruisseaux (2017), « L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois Éthique et culture religieuse: une éducation au vivre-ensemble? » *Éducation et francophonie*, vol.XLV.1, p.60-88, www.acelf.ca, consulté le 08 août, 2018 Bouchard, Nancy (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*, Québec : Presse de l'Université du Québec, ISBN 2-7605-1455-2

Bouchard, N. et R. Laprée (2004). *Éduquer le sujet éthique : Par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*, Saint-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN 2-7605-1270-3

Boudreault P. et A. Cadieux (2011). « La recherche quantitative », dans Karsenti et Savoie-Zajc (dir.) *La recherche en éducation : étapes et approches*, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique, ISBN : 978-2-7613-4136-3

Boyan, Stephen (1968) Defining Religion in Operational and Institutional Terms, *University of Pennsylvania Law Review*, Vol. 116, No. 3 (Jan., 1968), pp. 479-498 Published by: The University of Pennsylvania Law Review Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/3310950> Accessed: 14-08-2018

Breton, Deslongchamps, Marier et Tremblay (1990). *Singulier, pluriel, enseignement moral, guide de l'enseignant secondaire IV*, collection « enjeux », dir. général : Bruce Cook, dir. de la collection : Jean-Marie Debunne, Québec : Les éditions de la pensée, ISBN : 2-921187-07-8

Caillé, Alain (2012). *Qu'est-ce que le religieux? : Religion et politique*, Paris : Édition La Découverte, ISBN : 978-2-7071-7139-9

Caron, Anita (2010). « L'éducation moral à l'école québécoise de 1966 à 2008 », dans Bouchard et Daniel (dir.) *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN : 978-2-7605-2516-0

Charron, A. (1995). *École et religion : Le débat*, Bibliothèque nationale du Québec : Édition Fides, ISBN 27621-1825-5

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

Cherblanc, J et D. Rondeau (2010). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : Un modèle d'implantation de programme*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, ISBN 978-2-7637-8820-3

Chombart de Lauwe, Marie-José (1984). « Changes in the representation of a child in the course of social transmission », dans Farr et Moscovici (dir.) *Social Representations*, Cambridge : Cambridge University Press, ISBN : 0-521-24800-0

Chopra, Deepak et Leonard Mlodinow (2011). *War of the Worldviews: Science vs Spirituality*, New York, Harmony Books, ISBN: 978-0-307-88688-0

Colomb, Emmanuel (2010). « La Pratique du dialogue », dans Cherblanc et Rondeau (dir.) *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : Un modèle d'implantation de programme*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, ISBN 978-2-7637-88203

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Gouvernement du Québec

Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration (1993). *Gérer la diversité dans un Québec francophone, démocratique et pluraliste : Principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements*, Québec, Études complémentaires présentées à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration, Gouvernement du Québec

Coogan, Michael (1999). *Les grandes religions*, Paris : Larousse, ISBN : 2-03-505506-7

Corbo, Claude (2002). *L'éducation pour tous : Une anthologie du Rapport Parent*, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal, ISBN : 2-7606-1856-0

Cornellier, Éric (2012). « Un apprentissage de la liberté nécessaire à l'émergence d'une véritable citoyenneté », dans Bouchard, N et Gagnon, M. (dir.) *L'Éthique et culture religieuse en question : Réflexions critiques et prospectives*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN 978-2-7605-3398-1

Costalat-Founeau, Anne-Marie (2001). *Identité sociale et langage : Construction du sens*, Paris : L'Harmattan, Collection Logiques sociales, ISBN : 2-7475-0606-1

Cutler, Howard (1998). *L'art du bonheur*, Paris : Éditions Robert Laffont, ISBN : 2-221-08937-5

Daniel, Marie-France (1992). *La philosophie et les enfants : L'enfant philosophe*, Québec : Les Éditions Logiques, ISBN : 2-89381-089-6

Daniel, Marie-France (2010). « Dialogue critique et pensée critique dialogique dans le programme Éthique et culture religieuse », dans Bouchard et Daniel (dir.) *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN : 978-2-7605-2516-0

Dawkins, Richard (2008). *The God Delusion*, Boston, New York: First Mariner Books, Houghton Mifflin Company, ISBN: 978-0-618-91824-9

Deschamps J.-C., F. Lorenzi-Cioldi et G. Meyer (1982). *L'échec scolaire : Élève-modèle ou modèles d'élèves?*, Lausanne : Éditions Pierre-Marcel Favre.

Deschamps, Jean-Claude et Pascale Moliner (2008). *L'identité en psychologie sociale : Des processus identitaires aux représentations sociales*, Paris : Armand Colin, ISBN : 978-2-200-35176-2

Deutscher, Irwin (1984). « Choosing ancestors: some consequences of the selection from intellectual traditions », dans Farr et Moscovici (dir.) *Social Representations*, Cambridge: Cambridge University Press, ISBN : 0-521-24800-0

Doise, W. (1989). « Attitudes et représentations sociales », dans Jodelet, D. (dir.) *Les représentations sociales*, France : PUF, ISBN : 2-13-042102-4

Doise, W., A. Clémence et F. Lorenzi-Cioldi (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Donovan, P. (2011). *La religion sans confession : regards sur le cours d'éthique et culture religieuse*, Montréal : Médiaspaul, ISBN : 978-2-89420-842-7

Dreyfus, Dina (1975). *Freud : Psychanalyse*, Paris : PUF

Duhamel, André et Noureddine Mouelhi (2001). *Éthique : Histoire, politique, application*, Québec : Gaëtan Morin Éditeur, ISBN : 2-89105-782-1

D'Unrug, Marie-Christine (1974). *Analyse de contenu et acte de parole*, Paris : Édition Universitaires, Éditeur Jean-Pierre Delarge, ISBN : 2-7113

Durand, Guy (2008), « Éthique et culture religieuse à l'école », *Éthique publique* [En ligne], vol.10, n°1, 2008, mis en ligne le 13 octobre 2015, consulté le 07 juin, 2018.URL :<http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1740>; DOI :10.4000/ethiquepublique.1740

Durkheim, Émile (1967 [1898]). *Représentations individuelles et représentations collectives*, Paris : PUF

Farr, Robert et Serge Moscovici (1984). *Social Representations*, Cambridge: Cambridge University Press, ISBN : 0-521-24800-0

Farr, Robert (1988). « Les représentations sociales », dans Moscovici, Serge (dir.) *Psychologie sociale*, Paris : Presses universitaires de France, ISBN : 2-13-041873-2

Fisher, Mary Pat (2009). *Living Religions: A Brief Introduction (2nd ed.)*, New Jersey: Pearson Education, ISBN : 978-0-20-563564-1

Flament, Claude (1989). « Structure et dynamique des représentations sociales », dans Jodelet, D. (dir.) *Les représentations sociales*, France : PUF, ISBN : 2-13-042102-4

Flament, Claude (1994). « Aspects périphériques des représentations sociales », dans Guimelli (dir.) *Structure et transformation des représentations sociales*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p.85-118.

Flament, Claude et Michel-Louis Rouquette (2003). *Anatomie des idées ordinaires : Comment étudier les représentations sociales*, Paris : Arment Colin, ISBN : 2-200-261845

Fraisse, Anne et Jean-Claude Fraisse (1972). *Socrate : Portraits et enseignements*, Paris : PUF

Fraisse, Jean-Claude (1976). *Aristote : Anthropologie*, Paris : PUF

Freire, Paulo (1971). *L'éducation : pratique de la liberté*, France : Les Éditions du Cerf, N°éd.6.057-N°II-71-505

Friedman, Maurice (1996). *Martin Buber and the human sciences*, New York: SUNY Press. ISBN: 978-0-7914-2876-4.

Gagnon, Mathieu (2012). « La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche », dans Bouchard, Nancy et Gagnon, Mathieu (dir.) *L'Éthique et culture religieuse en question : Réflexions critiques et prospectives*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN 978-2-7605-3398-1

Garnier C. et W. Doise (2002). *Les représentations sociales : Balisage du domaine d'étude*, Montréal : Éditions Nouvelles AMS, ISBN : 2-921696-85-1

Gendron, Claude (2010). « Perspectives éthiques sur la notion d'attention », dans Bouchard, N et M.-F. Daniel (dir.) *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN 978-2-7605-2516-0

Gendron, Claude (2012). « *Le dialogue sur les questions existentielles* », dans Bouchard, N. et M. Gagnon (dir.) *L'Éthique et culture religieuse en question : Réflexions critiques et prospectives*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN 978-2-7605-3398-1

Gendron, C. (2015). Le programme Éthique et culture religieuse et l'éthique du care, *Recherches féministes*, 28(1), pp 135-150. doi :10.7202/1031006ar

Gigling, M. (1999). « La structuration des représentations socioprofessionnelles de futurs enseignants du secondaire à travers différentes conceptions de l'enseignement », dans LeBrun, M. (dir.) *Les représentations sociales : Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Québec : Les éditions logiques, ISBN : 2-89381-797-1

Gilly, Michel (1989). « Les représentations sociales dans le champ éducatif », dans Jodelet, Denise (dir.) *Les représentations sociales*, France : PUF, ISBN : 2 13 042102 4

Gingras et Mattes (1989) *Croître dans la foi, enseignement moral et religieux catholique, 3^e secondaire, cahier des contenus et exercices*, Montréal : Novalis, ISBN : 2-89088-4163

Gire, Pierre (2010). *L'éthique à l'épreuve de la vie : Problématiques d'éthiques fondamentales*, Paris : Les éditions du CERF, ISBN : 978-2-204-09220-3

Grize, J-B. (1989). « Logique naturelle et représentations sociales », dans Jodelet, D. (dir) *Les représentations sociales*, France : PUF, ISBN : 2-13-042102-4

Gohier, C. (2011). « Le cadre théorique », dans Karsenti et Savoie-Zajc (dir) *La recherche en éducation : Étapes et approches*, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique, ISBN : 978-2-7613-4136-3

Guidère, Mathieu (2003). *Méthodologie de la recherche : Guide du jeune chercheur en lettre, langues, sciences humaines et sociales*, Paris : Ellipses Édition, ISBN : 2-7298-1569-4

Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*, Paris : Delachaux et Niestlé, ISBN : 2-603-00945-1

Guimelli, C. (1999). « Étude expérimentale de la représentation sociale comme guide pour l'action : effets de l'implication et de la perception de la situation », dans LeBrun, M (dir.) *Les représentations sociales : Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Québec : Les Éditions Logiques, ISBN : 2-89381-797-1

Guimelli, C. (2003). « Le modèle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB) : méthodes et applications », dans Abric J.-C. (dir.) *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.

Hatch, J. Amos (2002). *Doing Qualitative Research in Education Setting*, Albany, New York: State University of New York Press,

Hawking, Stephan (1998). *A Brief History in Time*, New York : Bantam Book Publishing, ISBN : 978-0-553-38016-3

Henriot, Patrice (1988). *Kant : Critique de la raison pure (première préface)*, Paris : Bordas, ISBN : 2-04-1081-06-7

Herzlich, Claudine (1972). « La représentation sociale », dans Moscovici, Serge (dir.) *Introduction à la psychologie sociale* volume 1, Paris : Librairie Larousse, ISBN : 70-365-6-72 Hirschhorn, Monique (2007). *L'individu social : Autres réalités, autre sociologie?*, Québec : Presses de l'Université de Laval, ISBN : 978-2-7637-8419-9

Holton, Gerald (1981). *L'imagination scientifique*, Paris : Éditions Gallimard

Holton, Gerald (1982). *L'invention scientifique*, Paris : PUF, ISBN : 2-13-037181-7

Holton, Gerald (1975). « On the Role of Themata in Scientific Thought », *Science, New Series*, Vol. 188, No. 4186 (25 avril 1975), pp. 328-334. <http://www.jstor.org/stable/1739318> consulté le 19 mars, 2015

Holton, Gerald (1998). *Sciences en gloire, sciences en procès : Entre Einstein et aujourd'hui*, Paris: NRF Éditions Gallimard ISBN : 2-07-074741-7

Hotte, Gilles (2012). « Une approche implicite pour la réussite des élèves », dans Bouchard, Nancy et Gagnon, Mathieu (dir.) *L'Éthique et culture religieuse en question : Réflexions critiques et prospectives*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN 978-2-7605-3398-1

Houtard, François (1990). « La méthode d'analyse textuelle de Julie Gritti », dans Remy, Jean et Danielle Ruquoy (dir.) *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles : Facultés Universitaires Saint-Louis, ISBN : 2-8028-0076-0

Hrimech, M. et F. Jutras (1997) *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*, Montréal : Édition du CRP, Université de Sherbrooke, Bibliothèque nationale du Québec, ISBN 2-920859-99-4

Hume, David (1947), *Enquête sur l'entendement humain*, (traduction Leroy, André) Paris : Éditions Mouton

Igrave, Julia (2005). « Construire des ponts électroniques : Le dialogue interreligieux pour des enfants du primaire », dans Ouellet, F (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec : Presses de l'Université Laval, ISBN 2-7637-8211-6

Institut de la statistique Québec : Population totale selon les confessions les plus importantes, région administrative du Saguenay-Lac-Saint-Jean, 2001 http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/recensement/2001/recens2001_02/religion/religion02.htm, consultée le 26 janvier, 2017

Instituts de la statistique Québec : Population totale selon les confessions les plus importantes, région administrative de Montréal et de Laval, 2001 http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/recensement/2001/recens2001_06/religion/religion06.htm consulté le 26 janvier, 2017

Jackson, Robert (2005a). « L'éducation interculturelle et la diversité religieuse : les approches interprétatives et dialogues », dans Ouellet, F. (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec : Presses de l'Université Laval, ISBN 2-7637-8211-6

Jackson, Robert (2005b). « L'approche interprétative en enseignement religieux : une pédagogie de la compréhension interculturelle », dans Ouellet, F. (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec : Presses de l'Université Laval, ISBN 2-7637-8211-6

Jacques, Francis (1979). *Dialogiques : Recherches logiques sur le dialogue*, Paris : PUF, ISBN : 2-13-035757-1

Jodelet, Denise (1984). « The representation of the body and its transformation », dans Farr et Moscovici (dir.) *Social Representations*, Cambridge: Cambridge University Press, ISBN : 0-521-24800-0

Jodelet, Denise (1988). « Représentation sociale : phénomène, concept et théorie », dans Moscovici, Serge (dir.) *Psychologie sociale*, France : Presses Universitaires de France, ISBN : 2-13-041873-2

Jodelet, Denise (2003 [1984]). « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans Jodelet, D. (dir.) *Les représentations sociales*, France : PUF, ISBN : 2 13 042102 4

Jodelet, Denise (2014 [1984]). « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », dans Moscovici (dir.) *Psychologie sociale*, Paris : PUF, p. 363-384. ISBN : 978-2-13-063344-0

Journet, Nicolas (2012). *La morale : Éthique et sciences humaines*, France : Éditions Sciences humaines, ISBN : 978-2-36106-031-2

Kaës, R. (1989). « Psychanalyse et représentation sociales », dans Jodelet, D. (dir.) *Les représentations sociales*, France : PUF, ISBN : 2 13 042102 4

Kafatos, Menas et Robert Nadeau (1990). *The Conscious Universe : Part and Whole in Modern Physical Theory*, New York : Springer-Verlag, ISBN: 0-387-97262-5

Kalampalikis, Nikos (2013). *Le scandale de la pensée sociale*, Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, ISBN : 978-2-7132-2375-4

Karsenti T. et L. Savoie-Zajc (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique, ISBN : 978-2-7613-4136-3

Khodoss, Claude (1961). *Kant : La raison pratique*, Paris : PUF

Krippendorff, Klaus (2013). *Content Analysis*, Californie, États-Unis : Sage Publications, ISBN : 978-1-4129-8315-0

Lacroix, Jean (1965). *Le sens du dialogue : Être et penser*, Neuchâtel : Éditions de la Balconnière

Lalivé d'Epinay, Christian (1990). « Récit de vie, éthos et comportement : pour une exégèse sociologique », dans Remy, Jean et Danielle Ruquoy, *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles : Facultés Universitaires Saint-Louis, ISBN : 2-8028-0076-0

Lebuis, Pierre (2006). « Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école », *Éthique publique*, vol. 8, n° 1

Lebuis, Pierre (2010). « La formation continue en éthique et en culture religieuse : Défis et enjeux du travail en collaboration », dans Cherblanc et Rondeau (dir.) *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*, Québec : Presses de l'Université de Laval, ISBN : 978-2-7637-8820-3

L'Écuyer, René (1985). « L'analyse de contenu : Notion et étapes », dans Deslauriers (dir.) *La recherche qualitative : résurgence et convergences*, Québec : Université du Québec de Chicoutimi, ISBN : 2-920730-02-9

L'Écuyer, René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lefebvre, S. (2000). *Religion et identité dans l'école québécoise : Comment clarifier les enjeux*, Québec : Bibliothèque nationale du Québec, Éditions Fides, ISBN 2-7621-2273-2

Lefebvre, Solange et Caroline Barré (2010). « Le nouveau programme d'Éthique et culture religieuse au Québec : contexte, défis et tensions », dans McAndrew, M, M. Milot et A. Triki-Yamani (dir.) *L'école et la diversité : perspective comparée*, Québec : Presses de l'Université Laval, ISBN 978-2-7637-8930-9

Lefebvre, Solange (2005). « Éduquer à la religion : connaissances, reconnaissances et dialogue », dans Ouellet, F (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec : Presses de l'Université Laval, ISBN 2-7637-8211-6

Legault, François (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : Les orientations et les compétences professionnelles*, Québec : MEQ ISBN : 2-550-38260-9

Légis Québec (2017). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (I-13.3, r.8), Publications Québec, consulté le 19 février, 2017, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr>

Lemieux, André (2011). *L'organisation de l'éducation au Québec*, Montréal : Éditions Nouvelles, ISBN : 978-2-923446-28-8

Lemmins, Kateri (2000), *Nihilisme et création : Lecture de Nietzsche, Musil, Kundera*, Aquin, Les Presses de l'Université Laval, Québec
Leray, Christian (2008). *L'analyse de contenu : De la théorie à la pratique*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN : 987-2-7605-1587-1

Leroux, G. (2007). *Éthique culture religieuse dialogue : Arguments pour un programme*, Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec, Éditions Fides, ISBN 978-2-7621-2789-8

Leroux, Georges (2010). « Le dialogue et l'éducation au pluralisme », dans Bouchard et Daniel (dir.) *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN : 978-2-7605-2516-0

Leroux, George (2012a). « L'enseignement de l'éthique et les modèles de la vie bonne : vertus et compétences », dans Bouchard, Nancy et Mathieu Gagnon (dir.) *L'Éthique et culture religieuse en question : Réflexions critiques et prospectives*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN 978-2-7605-3398-1

Leroux, George (2012b). « Pluralisme et neutralité », dans Estivalèzes et Lefebvre (dir.) *Le programme d'Éthique et culture religieuse : De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec : Presses de l'Université de Laval, ISBN : 978-2-7637-9563-8

Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*, Montréal : Éditions nouvelles AMS, ISBN : 2-8041-2565-3

Lorenzi-Cioldi, Fabio (2002). *Les représentations des groupes dominants et dominés : Collections et agrégats*, Fontaine : Presses Universitaires de Grenoble (PUG), ISBN : 2-7061-10473

Lucier, Pierre (2006). « Éthique et culture religieuse à l'école québécoise : les défis de la nouveauté », dans Ouellet, F (dir.) *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*, Québec : Presses de l'Université Laval, ISBN : 2-7637-8382-1

Mabilon-Bonfils, Béatrice et Laurent Saadoun (2007). *Le mémoire de recherche en sciences sociales*, Paris : Ellipses, ISBN 9782729833398

Maeschalck, Marc (2010). *Transformation de l'éthique : De la phénoménologie radicale au pragmatisme social*, Bruxelles : P.I.E Peter Lang, ISBN : 978-90-5201-6658

McAndrews, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Bibliothèque nationale du Québec, ISBN 2-7606-1824-2

MELS (2008). *Programme de la formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Mise à jour, Éthique et culture religieuse, Programme du premier cycle et deuxième cycle de secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

MEQ (1984). *Guide pédagogique : enseignement religieux catholique, première année du secondaire, Fascicule2-Scénarios d'apprentissage*, Gouvernement du Québec, ISBN : 2-550-07321-5

MEQ (1989). *Guide pédagogique, enseignement moral et religieux catholique, fascicule 1-développement de contenu, première année du secondaire*, Gouvernement du Québec, ISBN : 2-550-05290-0

MEQ (1990). *Programme d'étude : enseignement moral, secondaire premier cycle*, Gouvernement du Québec, ISBN : 2-550-15476-2

Mercier M. (1999). « Représentations sociales de la personne déficiente mentale », dans LeBrun, M. (dir.) *Les représentations sociales : Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Québec : Les Éditions Logiques, ISBN : 2-89381-797-1

Meslin, Michel (1998). *Qu'est-ce qu'une religion?* Paris : Revue de l'Institut catholique de Paris, No.67, pages 109-117

Métayer, Michel (2008). *La philosophie éthique : Enjeux et débats actuels*, 3^e édition Québec : Éditions du renouveau pédagogique, ISBN : 978-2-7613-2324-6

Miéville, Denis et Alain Berrendonner (1999). *Logique, discours et pensée*, Allemagne : Peter Lang, ISBN : 3-906763-24-2

Milgram, Stanley (1992). *The Individual in a Social World: Essays and Experiments (2nd ed.)*, New York: McGraw-Hill, ISBN: 0-07-041936-1

Mill, John Stuart (1990). *De la liberté* (traduit de l'anglais par Lenglet, Laurence) France : Éditions Gallimard, ISBN : 2-07-032536-9

Milot, Micheline (2005). « Tolérance, réciprocité, et civisme : les exigences des sociétés pluralistes », dans Ouellet, F. (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec : Presses de l'Université Laval, ISBN 2-7637-8211-6

Minier, P. (1999). « La pensée universitaire socioconstructiviste et la transformation de représentations chez les étudiants », dans LeBrun, M (dir.) *Les représentations sociales : Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Québec : Les Éditions Logiques, ISBN : 2-89381-797-1

Moisan, Sabrina (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Québec

Moliner, P. (1988). *La représentation comme grille de lecture : étude expérimentale de sa structure et aperçu sur ses processus de transformations*. Thèse de doctorat inédite, Université de Provence, Aix-Marseille I.

Moliner, Pascale (1994). « Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales », dans Guimelli, C, *Structures et transformations des représentations sociales*, Paris : Delachaux et Niestlé, ISBN : 2-603-00945-1

Molitor, Michel (1990). « L'herméneutique collective », dans Remy, Jean et Danielle Ruquoy, *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles : Facultés Universitaires Saint-Louis, ISBN : 2-8028-0076-0

Mollo, Suzanne (1970). *L'école dans la société : psychosociologie des modèles éducatifs*, Paris : Dunod

Monney, Nicole (2014). *Les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les finissants d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP)*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi

Monney, Nicole (2009). *L'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge*. Mémoire de maîtrise non publié. Université du Québec à Chicoutimi.

Moscovici, Serge (1961). *La psychanalyse son image et son public*, Paris : PUF

Moscovici, Serge (1968). *Essai sur l'histoire humaine de la nature*, Paris : Flammarion.

Moscovici, Serge (1972). *Introduction à la psychologie sociale volume 1*, Paris : Librairie Larousse, ISBN : 70-365-6-72

Moscovici, Serge (1973). *Introduction à la psychologie sociale volume 2*, Paris : Librairie Larousse, ISBN : 70-366-12-72

Moscovici, Serge (1976). *Social Influence and Social Change* (translated by Sherrard and Heinz) London: Academic Press, ISBN : 0-12-508450-1

Moscovici, Serge (1982 [1979]). *Psychologie des minorités actives*, Paris : PUF ISBN : 2-13-037629-0

Moscovici, Serge (1985). *L'âge des foules : une traite historique de psychologie des masses*, Bruxelles : Éditions Complexe ISBN : 2870271549

Moscovici S. (1989). « Des représentations collectives aux représentations sociales », dans Jodelet, D. (dir.) *Les représentations sociales*, France : PUF, ISBN : 2-13-042102-4

Moscovici, Serge (1992 [1984]). *Psychologie sociale*, Paris : PUF ISBN : 2-13-044730-9

Moscovici, Serge (2012). *Raison et culture*, Paris : Éditions EHESS, ISBN : 978-2-7132-2356-3

Moscovici Serge et Vignaux, Georges (1994). « Le concept des thémata » dans Guimelli, C. (dir.). *Structures et transformations des représentations sociales*, Paris : Delachaux et Niestlé, ISBN : 2-603-00945-1

Mucchielli, Alex (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : A. Colin, ISBN : 2200014279

Mucchielli, Roger. (1979). *L'analyse de contenu*. Paris : Entreprise moderne d'édition.

Mukamurera, Joséphine et Balleux, André (2014) « Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation », *Recherche et formation* [En ligne], Issue 74, pp. 57-70, consulté le 02 juillet 2016. URL : <http://rechercheformation.revues.org/2129>

Negura, Lilian (2006). « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 22 octobre 2006, consulté le 13 janvier 2015, URL : <http://sociologies.revues.org/document993.html>

Nespor, J. (1987). « The role of belief in the practice of teaching », *Journal curriculum studies*, 19(4), p.317-328.

Nietzsche, Friedrich (1915). *Par-delà le bien et le mal* (traduit par Albert, Henri) Paris : Mercure de France

Nietzsche, Friedrich (1986). *La naissance de la tragédie* (titre original : Die Geburt Der Tragödie : Nachgelassene Fragmente 1869-1872) Paris : Éditions Gallimard, ISBN : 978-2-07-032542-9

Noddings, N (2010), *The Maternal Factor: Two Paths to Morality*. Berkeley, University of California Press

Ouellet, Fernand (2005a). « L'éducation à la religion : une responsabilité de l'État? », dans Ouellet, F. (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec : Presses de l'Université Laval, ISBN 2-7637-8211-6

Ouellet, Fernand (2005b). « Éduquer à la citoyenneté et à la religion dans les sociétés postmodernes », dans Ouellet, F. (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec : Presses de l'Université Laval, ISBN 2-7637-8211-6

Ouellet, Fernand (2005c). « L'éducation à la religion à l'école laïque : Pistes pour l'élaboration et l'implantation d'un programme commun », dans Ouellet, F. (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec : Presses de l'Université Laval, ISBN 2-7637-8211-6

Ouellet, Fernand (2006). « Les défis nouveaux de l'Éducation à la citoyenneté dans le contexte postmoderne », dans Ouellet, F. (dir.) *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*, Québec : Presses de l'Université Laval, ISBN : 2-7637-8382-1

Paillé P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, ISBN : 2-200-26517-4

Paquette D. (1999). « La pensée sociale dans l'étude des dispositifs de formation multimédiatisée ». dans LeBrun, M. (dir.) *Les représentations sociales : Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Québec : Les Éditions Logiques, ISBN : 2-89381-797-1

Parent, Monelle (2006). « La formation du jugement moral et l'éducation », dans Ouellet, F. (dir.) *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*, Québec : Presses de l'Université Laval, ISBN : 2-7637-8382-1

Patton, M-Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Newbury Park, California: Sage Publishing, ISBN : 0-8039-3129-8

Perrenoud, Philippe (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, ISBN : 978-2-7101-1978-6

Pike, Nelson (1985). *Hume : Dialogues concerning natural religion*, New York : Macmillan Publishing Company, ISBN: 0-02-358440-8

Plonczac, I. (1999). « Le rapport au savoir scientifique des enseignants des sciences de la nature au primaire : présentation d'un cadre conceptuel et d'analyse », dans LeBrun, M. (dir.) *Les représentations sociales : Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Québec : Les Éditions Logiques, ISBN : 2-89381-797-1

Poisson, Yves (1991). *La recherche qualitative en éducation*, Québec : Les presses de l'Université du Québec, ISBN : 9782760506435

Poupart, Jean (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : G. Morin, ISBN : 9782891056618

Rada-Donath, Alejandro (1990), *Pour définir l'éthique : dossier informatif*, Chicoutimi, Université du Québec de Chicoutimi

Rawls, John (1987). *Théorie de la justice*, Paris : Éditions du Seuil, ISBN : 2-02-0146010

Remy, Jean et Danielle Ruquoy (1990). *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles : Facultés Universitaires Saint-Louis, ISBN : 2-8028-0076-0

Rivière et Jacques (1999). « Les cégépiens et leurs représentations sociales de la réussite », dans LeBrun, M. (dir.) *Les représentations sociales : Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Québec : Les Éditions Logiques, ISBN : 2-89381-797-1

Rodinson, Maxime (1985). « Religion, foi, éthiques et pratiques en Islam », dans Doré, Joseph (dir.) *Le point théologique : Éthique, religion et foi*, Paris : Beauchesne Éditeur, ISBN : 2-7010-1103-5

Roland-Lévy, Christine (2002). « Comment manipuler les représentations sociales », dans Garnier et Doise (dir.) *Les représentations sociales : balisage du domaine d'étude*, Montréal : Éditions Nouvelles, ISBN : 2-921696-85-1

Rondeau, Dany (2010). « La formation des enseignants en éthique et culture religieuse (ÉCR) au Bas-Saint-Laurent et en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine », dans Cherblanc, J et D. Rondeau (dir.) *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : Un modèle d'implantation de programme*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, ISBN 978-2-7637-8820-3

Rondeau, Dany (2012). « Fondements philosophiques et normatifs : Une analyse sous l'angle de la reconstruction », dans Bouchard, N et M. Gagnon (dir.) *L'Éthique et culture religieuse en question : Réflexions critiques et prospectives*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN 978-2-7605-3398-1

Rouquette, Michel-Louis (1994). « Une classe de modèles pour l'analyse des relations entre cognèmes », Guimelli, Christian (dir.) *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 255-266

Rouquette, Michel-Louis et Claude Flament (2003). *Anatomie des idées ordinaires : Comment étudier les représentations sociales*, Paris : Armand Colin, 175 pages

Rouquette, M-L et Christian Guimelli (1979). *Méthodologie expérimentale des sciences humaines*, France : Edition Fernand Nathan, ISBN : 2-19-190670-0

Rousseau et Gendron (2010). « Le grand programme d'une « petite matière »! », dans Cherblanc et Rondeau (dir.) *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*, Québec : Presses de l'Université de Laval, ISBN : 978-2-7637-8820-3

Sallaberry, Jean-Claude (2002). « Le statut de la représentation et l'articulation du niveau logique individuel et du niveau collectif », dans Garnier et Doise (dir.) *Les représentations sociales : balisage du domaine d'étude*, Montréal : Éditions Nouvelles, ISBN : 2-921696-85-1

Savoie-Zajc, L. (2011). « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans Karsenti et Savoie-Zajc (dir.) *La recherche en éducation : étapes et approches*, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique, ISBN : 978-2-7613-4136-3

Savoie-Zajc L. et T. Karsenti (2011). « La Méthodologie », dans Karsenti et Savoie-Zajc (dir.) *La recherche en éducation : étapes et approches*, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique, ISBN : 978-2-7613-4136-3

Schleifer, M. et V. Talwar (2009). *Science et religion en éducation : Comment répondre aux questions des enfants*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN 978-2-7605-1612-0

Seca, Jean-Marie (2001). *Les représentations sociales*, Paris : Armand Colin, ISBN : 2-200-21938-5

Seca, Jean-Marie (2010). *Les représentations sociales* (2^e éd.), Paris : Armand Colin, ISBN : 978-2-200-24916-8

Seidman, Irving (2013). *Interviewing as Qualitative Research*, New York: Teachers College Press, ISBN : 978-0-8077-5404-7

Solignac, Pascale (2010). « Moraliste ou arbitre? Le rôle de l'enseignant dans l'éducation au dialogue », dans Bouchard et Daniel (dir.) *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec : Presses de l'Université du Québec, ISBN : 978-2-7605-2516-0

Sperber, S. (1989). « L'étude anthropologique des représentations sociales : problèmes et perspectives », dans Jodelet, D. (dir) *Les représentations sociales*, France : PUF, ISBN : 2 13 042102 4

Stamatto, M. (1999). « Représentation temporelle à l'école », dans LeBrun, M. (dir.) *Les représentations sociales : Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Québec : Les Éditions Logiques, ISBN : 2-89381-797-1

Tremblay, S. (2010). *École et religion : Genèse du nouveau pari québécois*, Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec, Éditions Fides, ISBN 978-2-7621-3025-6

Trigano, S. (2001). *Qu'est-ce que la religion?*, France : Flammarion, ISBN : 2-08-068156-7

Tyrlik M. et P. Macek (2002). « La compréhension des représentations sociales à l'aide du dialogue », dans Garnier et Doise (dir.) *Les représentations sociales : balisage du domaine d'étude*, Montréal : Éditions Nouvelles, ISBN : 2-921696-85-1

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Vergely, Bertrand (2001). *Nietzsche ou la passion de la vie*, France : Éditions Milan, ISBN: 2-7459-0160-5

Weinstock, Daniel (2006). « Un cours d'éthique et culture religieuse : prochain épisode d'un malentendu? », dans Ouellet, F. (dir.) *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*, Québec : Presses de l'Université Laval, ISBN : 2-7637-8382-1

Windisch U. (1989). « Représentations sociales, sociologies et sociolinguistique : L'exemple du raisonnement et du parler quotidien », dans Jodelet, D. (dir.) *Les représentations sociales*, France : PUF, ISBN : 2-13-042102-4

ANNEXES

ANNEXE A: CANEVAS D'ENTRETIEN

Les représentations sociales des enseignants du cours d'éthique et culture religieuse du deuxième cycle du secondaire à l'égard des concepts du programme.

Canevas d'entretien

a) Sondage sociodémographique

Caractéristiques sociodémographiques des participants :

Âge :

Sexe :

Année d'expérience en enseignement :

Année d'expérience en enseignement d'ÉCR :

Avez-vous enseigné le cours de la Formation morale ou de religion (avant 2008)?

Comment êtes-vous retrouvé à enseigner ÉCR (par choix, pour combler sa tâche, contrat offert)?

Donnez-vous d'autres cours?

Quel est votre parcours académique et de formation?

Avez-vous reçu une ou des formations spécifiques à l'ÉCR? Si oui, combien et de quel genre?

Comment qualifieriez-vous cette formation ? En êtes-vous satisfait?

Est-ce que l'enseignement d'ÉCR est pertinent dans votre milieu? (avantages/inconvénients)

Quels manuel ou ressources utilisez-vous?

Combien d'heures par semaines sont consacré à l'ÉCR par semaine par groupe?

b) Le concept de l'Éthique

IDÉOLOGIES

Que signifie pour vous l'ÉTHIQUE?

Définitions

Exemples

Alors si quelqu'un fait une décision éthique, elle considère quoi ou réfléchit à quoi?

Qu'est-ce qu'on entend par enseignement de l'éthique? (Selon l'enseignant)

Selon-toi, qu'est que le Ministère (le programme) s'attend par l'enseignement de l'éthique?

À qui sert réfléchir sur les questions éthiques?

Pour les élèves?

OPINIONS et CROYANCES

Est-ce pertinent? Pourquoi?

Est-ce efficace? (exemples)

Est-ce faisable? (exemples)

VALEURS personnelles

Comment sentez-vous face à l'enseignement de l'éthique?

Trouvez-vous qu'il y a des thèmes controversés? difficiles? n'aborde pas? maturité?

Il y a-t-il des émotions rattachées?

En général...vous êtes responsable de faire en sorte que les élèves deviennent des citoyens responsables qui réfléchissent de façon éthique...ça vous fait sentir comment? Pression?

L'ENSEIGNEMENT

À discuter : Climat voulu vs climat réel

Attitudes des élèves

Difficultés et Facilités

CONFRONTATIONS

Confrontations ou conflit personnelles entre vos croyances et celles du programme? (revenir sur les définitions)

c) le concept du religieux

IDÉOLOGIES

Que signifie pour vous la RELIGION?

Définitions (exemples)

Différence entre religieux et spirituel? (Exemples)

Alors si quelqu'un est pratiquant, elle considère quoi ou réfléchit à quoi?

Qu'est-ce qu'on entend par enseignement de la religion? (selon l'enseignant)

Selon toi, qu'est que le Ministère (le programme) s'attend par l'enseignement du religieux?

À qui sert manifester une compréhension du phénomène religieux?

Pour les élèves? Qu'est-ce que ça leur donne?

Est-ce qu'il y a un enseignement spirituel? Plutôt connaissances religieuses?
Plutôt éthique?

OPINIONS et CROYANCES

Est-ce pertinent dans ton milieu? Pourquoi?

Est-ce efficace? (exemples)

Est-ce faisable? (exemples)

VALEURS personnelles

Comment sentez-vous face à l'enseignement des religions?

Il y a-t-il des émotions rattachées?

En général, vous êtes responsable de faire en sorte que les élèves deviennent des citoyens responsables qui sont ouverts et reconnaissent des différences pratiques religieuses...ça vous fait sentir comment? (Surtout avec les 'guerres' religieuses à la télévision, terroristes, entre groupes en Afrique)

Sentez-vous à l'aise de discuter de vos croyances religieuses personnelles? Est-ce à éviter? Anime des discussions? Soulageant pour les élèves savoir que l'on peut être ouvert sans être jugé? Tu ne veux pas influencer les élèves par tes croyances personnelles? Est-ce vraiment mieux être neutre?

Trouvez-vous qu'il y a des thèmes religieux trop controversés?...difficiles?, n'aborde pas?, maturité?

L'ENSEIGNEMENT

À discuter : Climat voulu vs climat réel

Attitudes des élèves

Difficultés/Facilités

CONFRONTATIONS

Confrontations ou conflit personnelles entre vos croyances et celles du programme?

(revenir sur définitions)

L'enseignement de la religion (comment le programme le présente vs comment tu penses que ça devrait se faire)

d) le concept du dialogue

IDÉOLOGIES

Que signifie pour vous le dialogue? (Définitions et exemples)

Alors si quelqu'un est en dialogue, ceci implique quoi? Elle considère quoi ou réfléchit à quoi?

Qu'est-ce qu'on entend par enseignement du dialogue et par le dialogue? (selon l'enseignant)

Faut-il enseigner comment dialoguer avant de dialoguer?

Selon toi, qu'est que le Ministère (le programme) s'attend par l'enseignement de l'éthique?

Comment devrait-il se faire? (selon l'enseignant)

À qui sert pratiquer le dialogue?

Pour les élèves?

OPINIONS et CROYANCES

Est-ce pertinent? Pourquoi?

Est-ce efficace? (exemples)

Est-ce faisable? (exemples)

VALEURS personnelles

Comment sentez-vous face à l'enseignement par le dialogue?

Il y a-t-il des émotions rattachées?

En général...vous êtes responsable de faire en sorte que les élèves deviennent des citoyens responsables qui peuvent dialoguer avec d'autres, même après le secondaire...ça vous fait sentir comment? Certaine responsabilité?

Trouvez-vous qu'il y a des style de dialogues controversés ou moins utile? difficiles? n'aborde pas?, maturité?

L'ENSEIGNEMENT

À discuter : Climat voulu vs climat réel

Attitudes des élèves

Difficultés/Facilités

CONFRONTATIONS

Confrontations ou conflit personnelles entre vos croyances et celles du programme? (revenir sur les définitions)

e) le programme d'ÉCR (en général)

Comment définirez-vous le programme (en général, comme à un étranger)?

À quoi sert le programme?

Pertinent dans ton milieu? Pourquoi ou pourquoi pas?

Aidez-moi à ressortir le positif, les avantages? (Programme, organisation, formation, matériel, etc.)

Et maintenant le négatif, les désavantages?

Quelle est la réception du programme par les autres enseignants, direction, parents, commissions (conseils), société en général?

Autres éléments à ajouter?Revenir?Corrections? Discuter davantage?

ANNEXE B : THEMES RESSORTIS DES TROIS ENSEIGNANTS

Ce tableau présente des exemples d'unités des sens extraits des entretiens. Ceux-ci donnent indice des thèmes.

(É=éthique, R=religion, S=spiritualité, D=dialogue, P=programme, N=neutralité, M=médias)

	Alcide	Bacile	Cildor
É : réfléchir, questions	-doit poser des questions	-demande une réflexion	-recherche de sens, réfléchir à plein de repères
É : attitude	-prend une certaine attitude, ouverture, faut être franc	-une fois développée, peut plus faire autrement	-demande de l'ouverture
É : les autres	-faut apprendre à questionner ensemble, développer des relations	-actions et réflexions ont un impact sur les autres, doit les considérer	-considérer repères et idées des autres
É : vivre ensemble	-développer le respect pour l'autre	-théorie de la cohérence	-développer le v-e à travers nos différences-
E : décision	-arriver au commun	-ne pas nuire à soi ni l'autre	-les positifs et négatifs, arriver à la meilleure
R : règles-rites	-système avec des règles, assister à des célébrations	-échange de règles, de recommandations, lignes de conduite	-repère de connaissances, certains sont symboliques
R : négatif	-respecter à la lettre, ne sens pas bien	-sans confiance, sent comme si tu te fais avoir	-faire attention, endoctrinement, religion ne peut pas passer devant l'être humain
R : unificateur	-manque de solidarité? célébrations et rencontres avec les autres	-échange qui unit un groupe, même espoir	
R : quête de sens	-point de départ de chaque religion est la quête de la spiritualité	-religion est création humaine pour répondre à ceci, fait partie du plan psycho.	-religion fait partie de la spiritualité, question de foi

R : échange, culturel	-rencontre sert à se ressourcer	-histoires qui rassemble le groupe	-repère culturel, de génération à génération
R : informations	-plus sur le côté information	-enseignement de toutes les religions	-c'est plus au niveau des connaissances
R : vivre ensemble	-comprendre et reconnaître les autres (religions)	-préparer les jeunes à la société, comprendre l'autre à sa foi, faut pas les changer	-apprendre à se respecter dans nos différences et nos ressemblances
R : trop	-trop lourd et trop poussé, attentes sont trop grandes	-pas le temps pour tout couvrir, trop de matière	
R : neutre	-important en phéno. religieux	-essentiel, sinon, perd crédibilité, ne faut pas réagir aux autres religions	-c'est important, ça dépend du groupe
S : essentiel	-tu ne peux pas laisser tomber le côté spirituel	-un besoin de l'être humain, tout le monde est spirituel	-l'être humain est un être spirituel
S : manque	-devrait mettre focus sur sens de la vie, partir de ça, pas assez profond	-c'est moi qui va l'incorporer dans les leçons	-on ne parle plus de foi, les jeunes sont en quête de sens, ils en ont vraiment de besoin
S : pas religieux		-la religion n'est qu'un moyen	-plusieurs façon de la développer
D : les autres	-non confronter, mais enrichir les idées des autres	-échange d'idées permettant de faire passer ses idées et celles des autres	-construire les idées à partir des autres
D : vivre ensemble (ouverture et respect)	-amène à contribuer et non couper une discussion, demande ouverture d'esprit et le respect	-demande ouverture afin de comprendre l'autre	-dans le sens du mieux vivre ensemble
D : manque d'info	-pas assez d'emphase, appris comment dialoguer par un collègue, faut se débrouiller	-ça prend une formation plus complète et obligatoire, pas été appris par le ministère	-appris le CRP moi-même, c'est incomplet, c'est LA faiblesse du programme

D : par discussions	-débat sert à rien, je pratique le dialogue par discussions	-c'est par conversations et non les styles du programme, tous les jeunes ont le droit de lever la main	-j'ai beaucoup de misère avec le débat, fait par la CRP, incontournable
D : climat favorable	-doit être dirigé pour que ça rapporte quelque chose, doit être établi, respect	-non, ils ne rient pas des autres, attention au non verbal	-faut un dialogue respectueux
D : utile		-sert pour passer les notions religieuses et en éthique, rends réel la matière	
P : manque formation	-pas assez, devrait avoir formation obligatoire chaque année	-il y a un manque même au Bac à UQAM, devrait avoir un critère obligatoire pour enseigner ÉCR	-pas parfaite, ils sont allés à l'essentiel
P : matériel peu utile	-oh mon dieu, le matériel (souple), pas assez concret, devrait avoir des infos à l'internet à jour	-j'utilise l'actualité	-je ne suis pas très manuels, je monte mes propres choses
P : manque de temps		-programme très lourd pour le temps alloué	-devrait avoir plus de périodes
P : choisir enseignement	-j'en prends puis j'en laisse	-peux pas tout enseigner à cause du manque de temps	-faut pas apprendre définition par cœur, choisi de dialoguer,
P : à l'aise	-au début nerveux, maintenant très à l'aise	-oui, prends une formation et sentir solide	-oui, c'est tout ce que j'ai connu
P : centré sur jeune	-doit partir du jeune, je sens mieux quand je pars d'eux	-pour former des citoyens faut partir de la société, reçois des jeunes en récupération	-situations de tous les jours, la vie concrète, sujet d'actualité, évènements à l'école, faut partir du jeune et non le programme
P : nécessaire	-j'enseigne le mieux vivre ensemble, enseignement des valeurs, parents trouvent ça important	-si tous les enfants avaient ce cours il n'aurait plus de guerres, meilleur cours au secondaire	-parent : Je sens que mon jeune est plus ouvert

P : Autres matières	-tous ce qui dans l'actualité	-faut avoir des connaissances dans toutes les matières, sinon on perd crédibilité, on aborde n'importe quoi	-je suis toujours à la recherche, ça passe rapidement,
N : nécessaire	-je réserve le droit d'être neutre, les élèves ne demandent pas mon opinion, important en phéno. religieux	-agir comme professionnelle sans émotion, doit être formé pour assurer neutralité	-ça dépend des groupes, les enseignants modèles sont ceux qui ont une posture d'ouverture, j'essaie de rester neutre, on est transparent
N : être modèle	-j'agis professionnellement	-pour le jeune c'est solennel, personne la plus droite de l'école	-important d'avoir une posture d'ouverture, devrait tendre vers neutralité
N : pressions	-demande beaucoup de gestion, je suis responsable, sens seul parfois	-il assure que les élèves ne peuvent même pas deviner ses croyances	-j'ai une certaine responsabilité, je le vois plutôt comme un travail d'école
M :	-doit gérer les infos des médias (terroristes et tout ça), ressent un revirement vers la droite, certain sont fermés, ont des préjugés	-ils entendent parler de tout à la télé, en discutant de l'état islamique, j'en profite pour parler de tolérance	-ils sont tout mêlés, il faut faire le ménage avec eux

ANNEXE C : LES INDICES DES POSTURES RELIGIEUX OU ETHIQUES DES TROIS PARTICIPANTS

Les indices des trois enseignants ont été présentés dans leurs totalités, sans regroupement, sans catégories. Ces données ont été présentées de cette façon, afin de voir les indices dans leur ensemble. C'est la somme des commentaires qui donne indice de la posture religieuse ou éthique de l'enseignant. Ce tableau présenter le « grand portrait » donc sans offrir des interprétations par le chercheur.

Il est à noter que le verbatim dans certains cas a été simplifié ou raccourci afin d'éliminer les mots redondants. Ce qui est en parenthèses aide à replacer le lecteur en donnant le contexte des paroles. Pas tous les extraits expliquent directement la posture de la personne, mais aide à supporter sa vision. Ces extraits ont été sélectionnés parmi plusieurs dans le but de présenter un nombre suffisant de commentaires qui exposent les visions des individus.

Enseignant	Indices ressortis
Alcide	<p>-Bac en théologie, l'enseignement moral religieux</p> <p>-Je suis croyant. Je suis catholique, je ne suis pas nécessairement le plus pratiquant, au niveau de pratiquer, on s'entend c'est allé aux célébrations eucharistiques à chaque dimanche. J'y vas de temps en temps, mais pratiquer à chaque jour, j'essaie de la faire.</p> <p>-On a, (respire) dans notre société ici dans notre région, je te dirais un côté plus réfractaire encore à ça, au multi religieux, multiculturel. C'est uniquement parce qu'on n'est pas habitué à ça.</p> <p>-Valeur religieuse moi, je n'y crois pas nécessairement toujours au système religieux tel qu'il est mis en place, mais, je fais ma part là-dedans</p> <p>- J'en prends et j'en laisse (les règles religieuses), comme à peu près n'importe quoi, parce que si fallait que je respect ça à la lettre, non, je ne me sentirais pas bien</p> <p>-Je crois qu'IL va comprendre</p> <p>-Un ne va pas sans l'autre (religion et spiritualité) parce que la spiritualité dans le fond c'est la recherche d'un sens à ta vie. La spiritualité c'est comme l'intériorisation de quelque chose. Moi je le vois comme ça. Du côté religion, c'est plus le système en place, avec des règles qui te permet justement de rechercher un côté peut être spirituel, mais tu peux toi-même le rechercher. Je crois qu'il y a quand même côté individuel aussi à l'aspect de la spiritualité. C'est l'approfondissement d'un questionnement, profond, existentiel, une relation avec peut-être le Dieu</p>

avec lequel du crois. C'est la recherche aussi d'un sens à ta vie et de mettre l'espoir aussi dans la vie que tu mènes.

-Un pratiquant, je le vois plus dans le quotidien,

-Oui faut que ça soit dans le quotidien, dans ce que tu fais, tu le fais pour te sentir bien, en lien avec les réponses que tu as à ta question, c'est ça pratiquer. Puis pour t'aider justement à pratiquer quotidiennement, des fois il faut que tu ailles te ressourcer. Tu peux aller te ressourcer aux rassemblements, aux célébrations. Dans chaque religion, il y a des célébrations, il y a des rencontres, c'est là que tu vas te ressourcer. Avec les autres. Puis ensuite, tu vas mettre ça en pratique. Ta réflexion, tu la mets en pratique chaque jour toujours dans le but d'avoir une satisfaction personnelle, mais aussi d'aider les autres.

-Ici je crois que c'est une nécessité (l'enseignement religieux) parce qu'on a abandonné le côté religieux dans les familles, c'est moins de 5 % de pratiquants, dans la religion catholique ici au Québec, donc, c'est presque l'abandon total

-C'est un peu le questionnement que j'ai aussi, je me demande s'il ne faudrait pas partir d'une religion pour parler des autres. Je me demande si ça ne serait pas mieux de faire ça. Parce que là, la manière dont le programme est bâti, on effleure à peine les religions les plus importantes, parce que sinon, on ne s'en sortirait pas, j'suis pas sûr que c'est la meilleure façon de faire

-On devrait parler plus d'une religion, disons comme ici la religion catholique, ou le christianisme. Je crois que ça serait la meilleure façon

-Ou peut-être mettre plus de focus sur le sens de la vie, on devrait peut-être partir de ça, je ne le sais pas. Il faut partir d'un point parce que là, on s'égare beaucoup. Mais le but du Ministère c'est peut-être simplement d'informer les élèves que le côté religieux est présent puis même partout sur la terre et qui est là pour y être, et de probablement toujours exister. C'est plus sur le côté information, côté réflexion, comprendre un peu le phénomène, mais pas plus

-Malheureusement le programme, ce n'est pas conçu pour toucher l'âme ni la spiritualité, il n'est pas assez profond

-(Qu'est-ce que ça donne aux élèves?) C'est un peu la question que je me pose. Peut-être qu'ils aperçoivent dans le fond que ma religion chrétienne n'est pas si pire que ça.

-On devrait plus parler de spiritualité, plus de sens à la vie. C'est LÀ qu'on devrait mettre l'emphase dans le programme.

-Je changerais le phénomène religieux pour le phénomène spirituel : phénomène sens à la vie.

	<p>-C'est le point départ, de chaque religion, la quête de la spiritualité</p> <p>-Malheureusement, je connais des gens qui n'enseigne que le côté éthique, ça je le sais</p> <p>-La plupart des élèves le prennent (le programme) quand même au sérieux, que s'était le temps de se questionner là-dessus. Parce qu'ils voient quand même ce qui se passe autour d'eux</p> <p>-Est-ce que ça se peut que quand tu (élève) dis je ne crois pas en rien de ça, je ne veux rien savoir de ça, est-ce que ça se peut, est-ce que c'est possible, puis c'est une question que je pose aux élèves, que en disant ça, l'un n'empêche pas le fait que vous êtes quand même à la recherche de quelque chose. Là c'est sûr que la discussion part là-dessus, puis on arrive à la fin de dire que, oui on est à la recherche de quelque chose. Que parce qu'on est fermé (à la religion), je ne veux rien à croire à ça, c'est peut-être plus qu'on n'accepte pas le système tel qu'il est en place. Mais ça ne veut pas dire qu'on n'est pas à recherche de quelque chose.</p>
Bacile	<p>-Formé en éthique, psychologie, philosophie</p> <p>-C'est une manière de réfléchir afin de ne pas nuire à soi ni aux autres</p> <p>-On devrait prendre la décision la moins pire possible</p> <p>-Bien, ça n'existe pas la solution idéale donc, c'est vraiment de développer une façon de réfléchir pour trouver la solution la moins pire possible et pour soi et pour les autres.</p> <p>-On utilise la réflexion éthique dans presque toute, dans nos vies, actuellement, j'utilise la réflexion éthique en vous répondant, parce que je veux faire attention à ce que je dis pour ne pas me nuire, mais en même temps, transmettre ma pensée, pas nuire au programme, de valoriser plutôt, puis en même temps une réponse idéale.</p> <p>-On l'utilise dans tous les domaines au minimum d'où on a à interagir avec les autres. Une réflexion éthique peut se fait seule, mais comme nos actions et nos réflexions ont souvent un impact sur les gens qui nous entoure. Bien, même à la limite quand je réfléchis juste pour moi-même je vais faire une réflexion éthique si je me rends contre que la décision ou la réponse à laquelle je vais arriver va avoir un impact sur les autres et j'en tiens contre.</p> <p>-Il faut premièrement avoir une base en philosophie, en argumentation, pour être capable d'expliquer au minimum qu'est-ce que c'est. C'est certain que ça prend cette base-là... qu'on n'a pas. Ce n'est pas parce que tu suis une formation d'une demi-journée, que ça y ait, tu comprends. J'ai des collègues qui n'ont aucune idée c'est quoi l'éthique, puis pourtant, ils l'enseignent. Ça prend une bonne formation de base en philosophie, en argumentation de base et idéalement, en éthique plus</p>

précisément parce que l'Éthique c'est une des branches de philosophie. C'est un des domaines spécifiques en philosophie, pour s'assurer d'être solide dans nos pensées pour les transmettre aux élèves. Il faut être capable de leurs expliquer la théorie, mais si je ne la comprends pas moi-même la théorie.

-L'intention du programme c'est probablement d'avoir plus tard, des jeunes, une population plus réfléchie, plus arrêtée aux autres, à la société en général parce qu'on ne se cachera pas, c'est un cours qui axe beaucoup sur la société et c'est correct parce que c'est nécessaire à la survie de l'être humain, de vivre en groupe. Là-dessus, ils n'ont vraiment pas passé à côté, et avec la montée de l'individualisme dans les dernières années on a beaucoup oublié de développer ces aptitudes ou ces attitudes-là de vivre en groupe. On va penser aux autres, mais on va passer par soi. L'objectif est toujours d'avoir pour soi-même plus que l'autre

-Mais quand on les (élèves) remmène la réflexion, on parle de nos philosophes avec la théorie de la cohérence, et tout, et si toi t'accepté de faire telle chose, selon la théorie qui a été développée par tel philosophe, ça veut dire que tu acceptes que les autres te la face, ça te dérange pas donc ça te dérange si tu me contes des menteries, ça ne me dérange qui moi j'en conte.

-Après que tu commences à réfléchir à ça, tu ne peux plus... c'est quelle philosophe qui a dit ça?.....Une fois qu'on sait quelque chose, on ne peut plus te faire comme si on le savait pas.

-Puis j'ai un petit livre de philosophie facile pour les élèves en classe, puis je leur sors puis je leur dis « regarde, c'est gens-là ont vécu bien avant nous et déjà ils se sont aperçus de ces choses-là et on ne leurs ai pas écouté ».

-On fait beaucoup de référence aux cours d'histoire, « regardez, ça sert à quelque chose apprendre l'histoire, on en a besoin en éthique »

-Fait que s'il y a un cours, qui fait le tour de toutes les matières, qui donne de l'importance à toutes les matières, c'est l'éthique parce qu'on s'en sert de toutes les matières.

-Je trouve que la religion fait partie du plan psycho là, de la spiritualité qui est essentielle pour le développement de l'être humain donc c'est certain qu'on ne passera pas à côté

-On devrait être très sévère sur QUI peut enseigner éthique

-C'est un cours qui pourrait tellement valoriser toute la formation scolaire.

	<p>-Moi je leurs (élèves) dit souvent « en éthique, je n'ai pas de personnalité, je n'ai pas d'opinions. Pour moi, s'ils ne sont pas capables de deviner mes opinions, j'ai réussi. Je leurs ai montrer qu'on pouvait être neutre, trouver autant des pours et des contres.</p> <p>-Si je me fais remplacer, c'est l'horreur. J'ai tellement peur qu'ils disent quelque chose qui ne faut pas dire là</p> <p>-On est prof d'éthique, on est jugé plus sévèrement dans l'école. On est supposé être parfait parce qu'on est prof d'éthique</p> <p>-La formation des enseignants d'éthique doit être une coche au-dessus parce que ça fait partie d'enseigner éthique. Il faut ÊTRE éthique...éthique et culture religieuse, mais je pense que dans la culture religieuse, c'est l'éthique de la personne et l'éthique du travail qui embarque rendu là.</p> <p>-Le thème sur l'avenir de l'humanité, je pense que c'est nécessaire d'en parler, très porter sur l'écologie, puis pour lequel je trouve que je n'ai pas la formation pour rendre le cours intéressant. C'est le chapitre que je trouve le plus dure, honnêtement, manque de connaissances scientifiques.</p> <p>-On est constamment en formation. On n'est pas obligé là moi j'ai peut-être un petit problème de professionnalisme. Tu sais, je ne veux pas me montrer des choses que si c'est réel.</p> <p>-C'est difficile pour moi de vous répondre si j'éprouve des émotions parce que j'ai toujours ma formation en psycho qui fait en sorte que je quand je suis dans un bureau, dans une classe, bien, je suis la professionnelle. Mais il a fallu que je développe ça, dans mes études de psycho puis je j'utilise en classe.</p> <p>- C'est un échange de règles, de recommandations, d'histoires qui rassemble un groupe autour d'un même espoir et qui les amène dans une même direction, c'est très unificateur</p> <p>-Quand tu réussis à la (religion) faire passer dans une société...</p> <p>-Si tu n'as pas confiance dans ta religion, tu as toujours l'impression de te faire avoir</p> <p>-C'est un élément essentiel à l'être humain, tu ne peux pas vivre sans spiritualité</p> <p>-Une différence? Bien oui, la spiritualité c'est un besoin humain, la religion c'est la création humaine pour répondre à ce besoin.</p>
--	--

-Je peux parler de n'importe quelle religion puis vous allez avoir l'impression que je les crois toutes. Tu sais, je vais emmener la connaissance d'où je suis d'accord avec ce qui est dit dans toutes, je n'aurai jamais une intonation ou une façon d'emmener la connaissance comme si je trouvais ça naïf ou ça je trouve ça moins important... non. Connaissance c'est ça, la règle c'est ça, puis OUI c'est important et NON vous ne pouvez pas en rire parce qu'il y a des gens qui croient vraiment puis vous n'avez pas le droit de rire de ce que les autres aiment ou croient... Parce à la base, c'est de l'éthique.

-C'est facile pour moi de ne pas en mettre (emphasis sur une religion), j'en ai aucune personnellement. Je suis neutre déjà en partant, mais ça ne veut pas dire que je n'ai pas de spiritualité, ou d'espoir ou de foi en certaines choses, c'est juste que je ne vais pas les chercher directement dans une religion.

-On est un monde, on n'est pas plusieurs pays, maintenant on est un seul uni monde étant donné qu'on communique ensemble par internet, on a des échanges avec des d'autres un peu partout dans toutes sortes de pays. On entend tout ce qui se passe un peu partout à travers le monde et ça c'est particulier. On entend tout, mais sans réelle explication. Ça peut être générateur de tolérance autant d'intolérance. C'est exactement ce qui se passe actuellement avec l'État islamique.

-Je pense que c'est moi qui mets de la spiritualité dans les leçons. Je pense que c'est moi à cause de ma formation en psycho.

-Les élèves ne sont pas obligés de croire à une religion.

-Je n'ai pas le temps de tout couvrir, mais je vais aborder les thèmes religieux qui expliquent l'importance de la religion aux sociétés comme les religions en transformation, les questions existentielles, les questions fondamentales pour qu'ils comprennent la tolérance en société et l'ambivalence.

-L'expérience religieuse je suis moins à l'aise. Là je trouve qu'on commence à aller beaucoup dans le personnel. C'est moins théorique c'est pas mon domaine

-Une critique que je pourrais faire au programme lié à la formation, je ne comprends pas comment quelqu'un peut enseigner l'éthique de façon réelle, puis axée sur une religion plutôt qu'une autre. Je ne comprends pas. Il me semble que tu perds la face, tu perds ta crédibilité éthique rendue là. Tu es neutre ou tu n'es pas.

-Pour les élèves, le mot éthique c'est quelque chose qui est très solennel. Le juge, c'est la personne la plus droite de l'école. Pour eux, si la personne en avant démontre pas qu'elle a une connaissance vaste elle perd sa crédibilité.

	<p>-Je me dix maudits la belle occasion manquée. Comment « scapper » un cours, alors que ça serait tellement génial. On peut parler de n'importe quoi dans ce cours. Puis le cours a une crédibilité, donc lorsqu'on en parle en éthique, ah, bien là c'est sérieux.</p> <p>-Puis je le répète aux élèves, « quand vous allez être formé plus tard, n'avez pas juste une formation. Allez-vous chercher quelques-unes connectes. Vous allez voir ils vont vous être utiles dans vie ».</p> <p>-C'est le meilleur cours au secondaire qui existe.</p> <p>-Sans la philosophie, on ne serait jamais rendu là dans le monde.</p>
Cildor	<p>- J'ai une major en théologie, j'étais formé pour l'enseignement religieux au départ.</p> <p>-Oh mon Dieu, ça fait longtemps.</p> <p>-Oh mon Dieu toutes les formations qu'on a eues...</p> <p>-Éthique, je dirais que c'est la recherche de sens ensemble à travers les normes, les règles qu'on doit mettre ensemble pour que la société fonctionne bien.</p> <p>- Oh mon Dieu, les normes ça vient de plusieurs repères, entre autres la culture, nos croyances, des habitudes, oh mon Dieu, les normes, c'est une bonne question.</p> <p>-Comment on agence l'éthique, c'est ça, c'est culturel, mais l'éthique en gros, c'est venu de la philosophie, je pense, là.</p> <p>-Il faut réfléchir a plein de repères, pour faire une bonne analyse, je crois, être bien informé dans nos repères, mais c'est sûr qu'il y en a que leurs repères ce n'est que des repères personnels. Il faut amener les jeunes à s'ouvrir à plusieurs repères. Mais, idéalement, je pense, qui fait sens, c'est avoir le plus de repères possibles. On peut aller vers des repères scientifiques, des repères culturel, religieux, des repères au niveau de nos valeurs, il y a plusieurs sortes de repères. C'est une façon de prendre tout ça et de l'analyser et donc regarder les conséquences, positives, négatives, à tout ça. C'est une démarche qui est assez ardue.</p> <p>- Avoir une posture éthique c'est de tendre vers la neutralité, ce n'est pas toujours facile, mais c'est tendre vers, essayer d'être le plus neutre possible, pour justement ne pas arriver à, pour ne pas leurs donner l'information mâchouillée.</p> <p>-C'est vraiment une question de posture de neutralité, posture de respect. Il faut vraiment le plus possible, comme être modèle. (...) Partir aussi de situations de tous les jours, de la vie concrète.</p>

	<p>-Faut les (jeunes) apprendre à réfléchir. Qu'ils prennent un peu de recul sur ce qui se passe autour d'eux. Pour être en mesure de bien réfléchir. Pour adhérer aux normes... ou en mettre d'autres. Pour réfléchir à tout ça, pour ne pas embarquer la tête fermée dans tout ça. Faire des citoyens... c'est ça là... je dirais... bien outiller, je le vois comme ça.</p> <p>-Je trouve qu'ils ne vont pas assez loin dans le questionnement, et la quête de sens.</p> <p>-Je trouve qu'ils ne poussent pas assez. J'aimerais ça qu'on aille plus loin encore puis qu'on leur demande... puis ça je le fais là..... « Pourquoi les normes? » et « Est-ce qu'on serait capable de fonctionner sans normes? » J'aimerais que ça aille un peu plus loin dans la réflexion.</p> <p>-Faut comprendre encore plus le pourquoi du pourquoi.</p> <p>-Je pense que pour que la matière soit intégrée, pour qu'elle ne soit pas juste là (point manuel), il faut vraiment être centré sur la vie du jeune (main sur le cœur). Puis après... c'est le programme. Je ne sais pas si tu comprends.</p> <p>-L'enseignant a beau avoir la meilleure volonté du monde, l'enseignant qui commence dans le programme... c'est difficile d'être centré vraiment sur le jeune (main sur le cœur) parce que le programme là, il n'est pas dans ta tête (point à sa tête).</p> <p>-Je me sens encore mieux quand je dépasse un peu l'éthique. Autrement dit, je m'amuse un peu avec mes jeunes à dépasser l'éthique dans le sens faire des contre-exemples, mais toujours dans le respect. Toujours dans le pourquoi, « Pourquoi est-ce qu'on fait ça? » « Êtes-vous sûr que ça prend ça de l'éthique? » « Sais-tu vraiment une matière importante? » « Bien là, qu'est-ce que vous en pensez? » Tu sais, il faut vraiment pousser là, tu sais, j'aime beaucoup les déstabiliser.</p> <p>-J'aime ça qu'on déconstruit puis qu'on se reconstruit. Puis des fois, ils vont me dire « bien là je suis mêlé, avant je n'étais pas mêlé, mais là je suis mêlé » bien là... c'est bon signe!</p> <p>-Oui c'est sûr qu'il peut avoir des émotions... oui, sûrement. J'essaie de rester neutre, mais, probablement si on le demandait à eux, peut-être qu'ils n'auraient qui dirait que « oui j'ai vu que M. Cildor, quand il a parlé de ça il avait l'air peineux. J'ai l'impression qu'on est transparent.</p> <p>-J'ai essayé (de rester neutre), mais ça fait quelque chose (touche le cœur)</p> <p>-Je suis une personne qui voit beaucoup ça comme un travail école.</p>
--	---

-Que ça soit n'importe quel enseignant, du moment que la personne à une posture d'ouverture, les jeunes vont prendre cette personne de modèle.

-Ce n'est pas la matière, c'est vraiment la posture.

-Il faut que la personne, peu importe la personne, je pense qu'il y a des postures plus gagnantes. Puis peut-être c'est plus difficile pour certains d'avoir telle posture que d'autres. Ouverture, centrer sur le jeune, tendre vers la neutralité, qui est difficile, mais tendre vers la neutralité, il y a tellement de choses à l'ouverture.

-Au lieu de faire du débat, on pratique le dialogue, mais c'est plus la CRP, la communauté de recherche philosophique. Ça va plus dans le sens du mieux vivre ensemble. Ils se respectent plus. Ils construisent leurs idées à partir des celles des autres. Moi je trouve ça vraiment bien. Il y a vraiment un échange, il y a des règles à respecter, qu'on met en place pour justement favoriser le dialogue respectueux. On devrait justement parler de cette approche-là, c'est un incontournable.

-Je dirais que la religion est un repère culturel, qu'on a de génération en génération, puis c'est un repère, ummm (pause)...qui est bien, mais que parfois, dans certaines situations il faut faire attention. C'est un repère de connaissances, mais c'est aussi un repère mystique. C'est quelque chose qui se vie à l'intérieur, mais il y a un côté qui est peut-être, c'est plus difficile à rationalisé.

-Si ma religion passe avant l'être humain qui est devant moi, en mon sens, il y a quelque chose qui ne marche pas. Il y a un problème. Il y a soit une forme d'endoctrinement, ou soit quelque chose qui est mal sain selon moi.

-C'est dans ce sens que je dis qu'il faut faire attention. C'est un repère qui peut être combien utile dans la vie, mais que qui peut aussi nous, autant que ça peut sauver, autant que ça peut noyer. Il faut faire attention. C'est comme dans tout, je crois.

-Je pense que la religion c'est quelque chose qui est reconnu mondialement, qui n'est pas nécessairement pour des bonnes raisons, peut-être que oui peut être que non, je ne veux pas l'évaluer, mais c'est quelque chose qui est reconnu. Une spiritualité c'est quelque chose de beaucoup plus large. C'est plus, ça répond beaucoup, la spiritualité c'est beaucoup une recherche, une quête de sens, mais on va aller chercher cette quête de sens dans le tout autre, puis de tout autre ça peut être, le new âge, ça peut être une religion, ça peut être dans les choses de croissance personnelle, ça peut être dans plein de choses.

-Je vois la spiritualité comme quelque chose de très grand. À la limite, on pourrait peut-être dire que l'être humain c'est un être spirituel. Puis dans la spiritualité, il y a plusieurs moyens à le développer donc, ça peut

être par le bien des religions, puis par le bien d'autre chose. C'est comme si la religion s'était une partie de ce grand tout.

-J'aurais tendance à dire oui, mais je ne suis pas sûre de ce que j'avance, je ne suis pas sûre. On ne peut pas être religieux sans être spirituel... mais je suis sûre qu'il y en a qui sont capables. Je me contredis. Je suis sûre qu'il y en a qui trouve moyen.

-Je pense que tout le monde est un être éth.... ben... tout le monde est un être éthique n'est-ce pas? Mais est-ce que j'adhère à cette éthique-là ou est-ce que je n'adhère pas? Tu ne peux pas être un être sans... la partie éthique fait partie de nous. Je pense...mais on a le droit de dire non,

-Vivre ensemble à travers nos repères culturels qui sont différents, entre autres, par la religion, bien, il fait établir ensembles des règles, des normes, de la compréhension, on a une responsabilité, des droits, des devoirs. Tout ça va ensemble.

- Un pratiquant c'est quelqu'un qui manifeste par des rites, entre autres, sa religion donc pour un catholique ça peut être allé à l'église, faire une prière, aluminer le lampion, ça peut être, faire baptiser ses enfants. Puis ça peut être quelque chose qui est plus intérieur aussi, une prière, plus discrète.

- C'est qu'autrefois, on (enseignants religieux) était un peu des transmetteurs de foi, mais là ce n'est pas ça. Je le vois plus comme transferts, c'est plus au niveau des connaissances. Puis apprendre à se respecter dans nos différences et dans nos ressemblances aussi.

-Ça c'est une bonne question (Est-ce c'est mieux comme ça ou est-ce que vous trouvez qu'il y a un manque de solidarité maintenant que le programme touche à toutes les religions?) Je pense que dans la société dans laquelle on vit, dans notre réalité, il y a plusieurs bonnes choses à tout ça, justement qu'on voit plusieurs religions, pour que les jeunes soient au courant, qu'ils soient d'accord ou pas d'accord

-L'effet de ne plus parler de foi, c'est que les jeunes... j'ai l'impression qu'ils sont encore en quête de sens. Vu que ce n'est plus une question de foi, on va en parler, mais c'est plus rationnel qu'avec le cœur (main sur son cœur). Mais on dirait qu'il y en a encore plusieurs qui ont besoin d'aller chercher ce côté spirituel. Puis là les jeunes vont se faire des soirées, ils vont jouer du ouija. Je ne dis pas que ça ne se faisait pas avant, mais on dirait que qu'ils ont encore ce besoin-là (main sur cœur), mais maintenant de d'autre façons. Puis pas encadré! Peut-être ce (le programme) n'est pas mieux nécessairement dans ce sens-là.

-À propos des croyances religieuses, les élèves vont dire « mais ça va contre la science ». J'explique que c'est symbolique. L'arbre, c'est symbolique. Il faut le comprendre ça. Quelqu'un qui, qui prend ça à la

lettre là, il va être perdu totalement. C'est complètement une autre sorte de lecture.

-La compétence analyser l'expression du religieux là, analyser quelque chose dans lequel que t'as pas, puis que t'as pas vécu là, c'est assez difficile. C'est très basic là. Des fois c'est « voyons, on ne deviendra pas des spécialistes », Puis il faut faire attention avec les termes là, 'établir des liens', oui c'est correct, 'examiner les diversités de pensées' ça va, mais « analyser les diversités » moi je dirais plutôt « survoler ».

-J'ai toujours été, depuis que je suis très jeune, pour diverses raisons, ça m'a toujours passionné, la croyance des gens, la recherche de sens, les questions, c'est beaucoup beaucoup les questions existentielles qui sont venues me chercher.

- Je voulais m'en aller en enseignement, puis je voulais que ça soit quelque chose qui me passionne en même temps, le programme de théologie semblait répondre le mieux (recherche de sens, les questions existentielles).

- Le programme de théologie était catholique. C'est un peu une forme d'endoctrinement.

-Je suis né dans une culture catholique, je suis croyant, mais pas sur tout.

-Je suis un catholique très, très ouvert. Je ne pense pas que je détiens la vérité ou que le christianisme c'est la vérité. Non. Pas du tout là. Vraiment pas. Par contre je trouve que c'est très sécurisant de penser qu'il y a une vie après la mort. C'est sécurisant de penser qu'il y a quelque chose plus grand que nous.

-J'ai un côté très spirituel

-Eux autres aussi ils (les jeunes) sont en recherche. C'est incroyable, ils sont VRAIMENT en recherche de sens. Et ils ont TELLEMENT d'information, qu'ils sont tous... ils ont VRAIMENT besoin de faire un ménage. Ça leur ferait tellement du bien.

Cildor

- J'ai une major en théologie, j'étais formé pour l'enseignement religieux au départ.

-Oh mon Dieu, ça fait longtemps.

-Oh mon Dieu toutes les formations qu'on a eues...

-Éthique, je dirais que c'est la recherche de sens ensemble à travers les normes, les règles qu'on doit mettre ensemble pour que la société fonctionne bien.

- Oh mon Dieu, les normes ça vient de plusieurs repères, entre autres la culture, nos croyances, des habitudes, oh mon Dieu, les normes, c'est une bonne question.

-Comment on agence l'éthique, c'est ça, c'est culturel, mais l'éthique en gros, c'est venu de la philosophie, je pense, là.

-Il faut réfléchir à plein de repères, pour faire une bonne analyse, je crois, être bien informé dans nos repères, mais c'est sûr qu'il y en a que leurs repères ce n'est que des repères personnels. Il faut amener les jeunes à s'ouvrir à plusieurs repères. Mais, idéalement, je pense, qui fait sens, c'est avoir le plus de repères possibles. On peut aller vers des repères scientifiques, des repères culturels, religieux, des repères au niveau de nos valeurs, il y a plusieurs sortes de repères. C'est une façon de prendre tout ça et de l'analyser et donc regarder les conséquences, positives, négatives, à tout ça. C'est une démarche qui est assez ardue.

- Avoir une posture éthique c'est de tendre vers la neutralité, ce n'est pas toujours facile, mais c'est tendre vers, essayer d'être le plus neutre possible, pour justement ne pas arriver à, pour ne pas leur donner l'information mâchouillée.

-C'est vraiment une question de posture de neutralité, posture de respect. Il faut vraiment le plus possible, comme être modèle. (...) Partir aussi de situations de tous les jours, de la vie concrète.

-Faut les (jeunes) apprendre à réfléchir. Qu'ils prennent un peu de recul sur ce qui se passe autour d'eux. Pour être en mesure de bien réfléchir. Pour adhérer aux normes... ou en mettre d'autres. Pour réfléchir à tout ça, pour ne pas embarquer la tête fermée dans tout ça. Faire des citoyens... c'est ça là... je dirais... bien outiller, je le vois comme ça.

-Je trouve qu'ils ne vont pas assez loin dans le questionnement, et la quête de sens.

-Je trouve qu'ils ne poussent pas assez. J'aimerais ça qu'on aille plus loin encore puis qu'on leur demande... puis ça je le fais là..... « Pourquoi les normes? » et « Est-ce qu'on serait capable de fonctionner sans normes? » J'aimerais que ça aille un peu plus loin dans la réflexion.

-Faut comprendre encore plus le pourquoi du pourquoi.

-Je pense que pour que la matière soit intégrée, pour qu'elle ne soit pas juste là (point manuel), il faut vraiment être centré sur la vie du jeune (main sur le cœur). Puis après... c'est le programme. Je ne sais pas si tu comprends.

-L'enseignant a beau avoir la meilleure volonté du monde, l'enseignant qui commence dans le programme... c'est difficile d'être centré vraiment sur le jeune (main sur le cœur) parce que le programme là, il n'est pas dans ta tête (point à sa tête).

-Je me sens encore mieux quand je dépasse un peu l'éthique. Autrement dit, je m'amuse un peu avec mes jeunes à dépasser l'éthique dans le sens faire des contre-exemples, mais toujours dans le respect. Toujours dans le pourquoi, « Pourquoi est-ce qu'on fait ça? » « Êtes-vous sûr que ça prend ça de l'éthique? » « Sais-tu vraiment une matière importante? » « Bien là, qu'est-ce que vous en pensez? » Tu sais, il faut vraiment pousser là, tu sais, j'aime beaucoup les déstabiliser.

-J'aime ça qu'on déconstruit puis qu'on se reconstruit. Puis des fois, ils vont me dire « bien là je suis mêlé, avant je n'étais pas mêlé, mais là je suis mêlé » bien là... c'est bon signe!

-Oui c'est sûr qu'il peut avoir des émotions... oui, surement. J'essaie de rester neutre, mais, probablement si on le demandait à eux, peut-être qu'ils n'auraient qui dirait que « oui j'ai vu que M. Cildor, quand il a parlé de ça il avait l'aire peineux. J'ai l'impression qu'on est transparent.

-J'ai essayé (de rester neutre), mais ça fait quelque chose (touche le cœur)

-Je suis une personne qui vois beaucoup ça comme un travail école.

-Que ça soit n'importe quel enseignant, du moment que la personne à une posture d'ouverture, les jeunes vont prendre cette personne de modèle.

-Ce n'est pas la matière, c'est vraiment la posture.

-Il faut que la personne, peu importe la personne, je pense qu'il y a des postures plus gagnantes. Puis peut-être c'est plus difficile pour certains d'avoir telle posture que d'autres. Ouverture, centrer sur le jeune, tendre vers la neutralité, qui est difficile, mais tendre vers la neutralité, il y a tellement de choses à l'ouverture.

-Au lieu de faire du débat, on pratique le dialogue, mais c'est plus la CRP, la communauté de recherche philosophique. Ça va plus dans le sens du mieux vivre ensemble. Ils se respectent plus. Ils construisent leurs idées à partir des celles des autres. Moi je trouve ça vraiment bien. Il y a vraiment un échange, il y a des règles à respecter, qu'on met en place pour justement favoriser le dialogue respectueux. On devrait justement parler de cette approche-là, c'est un incontournable.

-Je dirais que la religion est un repère culturel, qu'on a de génération en génération, puis c'est un repère, ummm (pause)...qui est bien, mais que parfois, dans certaines situations il faut faire attention. C'est un repère de connaissances, mais c'est aussi un repère mystique. C'est quelque chose qui se vie à l'intérieur, mais il y a un côté qui est peut-être, c'est plus difficile à rationalisé.

-Si ma religion passe avant l'être humain qui est devant moi, en mon sens, il y a quelque chose qui ne marche pas. Il y a un problème. Il y a soit une forme d'endoctrinement, ou soit quelque chose qui est mal sain selon moi.

-C'est dans ce sens que je dis qu'il faut faire attention. C'est un repère qui peut être combien utile dans la vie, mais que qui peut aussi nous, autant que ça peut sauver, autant que ça peut noyer. Il faut faire attention. C'est comme dans tout, je crois.

-Je pense que la religion c'est quelque chose qui est reconnu mondialement, qui n'est pas nécessairement pour des bonnes raisons, peut-être que oui peut être que non, je ne veux

pas l'évaluer, mais c'est quelque chose qui est reconnu. Une spiritualité c'est quelque chose de beaucoup plus large. C'est plus, ça répond beaucoup, la spiritualité c'est beaucoup une recherche, une quête de sens, mais on va aller chercher cette quête de sens dans le tout autre, puis de tout autre ça peut être, le new âge, ça peut être une religion, ça peut être dans les choses de croissance personnelle, ça peut être dans plein de choses.

-Je vois la spiritualité comme quelque chose de très grand. À la limite, on pourrait peut-être dire que l'être humain c'est un être spirituel. Puis dans la spiritualité, il y a plusieurs moyens à le développer donc, ça peut être par le bien des religions, puis par le bien d'autre chose. C'est comme si la religion s'était une partie de ce grand tout.

-J'aurais tendance à dire oui, mais je ne suis pas sûre de ce que j'avance, je ne suis pas sûre. On ne peut pas être religieux sans être spirituel... mais je suis sûre qu'il y en a qui sont capables. Je me contredis. Je suis sûre qu'il y en a qui trouve moyen.

-Je pense que tout le monde est un être éth... ben... tout le monde est un être éthique n'est-ce pas? Mais est-ce que j'adhère à cette éthique-là ou est-ce que je n'adhère pas? Tu ne peux pas être un être sans... la partie éthique fait partie de nous. Je pense...mais on a le droit de dire non,

-Vivre ensemble à travers nos repères culturels qui sont différents, entre autres, par la religion, bien, il fait établir ensembles des règles, des normes, de la compréhension, on a une responsabilité, des droits, des devoirs. Tout ça va ensemble.

- Un pratiquant c'est quelqu'un qui manifeste par des rites, entre autres, sa religion donc pour un catholique ça peut être allé à l'église, faire une prière, alumer le lampion, ça peut être, faire baptiser ses enfants. Puis ça peut être quelque chose qui est plus intérieur aussi, une prière, plus discrète.

- C'est qu'autrefois, on (enseignants religieux) était un peu des transmetteurs de foi, mais là ce n'est pas ça. Je le vois plus comme transferts, c'est plus au niveau des connaissances. Puis apprendre à se respecter dans nos différences et dans nos ressemblances aussi.

-Ça c'est une bonne question (Est-ce c'est mieux comme ça ou est-ce que vous trouvez qu'il y a un manque de solidarité maintenant que le programme touche à toutes les religions?) Je pense que dans la société dans laquelle on vit, dans notre réalité, il y a plusieurs bonnes choses à tout ça, justement qu'on voit plusieurs religions, pour que les jeunes soient au courant, qu'ils soient d'accord ou pas d'accord

-L'effet de ne plus parler de foi, c'est que les jeunes... j'ai l'impression qu'ils sont encore en quête de sens. Vu que ce n'est plus une question de foi, on va en parler, mais c'est plus rationnel qu'avec le cœur (main sur son cœur). Mais on dirait qu'il y en a encore plusieurs qui ont besoin d'aller chercher ce côté spirituel. Puis là les jeunes vont se faire des soirées, ils vont jouer du ouija. Je ne dis pas que ça ne se faisait pas avant, mais on dirait que qu'ils ont encore ce besoin-là (main sur cœur), mais maintenant de d'autre façons. Puis pas encadré! Peut-être ce (le programme) n'est pas mieux nécessairement dans ce sens-là.

-À propos des croyances religieuses, les élèves vont dire « mais ça va contre la science ». J'explique que c'est symbolique. L'arbre, c'est symbolique. Il faut le comprendre ça. Quelqu'un qui, qui prend ça à la lettre là, il va être perdu totalement. C'est complètement une autre sorte de lecture.

	<p>-La compétence analyser l'expression du religieux là, analyser quelque chose dans lequel que t'as pas, puis que t'as pas vécu là, c'est assez difficile. C'est très basic là. Des fois c'est « voyons, on ne deviendra pas des spécialistes », Puis il faut faire attention avec les termes là, 'établir des liens', oui c'est correct, 'examiner les diversités de pensées' ça va, mais « analyser les diversités » moi je dirais plutôt « survoler ».</p> <p>-J'ai toujours été, depuis que je suis très jeune, pour diverses raisons, ça m'a toujours passionné, la croyance des gens, la recherche de sens, les questions, c'est beaucoup beaucoup les questions existentielles qui sont venues me chercher.</p> <p>- Je voulais m'en aller en enseignement, puis je voulais que ça soit quelque chose qui me passionne en même temps, le programme de théologie semblait répondre le mieux (recherche de sens, les questions existentielles).</p> <p>- Le programme de théologie était catholique. C'est un peu une forme d'endoctrinement.</p> <p>-Je suis né dans une culture catholique, je suis croyant, mais pas sur tout.</p> <p>-Je suis un catholique très, très ouvert. Je ne pense pas que je détiens la vérité ou que le christianisme c'est la vérité. Non. Pas du tout là. Vraiment pas. Par contre je trouve que c'est très sécurisant de penser qu'il y a une vie après la mort. C'est sécurisant de penser qu'il y a quelque chose plus grand que nous.</p> <p>-J'ai un côté très spirituel.</p> <p>-Eux autres aussi ils (les jeunes) sont en recherche. C'est incroyable, ils sont VRAIMENT en recherche de sens. Et ils ont TELLEMENT d'information, qu'ils sont tous... ils ont VRAIMENT besoin de faire un ménage. Ça leur ferait tellement du bien.</p>
--	---

ANNEXE D : APPROBATION ETHIQUE



Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2 et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi délivre l'approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Responsable(s) du projet de recherche :	Madame Nova Fox (Ross), Étudiante Maîtrise en éducation, Département des sciences de l'éducation, UQAC
Direction de recherche :	Madame Catherine Duquette, Professeure Département des sciences de l'éducation, UQAC
Codirection de recherche :	Madame Nicole Monney, Professeure Département des sciences de l'éducation, UQAC
Projet de recherche intitulé :	Représentations sociales d'enseignants du cours d'Éthique et culture religieuse du deuxième cycle du secondaire à l'égard du programme

No référence : 002.452.01

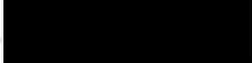
La présente est valide jusqu'au 30 juin 2016

Rapport de statut attendu pour le **31 mai 2016 (rapport final)**.

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : 10 juin 2015

Date(s) de renouvellement de l'approbation :


Nicole Bouchard,
Professeure et présidente