

Synthèse de la littérature académique sur le programme d'Éthique et culture religieuse : la question de l'enseignant¹

Nancy **Bouchard**
Université du Québec à Montréal

Nicolas **Haeck**
Université du Québec à Montréal

Maxime **Plante**
Université du Québec à Montréal

Raymonde **Venditti**
Université du Québec à Montréal

A synthesis of the literature on Québec's Ethics and Religious Culture program: The teacher's posture

doi:10.18162/fp.2016.324

Résumé

Cet article présente une synthèse de la littérature académique ayant pour objet le programme d'Éthique et culture religieuse (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008) et traitant des enseignants. À la suite d'une présentation sommaire des grandes lignes de la méthodologie empruntée, nous traçons un portrait du contenu traitant de l'enseignant dans sa posture professionnelle et son appropriation du programme.

De l'ensemble de notre analyse, nous identifions un défi majeur à relever et qui fait consensus : la nécessité d'une formation accrue et mieux adaptée du personnel enseignant. Enfin, nous terminons en soulignant les limites de cette note de synthèse, soit une limite d'ordre méthodologique et une limite propre à la littérature recensée.

Mots-clés

Éthique, culture religieuse, programme, littérature académique

Abstract

This article reviews the academic literature about the Ethics and Religious Culture program (MELS, 2008). We focus here specifically on the teacher. After a few words about the methodology borrowed, we present an outline of the results about the professional posture of the teacher and his assimilation of the program. In our analysis, we identify a major challenge that concerns the need for a longer and better adapted teacher's training. Finally, we conclude by pointing out the limitations of our research, a limit inherent to our methodology and a limit specific to the academic literature.

Keywords

Ethics, Religious culture, Program, Academic Literature

1. Introduction

Suivant les grandes instances internationales telles que l'UNESCO, l'Organisation internationale de la Francophonie et le Conseil de l'Europe, apprendre à vivre ensemble dans la diversité culturelle et religieuse constitue une tâche éducative essentielle à laquelle l'école se doit de contribuer. Dans la Francophonie du Nord, c'est dans cet esprit que certaines régions ont apporté des modifications à leur curriculum scolaire. Notamment, la Suisse romande et le Québec ont aménagé un cours d'éthique et de cultures religieuses, et la France a inséré progressivement à son curriculum le fait religieux, des compétences sociales et civiques, la connaissance de la diversité et un enseignement moral et civique visant la transmission de valeurs communes (dignité, égalité, solidarité, tolérance, absence de discrimination, etc.). Dans la présente note de synthèse, nous nous intéressons aux écrits traitant du programme québécois d'Éthique et culture religieuse (ÉCR)².

Ce programme est en vigueur dans les écoles primaires et secondaires privées et publiques du Québec depuis septembre 2008. Précédé par de vifs débats sur la religion à l'école, il fut ensuite implanté dans la foulée de la controverse sur les accommodements raisonnables³ et de deux causes fortement médiatisées contre ce cours portées devant les tribunaux⁴. Bref, il s'en est beaucoup dit *autour* de ce programme, mais qu'en est-il du point de vue des chercheurs? Plus spécifiquement, qu'en est-il du contenu de la littérature académique traitant du programme d'ÉCR, de son implantation et de sa mise en œuvre au cours des cinq premières années de son entrée en vigueur dans les écoles du Québec? Sur quoi se sont principalement attardés les chercheurs? Quels sont leurs réflexions, constats, propositions et conclusions? Quels axes de discussion émergent de cette littérature? Dit autrement, quel est l'état de la question à propos du programme d'ÉCR?

Le but de cet article est d'offrir à la communauté des chercheur(e)s un portrait à la fois global et actualisé des publications scientifiques traitant du programme québécois d'*Éthique et culture religieuse*. L'esprit ayant guidé sa réalisation en est un de *synthèse*. Encore faut-il préciser le sens particulier accordé à cette notion. On entend généralement par là l'opération – ou le résultat de l'opération – de rassemblement de sources documentaires connexes et plus ou moins convergentes, mais dispersées. La synthèse permet en ce premier sens d'embrasser d'un seul regard l'ensemble d'un champ, d'un domaine ou d'une question, parce qu'elle nous met devant les yeux toute la diversité de ce qu'il y a à voir. Mais ce tableau pourrait sembler au premier abord désordonné et surchargé. Donnant trop à *voir*, il rend du même coup difficile de *savoir*. Pour cette raison, cette fonction synoptique ne saurait manquer d'être accompagnée d'une fonction critique par laquelle les éléments confus qui composent le tableau se trouvent distingués les uns des autres et ainsi amenés à leur clarté propre. Bien qu'un tel moment semble tout à fait contraire au mouvement de la synthèse, il faut en vérité dire que lui seul l'accomplit, puisque seule une perception claire et clairement distinguée – et donc l'explicitation – des éléments du tableau rend possible que soit dégagé l'essentiel de l'accessoire et qu'ainsi apparaissent des récurrences ou des discontinuités, des motifs ou des mailles, des lignes de fractures ou des nœuds. Bref, c'est à la restauration des nuances et des coups de pinceaux par lesquels se trouve composé le « tableau » de la recherche sur ÉCR qu'est engagée cette note de synthèse. Elle vise tout autant à rendre compte de la structuration du débat autour du programme d'ÉCR qu'à en clarifier le sens.

C'est de ces opérations que nous rendons compte ici. Après avoir délimité l'univers du discours sur l'ÉCR – articles, collectifs d'auteurs et monographies (livres, mémoires et thèses)⁵ –, un corpus définitif fut ensuite constitué en sélectionnant les sources dont le programme officiel d'ÉCR constituait un objet d'étude à part entière et dans lesquelles nous retrouvions explicitement une analyse d'un aspect ou l'autre du programme d'ÉCR. En cela, nous avons délibérément exclu les textes d'opinion sur le programme ainsi que ceux se limitant à une mise en contexte, une description ou un historique du programme. Bref, les textes ne présentant pas soit des résultats de recherche ou encore une dimension analytique, soit une réflexion critique ou philosophique n'ont pas été retenus. En définitive, nos critères furent les suivants : 1) tous les textes scientifiques; 2) publiés entre 2007 et l'été 2013; 3) dont le programme, dans sa version approuvée, constitue un objet d'étude; 4) contiennent explicitement une analyse d'un aspect dudit programme. Toutes les règles visent donc à garantir le caractère *analytique* du corpus, tant dans la forme de son matériau (textes scientifiques vs textes non scientifiques) que dans son contenu (analytique/descriptif, objet d'étude/mention, programme officiel/non officiel). Au terme du processus, c'est un total de 84 textes (76 articles et chapitres de collectifs et 8 monographies) représentant 44 auteurs seuls et 12 auteurs avec coauteurs qui a été retenu. Nous nous sommes ensuite attardés au contenu des 84 textes recensés.

Notre travail de synthèse s'inspirant de Forquin (1996), nous avons procédé au rassemblement, à la condensation et à l'organisation de l'information pour la présenter à travers une littérature spécialisée (p. 71). Plus spécifiquement, nous avons condensé l'information issue de la littérature académique retenue afin de faire ressortir ce qui retient l'attention des chercheurs (les thèmes récurrents regroupés ensuite en axes majeurs⁶), les points de convergence, les contradictions et les questions. Pour ce faire, nous avons utilisé une grille de lecture visant à repérer les contenus concernant le programme comme tel (plus spécifiquement au niveau de ses finalités et ses éléments structurants), d'une part, et les contenus traitant des acteurs (enseignants et élèves), d'autre part. Dans le présent article, nous présentons la synthèse obtenue à propos des contenus traitant des acteurs de premier plan que sont les enseignants.

2. Synthèse documentaire : la question des enseignants

Trois axes majeurs de discussion se dégagent de la littérature concernant l'enseignant, en l'occurrence : le contexte d'implantation, la posture professionnelle et l'appropriation du programme. Dès la première lecture de la littérature recensée, nous avons tôt fait de repérer un intérêt marqué pour les acteurs particulièrement concernés par ce changement, les enseignants. De fait, les auteurs accordent une place prépondérante aux défis relatifs à l'implantation et la mise en œuvre du programme, ainsi qu'aux réflexions sur la pratique enseignante. Globalement, 39 auteurs abordent la question de l'enseignant (posture professionnelle, formation, enseignement).

2.1 Le contexte d'implantation

La complexité et les défis que posaient l'implantation et la mise en œuvre de ce programme sont particulièrement présents dans la littérature étudiée. On note que le contexte y était peu propice, notamment en raison du débat sur les accommodements raisonnables et d'une réception plutôt mitigée du programme de la part des enseignants, mais également en raison d'un processus de formation précipité puis subitement abandonné ainsi qu'une entrée en vigueur non progressive à tous les cycles du primaire et du secondaire.

Le programme ayant été implanté sur fond de controverse (Bergeron, 2012; Blée, 2010), la littérature montre clairement que la culture religieuse suscite de fortes inquiétudes et des résistances de la part des enseignants et des formateurs d'enseignants. Lors de son expérimentation comme lors des formations ou encore de sa mise en œuvre, le programme d'ÉCR a surtout suscité des réticences et des réserves, de la méfiance, voire du dédain, de la part des enseignants et des formateurs d'enseignants (Blée, 2010; Bouchard, Desruisseaux et Gagnon, 2011; Morris, Bouchard et De Silva, 2011; Rondeau, 2010; Van der Wee, 2011) bien que, pour certains enseignants, il ne changeait rien ou représentait un changement positif, rafraîchissant (Bergeron, 2012; Bouchard et al., 2011). Quant à l'application obligatoire simultanée à tous les cycles du primaire et du secondaire, à l'automne 2008, soit un an seulement après la parution de la version approuvée du programme, non seulement a-t-elle eu pour effet de rendre la tâche particulièrement ardue pour les enseignants en classe, mais elle a également eu un impact négatif sur la formation préalable de ces derniers (Bégin, 2008; Estivalèzes, 2012; Rousseau et Gendron, 2010). Une partie de la littérature fait ainsi état du délai trop court pour former les enseignants, et ce, dans un contexte où une somme imposante de connaissances et de compétences nouvelles étaient à développer (Cherblanc et Lebus, 2011; Rondeau, 2010; Rousseau, 2008). En ce sens, l'ÉCR apparaît davantage comme une discipline nouvelle qui se situerait dans l'esprit d'un renouveau pédagogique, exigeant dès lors un important travail de formation afin d'appriivoiser ses visées éloignées des programmes antérieurs (Bégin, 2008; Rousseau et Gendron, 2010). L'idée suivant laquelle les enseignants se trouvaient, et se trouveraient toujours, devant un imposant défi d'intégrer un ensemble de nouvelles connaissances et compétences – particulièrement en culture religieuse, mais aussi dans l'animation de dialogues en classe et, dans une moindre mesure, en éthique – est largement partagée par les chercheurs abordant cette question (Cherblanc et Lebus, 2011; Estivalèzes, 2012; Lavoie, 2010; Rymarz, 2012; Van der Wee, 2011). De plus, considérant l'importance de la formation pour la mise en œuvre du programme dans les classes, de graves lacunes sont soulignées, notamment :

le fait qu'il n'est pas rare que l'enseignement de l'ÉCR soit confié à des enseignants sans formation préalable; la nature non définitive du programme lors des formations de 2007 qui a contraint à un effort d'adaptation et de réajustement; les informations livrées au compte-gouttes; et le matériel scolaire (comme les manuels) indisponible (Rondeau, 2010; Rousseau, 2008; Rousseau et Gendron, 2010). D'autres indiquent que le modèle de formation instauré lors de la mise en œuvre de programme a été abandonné trop rapidement (soit six mois après le début de l'entrée en vigueur du programme dans les écoles), coupant dès lors l'accès aux ressources (Cherblanc et Lebuis, 2011) et entraînant du coup une implantation incomplète (Knott, 2010).

La pression sur les enseignants dans le contexte d'une implantation précipitée et face à une innovation pédagogique aussi importante a eu des répercussions majeures sur la formation et l'application du programme, car elle crée un besoin d'appropriation trop urgent (Lebuis, 2010) et une forte demande d'outils pédagogiques concrets (Estivalèzes, 2010a). La difficulté pour les formateurs de former les enseignants à une approche axée sur le questionnement au moment où ils cherchent à obtenir des réponses est soulignée (Estivalèzes, 2010a; Knott, 2010). On comprend ainsi peut-être mieux que l'intérêt des enseignants du primaire à l'égard du cours d'ÉCR apparaisse variable et, en conséquence, que son application dans la réalité des classes soit fort diverse. Le statut de « petite matière » d'une heure par semaine ne favoriserait pas la mise en valeur de ce cours (Cornellier, 2012; Rousseau et Gendron, 2010), surtout avec un programme aussi dense (Bergeron, 2012). Tout le défi consiste donc pour le formateur à pouvoir reconfigurer le savoir-enseigner sans pour autant induire un rapport techniciste au programme (Lebuis, 2010).

2.2 La posture professionnelle

Le rôle de l'enseignant et la posture professionnelle en ÉCR ont fait l'objet d'une attention soutenue. En général, les auteurs restent très près du propos du MELS à ce sujet pour ensuite en expliquer et en souligner l'importance en termes de formation et d'application, mais nous remarquons que cela ne signifie pas pour autant que le discours à ce sujet est consensuel. Des nuances sont apportées dans les différents aspects du rôle et de la posture exigée par le MELS dont un se distingue plus particulièrement : l'obligation d'abstention de révéler ses idées, croyances et convictions. Au-delà de la polysémie dans l'usage des termes objectivité, impartialité et neutralité employés dans la littérature académique (Gravel et Lefebvre, 2012), les chercheurs (et les enseignants interrogés par ces derniers) s'entendent généralement sur l'importance de l'objectivité des savoirs enseignés et sur l'impartialité de l'enseignant dans les discussions entre les élèves. Cependant, les points de vue divergent manifestement concernant le devoir d'abstention et la question de la neutralité de l'enseignant. Examinons de plus près ce qui ressort de l'analyse de la littérature au sujet de la posture professionnelle préconisée par le programme.

2.2.1 Rôle de passeur culturel

Dans le programme, il est précisé que l'enseignant a pour première responsabilité d'agir à titre de *passeur culturel*, c'est-à-dire d'accompagner et de guider les élèves dans leur réflexion éthique, dans leur compréhension du phénomène religieux et dans la pratique du dialogue. Dans les écrits analysés, l'importance du rôle de passeur culturel est soulignée et ne fait pas l'objet de débats. Par ailleurs, si ce

rôle représente un changement majeur au sens où il nécessite le passage d'une approche confessionnelle à une approche culturelle (Desaulniers et Jutras, 2008; Durand, 2009; Lucier, 2008), des auteurs considèrent plutôt que ce changement était déjà amorcé en enseignement moral et religieux (Beaucher, 2012; Leroux, 2008a). Quoi qu'il en soit, le passage d'une approche confessionnelle à une approche culturelle entraîne pour l'enseignant de ne plus soutenir la quête spirituelle de l'élève (Lebuis, 2008a; Lucier, 2008), ce que Rousseau et Gendron (2010) ainsi que Durand (2008) déplorent.

2.2.2 Posture d'objectivité et d'impartialité

La posture d'objectivité et d'impartialité de l'enseignant représente un axe de discussion majeur dans la littérature étudiée. Cette posture soulève de nombreuses questions. Est-elle possible et souhaitable? Est-elle la même en éthique et en culture religieuse? Être objectif et impartial sans être neutre, est-ce possible? Et avec un programme qui n'est pas neutre?

Bien que nous remarquions une certaine confusion dans l'usage des termes, il se dégage un consensus selon lequel l'enseignant doit rechercher l'objectivité par rapport aux connaissances, aux faits. Il est aussi unanime que l'enseignant doit faire preuve d'impartialité, c'est-à-dire s'abstenir de prendre position en faveur d'une conviction, croyance ou idée et de promouvoir quelque doctrine religieuse destinée à remplacer les croyances particulières. L'impartialité impose à l'enseignant de n'endosser aucun point de vue particulier mais d'en présenter plusieurs. Ainsi d'autres chercheurs indiquent plutôt que l'enseignant doit demeurer objectif et impartial sans être neutre (Blée, 2010; Cherblanc et Lebuis, 2011; Desaulniers et Jutras, 2008; Gravel et Lefebvre, 2012; Jeffrey, 2010; Knott, 2010; Riddett, 2012). Leroux (2008a) indique que cette posture s'oriente « vers une forme de neutralité ouverte et proactive dans le développement du respect et de la connaissance de soi » (p. 184).

Dans l'ensemble des textes retenus traitant de cette question, les auteurs s'entendent sur le fait que l'enseignant doit être neutre sans toutefois laisser place au relativisme, et les finalités du programme en tant que cadre d'intervention sont rappelées. L'enseignant a le devoir d'intervenir si des paroles ou des gestes compromettent la dignité de chacun ou le bien commun; il a l'obligation de défendre les valeurs fondatrices du vivre-ensemble démocratique et le devoir de ne pas tolérer l'indéfendable (Jeffrey, 2010). Ajoutons que certains précisent que la posture professionnelle de l'enseignant s'incarne essentiellement dans l'art du questionnement et dans une approche dialogique qui valorise l'écoute, la rencontre, la compréhension mutuelle et l'ouverture à la différence (Blée, 2010; Gagnon, 2012; Lebuis, 2008a).

2.2.3 Posture d'abstention d'expression de sa propre vision

Si les indications du programme sur la posture professionnelle ne sont pas remises en question dans la littérature étudiée, nous remarquons par ailleurs que les points de vue diffèrent sur la question de l'expression de la vision personnelle de l'enseignant. L'enseignant devrait-il exercer un devoir de réserve en s'abstenant d'exprimer sa propre vision, ses idées, ses valeurs et convictions? Alors que certains considèrent que ce devoir de réserve est essentiel et appuient le choix du MELS à ce sujet, d'autres ne sont pas de cet avis.

Ainsi, selon Gagnon (2012), l'enseignant n'a pas à s'abstenir d'exposer ses idées et conceptions lorsque les élèves le questionnent dans un dialogue où chaque participant, par sa différence, contribue à la réflexion collective : pourquoi ne pas mettre à jour avec eux ses conceptions et les soumettre au même

examen critique que celui auquel se soumettent les élèves? Suivant ses travaux sur la communauté de recherche philosophique auprès d'adolescents, ces derniers ne seraient pas « nécessairement plus influencés par les opinions des enseignants qu'ils ne le sont pas les propos de leurs pairs. [...] D'entrée de jeu, l'animateur, par ses gestes et interventions, manifeste son intention de devenir un cochercheur à l'intérieur d'un processus où tous sont égaux, y compris lui-même » (p. 82). L'enseignant peut exprimer son idée, « [t]out dépend ici de la façon dont l'enseignant expose ses idées : le fait-il en laissant entendre qu'il s'agit de la "vérité" ou les présente-t-il comme des hypothèses à examiner? » (Gagnon, 2012, p. 83). De façon semblable, Rondeau (2008) précise que l'enseignant qui relativise ses convictions et prend conscience de la relation entre celles-ci et son ancrage socioculturel peut les exprimer, mais en les présentant seulement pour ce qu'elles sont : « des certitudes intimes, que chacun fixe pour soi » (p. 89).

Suivant Morris (2011), pour les élèves qui ont acquis un « raisonnement autonome », l'enseignant n'a pas à camoufler son point de vue, car cela peut provoquer une rupture avec ces élèves, leur donner l'impression qu'il n'est pas authentique et qu'ils sont les seuls à s'engager et à se placer dans une position vulnérable. L'enseignant « neutre » leur demande de prendre des risques dans le dialogue alors que, délibérément, lui-même évite de le faire. Morris note par ailleurs qu'en mettant l'accent sur la réflexion à travers le dialogue, le programme « implique un rejet de la posture objectiviste »⁷ (2011, p. 204). Il suggère que la posture de l'enseignant puisse alors être celle de *committed impartiality*. En empruntant cette posture d'impartialité engagée, ajoute-t-il, les élèves ont accès aux idées de l'autorité et sont poussés à contester la validité de ces idéaux et l'environnement éducatif s'en trouve enrichi.

Leroux (2008b) établit pour sa part une distinction entre la posture en éthique et celle en culture religieuse. En éthique, l'enseignant doit trouver « un équilibre entre une neutralité de conviction et un engagement au service de la réflexion du groupe » (p. 48). En culture religieuse, l'enseignant doit développer à l'endroit de la culture religieuse « une attitude de respect de chaque croyance ou rite, comme objet absolu singulier [...] approchés comme on va à la rencontre d'individus », ce qui entraîne « une obligation d'abstention beaucoup plus rigoureuse que dans le cas de l'éthique » (p. 49). Les enseignants « ne sauraient s'engager dans une critique susceptible de relativiser les croyances » (p. 49).

2.2.4 La formation à la posture professionnelle

Les chercheurs estiment que la posture professionnelle à adopter par l'enseignant n'est pas immédiatement accessible et certains proposent à cette fin une démarche préalable d'examen de soi. Cet avis semble partagé par les enseignants et futurs enseignants. Bien que ces derniers revendiquent une aisance quant à la posture d'objectivité, leurs propos rapportés dans la littérature scientifique montrent un certain malaise, une confusion même, quant à la posture d'impartialité (Bergeron, 2012; Bouchard et al., 2011; Knott, 2010). Desaulniers et Jutras (2008) suggèrent en ce sens la nécessité d'une réflexion personnelle des enseignants pour « se connaître, examiner leur éthique personnelle et leurs convictions pour ne pas les imposer et repérer les occasions où ils risquent d'être inconfortables en classe » (p. 263). Selon Knott (2010), l'adoption d'une position impartiale appelle à un réexamen des présupposés de l'enseignant et à l'engager dans une approche « questionnante » et critique plutôt qu'une approche axée sur les réponses. Les futurs enseignants doivent repenser leur rôle et leur travail par la réflexion sur leurs propres valeurs, normes et biais. Pour y parvenir, une *reflection-in-action* (sur les choix qu'il fait dans la classe) est proposée par cette dernière auteure : l'enseignant doit réfléchir sur son rôle, faire

le point sur ses mœurs, ses valeurs, ses préjugés, reconnaître ce qu'il peut projeter sur les élèves. Une démarche d'objectivation inspirée des travaux de Bourdieu est aussi proposée par Beaupré (2012) afin que l'enseignant parvienne à mettre entre parenthèses sa subjectivité dans l'exercice de l'enseignement de l'ÉCR. Il estime que l'enseignant doit d'abord passer par l'examen de ses habitus pour ensuite être en mesure de s'engager dans une démarche d'analyse réflexive de sa pratique. Il importe, précise-t-il, « de proposer [préalablement] une autre méthode introspective aux enseignants en ÉCR en raison des contenus disciplinaires parfois délicats à aborder en classe et du rapport parfois ambigu que l'enseignant lui-même peut entretenir envers ses objets de réflexion » (p. 99).

2.3 L'appropriation du programme

Les enjeux relatifs à l'appropriation du programme par le personnel enseignant sont soulevés dans la littérature académique et, notamment, au plan pédagogique de développement des compétences des élèves. Soulignons par ailleurs qu'au sein du corpus retenu, les différents aspects relatifs à la pratique enseignante en tant que telle ne font pas l'objet d'analyses détaillées. Cela se traduit par l'absence marquée d'études portant spécifiquement sur les enjeux en ce qui a trait à l'éthique, dont les réflexions semblent généralement être subordonnées à celles sur la pratique du dialogue. Dès lors, les discussions sur l'appropriation du programme par les enseignants s'organisent donc principalement autour de la question du dialogue et de l'enseignement de la culture religieuse.

2.3.1 Le dialogue

Constituant l'une des trois grandes compétences du programme, la pratique du dialogue représente un défi particulier pour les enseignants en ÉCR. Les discussions sur la pratique du dialogue se structurent en trois axes complémentaires portant respectivement sur les difficultés qu'elle pose pour le personnel, le rôle particulier que l'enseignant est appelé à jouer pour favoriser sa pratique adéquate et le climat de classe propice à l'enseignement de cette compétence.

De façon générale, les auteurs reconnaissent le rôle incontournable des enseignants dans la mise en place de conditions favorables à la pratique du dialogue en classe. Certains soulignent toutefois que la pratique du dialogue serait une source d'incompréhension ou de malaise chez les enseignants (Cherblanc et Lebuis, 2011). Parmi les raisons évoquées, on trouve notamment le manque de clarté des règles et conditions favorisant le dialogue (Morris et al., 2011), le fait qu'aucune situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) n'a été prévue par le programme pour certains savoirs reliés à cette compétence (Rousseau et Gendron, 2010), que certaines notions telles que le dialogue intérieur et la réflexivité ne seraient pas encore bien intégrées chez le personnel enseignant (Barré, 2009) et, enfin, les difficultés reliées à l'animation des échanges dont l'issue est imprévue (Lebuis, 2008a).

Si le dialogue semble être une source d'inquiétude et un défi important pour le personnel enseignant, sa pratique en classe requiert un climat de classe et des modalités pédagogiques particulières. La littérature évoque en ce sens le rôle primordial de l'enseignant qui doit lui-même s'impliquer dans le dialogue avec les élèves. L'enseignant, en tant que gardien du dialogue (Béland, 2008), n'est pas confiné au rôle de simple organisateur, puisqu'il fait lui-même partie des échanges et est appelé à s'ouvrir à des valeurs sociales avec les élèves (Desaulniers et Jutras, 2008). Certains soulignent que les élèves ne sont pas outillés d'emblée pour s'engager dans des discussions (Desaulniers et Jutras, 2008; Van der Wee,

2011) ou encore que le dialogue ne va pas de soi puisqu'ils n'ont pas de référents moraux préalables ou encore la maturité intellectuelle⁸ pour amorcer une délibération sur des sujets sérieux (Malenfant-Veilleux, 2011). En ce sens, si cette habileté n'apparaît pas innée pour les élèves, celle-ci nécessite un climat de classe propice qu'il incombe à l'enseignant d'instaurer. Dans cette perspective, le dialogue exige la prise en compte de deux dimensions intrinsèques (socioaffective, sociocognitive) au climat de classe (Lebuis, 2008a). Ces dimensions renvoient respectivement à la nécessité d'accorder une attention respectueuse à l'égard des personnes et de favoriser le développement d'une certaine rigueur intellectuelle. De la sorte, l'enseignant assure le bon déroulement des discussions en classe et veille à ce que le dialogue ne soit pas simplement un échange d'opinions (Lebuis, 2008a). Barré (2009) fait remarquer la difficulté d'assurer un climat d'écoute respectueuse entre les élèves dans certains groupes. Elle souligne également qu'il peut être ardu de gérer les délibérations dans de grands groupes-classe.

Enfin, mentionnons qu'au niveau des éléments structurants du programme les auteurs établissent parfois une différence entre le dialogue en éthique et celui en culture religieuse (Plante et al., 2014), mais sur le plan des acteurs, cette distinction n'apparaît généralement pas. Dans les différents écrits portant sur l'appropriation du programme par le personnel enseignant, nous remarquons aussi une certaine fusion entre les enjeux de la pratique du dialogue et ceux de l'enseignement de l'éthique.

2.3.2 La culture religieuse

Suivant la littérature que nous avons étudiée, la compétence visant une compréhension du phénomène religieux apparaît comme une source d'inquiétude importante pour le personnel enseignant. Ainsi, les connaissances en culture religieuse semblent préoccuper davantage les enseignants que les autres aspects du programme. Selon l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP), les enseignants du primaire n'ont pas la formation requise en culture religieuse pour enseigner ce programme (Cornellier, 2012). Plusieurs chercheurs font le même constat : les enseignants qui donnent ce cours considèrent généralement qu'ils n'ont pas l'ensemble des connaissances nécessaires pour enseigner la culture religieuse (Bergeron, 2012; Bouchard et al., 2011; Cherblanc et Lebuis, 2011; Estivalèzes, 2010a; Morris et al., 2011). De plus, les enseignants du primaire craindraient de heurter des parents ou d'induire de la confusion dans l'esprit des élèves (Morris et al., 2011). Van der Wee (2011) note bien une telle peur des parents à l'égard des conséquences sur l'identité religieuse que pourrait avoir l'exposition des élèves à différents points de vue. À ce chapitre, il est également avancé que la priorité accordée par le programme à la dimension individuelle de la vérité religieuse, à la reconnaissance des différences et au développement de l'esprit critique pourrait parfois donner l'impression aux parents plus conservateurs – dont les valeurs supposent une seule vérité religieuse – que l'école se positionne contre leur vision de la religion (Lester, 2011).

La littérature académique porte une attention particulière à l'approche requise en culture religieuse. Qualifiée de *culturelle*, l'approche en culture religieuse vise une compréhension éclairée des signes par lesquels s'exprime l'expérience religieuse des individus. Certains chercheurs soulignent le caractère hautement novateur de l'approche de l'enseignement des cultures religieuses qui, comme l'indique Tremblay (2009), en plus de la connaissance des religions, porte également une attention au dialogue et à l'ouverture à l'altérité. De nature davantage historique et herméneutique que la compétence en éthique, Leroux (2011) souligne à cet égard que cette approche du phénomène religieux vise surtout à développer le respect mutuel et l'accueil de la différence. Afin de justifier l'enseignement de cette

compétence aux jeunes enfants, il faut selon lui soutenir qu'il est possible d'assurer la présentation des cultures religieuses dans un cadre respectueux (Leroux, 2012). Si pour Leroux (2012) l'enseignement en culture religieuse a pour but premier le respect de positions morales différentes – qui seraient garantes d'une conception de la vie bonne pour les individus et les sociétés – d'autres insistent davantage sur le développement de l'affirmation de soi chez les élèves (Blée, 2010).

Pour la plupart des auteurs, le volet culture religieuse ne se limite pas *strictement* à la transmission de connaissances factuelles (Blée, 2010; Levasseur, 2012; Rousseau et Gendron, 2010; Tremblay, 2009). Pour Rousseau et Gendron (2010), toutefois, il importe « avant tout » que l'enseignant soit en mesure de faire saisir aux élèves l'impact des croyances sur l'existence du croyant puisque cela ne peut se faire uniquement par l'étude de manifestations extérieures. Sur le plan pédagogique, le défi de l'approche préconisée par le programme apparaît donc particulièrement complexe. Parmi les écueils évoqués, Estivalèzes (2010a) souligne que certains enseignants cherchent parfois à acquérir des outils « prêt-à-l'emploi » pouvant directement être intégrés à leur cours, ce qui poserait le risque d'une approche trop techniciste qui négligerait les réflexions sur les contenus et les approches les plus appropriées à privilégier en fonction des élèves.

La littérature académique ne manque d'ailleurs pas de souligner certains enjeux au niveau des contenus à enseigner en culture religieuse. En mettant l'accent sur un découpage transversal et thématique dans l'étude des religions, le programme adopte une approche riche qui aborde les rites et les récits d'une façon comparative. Si cette approche est féconde, elle exige néanmoins de s'assurer que les rites enseignés soient articulés à leurs systèmes de croyances respectifs et que chaque tradition religieuse à l'étude soit bien contextualisée historiquement et socioculturellement (Estivalèzes, 2010b). De plus, les tâches interprétatives inhérentes à une pédagogie culturelle du phénomène religieux représenteraient une difficulté particulière puisque l'enseignant doit éviter le recours à des thèmes qui, bien que populaires, pourraient être distrayants (ésotérisme, insolite, etc.), et ce, afin de « mettre les élèves sur de “bonnes pistes” et préparer les explorations subséquentes » (Lucier, 2008, p. 157).

3. Dans la poursuite de la réflexion

Cette note de synthèse montre que, de manière générale, les chercheurs estiment que le programme d'ÉCR représente un changement majeur, voire une innovation pédagogique radicale (Desaulniers et Jutras, 2008) nécessitant l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences et l'adoption d'une nouvelle posture professionnelle chez l'enseignant. Globalement, il se dégage de la littérature académique que la formation constitue un défi – sinon le défi – des plus importants pour une implantation réussie du programme. L'implantation simultanée d'un nouveau programme à tous les niveaux, ainsi que les délais très courts alloués pour la formation ont contribué à freiner l'appropriation adéquate du programme par les enseignants. À cet effet, le modèle de formation retenu semble avoir créé un fossé entre les enseignants, les formateurs praticiens et les formateurs universitaires (Cherblanc, 2010; Lavoie, 2010; Rondeau, 2010); que ce fossé traduise des disparités réelles – notamment régionales – quant à la nécessité du programme (Cherblanc, 2010; Cherblanc et Lebuis, 2011) ou qu'il soit le résultat d'une méfiance exacerbée à l'égard de la formation (« inutile », « tyrannique », etc.) ou du modèle de formation lui-même (Bergeron, 2012; Cherblanc, 2010; Rondeau, 2010). Il semble d'ailleurs que le processus de formation s'en soit trouvé complexifié par l'existence de disparités à la fois entre les

attentes, les besoins et les acquis des enseignants, d'une part, et ceux des formateurs régionaux, d'autre part (Jeffrey, 2010; Lebuis, 2010; Rondeau, 2010). On peut se demander si tous ces obstacles posés à la formation et la pression exercée sur les enseignants ne sont pas des facteurs qui ont lourdement pesé sur l'appropriation et, par la suite, sur l'application du programme.

Soulignons en terminant que, sur certains aspects et en particulier sur celui de la pédagogie, cette note de synthèse reste plutôt silencieuse. Ce silence nous a semblé résulter de deux types de limites. D'une part, d'une limite d'ordre méthodologique, en ce que notre procédure de sélection des documents a explicitement omis les contributions ne traitant pas *thématiquement* du programme d'ÉCR. Dans un souci de bien circonscrire notre corpus, nous avons donc dû sacrifier la plupart des réflexions pédagogiques et des propositions didactiques plus générales parce qu'elles ne traitaient pas directement d'un aspect du programme d'ÉCR alors qu'elles pouvaient pourtant s'avérer fort pertinentes dans le cadre de l'enseignement dudit programme. D'autre part, ce silence est l'expression d'une limite au niveau de l'état de la recherche sur le sujet. La littérature académique reflète en effet un manque flagrant de données, notamment d'études empiriques, sur l'enseignement et l'application concrète de ce programme dans les écoles. La littérature académique soulignait en ce sens le besoin d'une évaluation des effets de la formation (Rondeau, 2010) et de la réalité de l'implantation du programme dans les classes (Cherblanc et Lebuis, 2011).

Si une synthèse antérieure a permis de mettre en lumière les discussions autour du programme en lui-même (Plante et al., 2014), la présente recherche montre bien la nécessité, pour la communauté scientifique et avec la collaboration du personnel scolaire, de passer à l'examen et la validation de la pratique telle que celle-ci s'effectue au quotidien dans les écoles du Québec. Cette synthèse, en montrant les points forts et les points aveugles de la littérature académique retenue sur l'enseignant et l'enseignement, espère ainsi participer à cet important transfert de la recherche *sur* l'ÉCR vers la recherche *en* ÉCR.

Notes

- 1 Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec de leur soutien financier.
- 2 Ce programme est disponible en ligne au www.education.gouv.qc.ca/programme-ethique-et-culture-religieuse.
- 3 Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles dont le rapport fut déposé en mai 2008.
- 4 Les causes des parents de Drummondville et du *Loyola High School* de Montréal.
- 5 Pour délimiter notre corpus, nous avons d'abord utilisé les interfaces de recherche *Iris* (Bibliothèque et Archives nationales du Québec) et *Virtuose* (Bibliothèques de l'UQAM) et les portails et banques de données *Cairn*, *Érudit*, *JSTOR*, *ERIC*, *FRANCIS*, *ProQuest Dissertations & Theses*. Notre première sélection s'est faite à partir d'une seule expression exacte « Éthique et culture religieuse » et, dans sa version anglaise, « Ethics and Religious Culture », recherchée dans le titre, le sujet, le résumé ou les mots-clés. Ces sources d'information ont été consultées entre janvier et août 2013. La date de parution d'un document devait se situer entre 2007 (année d'approbation du programme par le ministère de l'Éducation) et 2013.
- 6 Par exemple au sujet des finalités, les grands axes récurrents étaient ceux de la diversité culturelle et les deux finalités pensées dans un même programme (voir Plante, Bouchard, Haecck et Venditti, 2014). Au sujet des acteurs (enseignants et élèves), les thèmes qui ont émergé furent : le contexte de mise en œuvre, la formation, les ressources, les moyens, le transfert des connaissances et des compétences et la posture de l'enseignant, la réception et les impressions des enseignants, les défis et l'évaluation de la mise en place de l'ÉCR et les effets sur les élèves, etc. Ces thèmes ont ensuite été regroupés suivant les trois grands axes présentés dans cet article.

- 7 Nous traduisons.
- 8 Des enquêtes menées auprès des enseignants montrent que, de façon générale, ceux-ci considèrent que les enfants du début du primaire sont trop jeunes pour suivre le cours d'ÉCR (Bouchard et al., 2011; Morris et al., 2011) et que certains chercheurs sont également de cet avis (Braley, 2011; Durand, 2008, 2009).

Références

- Barré, C. (2009). *Le dialogue dans le programme scolaire d'éthique et culture religieuse : débats, bilan et prospective* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/7771>
- Beaucher, V. (2012). *Enseignement moral et enseignement de l'éthique : Analyse des ruptures et des continuités dans les programmes d'étude québécois au primaire et au secondaire depuis 1977* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6667>
- Beaupré, S. (2012). L'objectivation de la pratique enseignante. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives* (p. 85-101). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bégin, L. (2008). Éthique et culture religieuse : une asymétrie complémentaire. Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 93-107). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Béland, J.-P. (2008). Comment construire le compromis pour favoriser le vivre-ensemble dans la formation à l'éthique et à la culture religieuse? Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 147-162). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bergeron, C. (2012). *Les représentations des enseignants du primaire à l'égard d'une innovation scolaire : le cas de l'implantation du programme éthique et culture religieuse au Québec* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6400>
- Blée, F. (2010). Pour une laïcité ouverte aux religions. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 195-218). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. et Gagnon, M. (2011). Éthique et culture religieuse : résultats d'une recherche préliminaire sur les perceptions du programme chez des enseignant-e-s du primaire. *Vivre le primaire*, 24(2), 48-49.
- Braley, A. (2011). Religious rights and Québec's Ethics and religious culture course. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 44(3), 613-633. <http://dx.doi.org/10.1017/s0008423911000515>
- Cherblanc, J. (2010). Praxéologie d'un enseignant universitaire en ECR. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 81-104). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cherblanc, J. et Lebuis, P. (2011). La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse : mission impossible. *Télescope*, 17(3), 79-99. Repéré à http://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_17_no_3/Telv17n3_cherblanc_lebuis.pdf
- Cornellier, É. (2012). Un apprentissage de la liberté nécessaire à l'émergence d'une véritable citoyenneté. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives* (p. 129-146). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2008). Les incidences des orientations du programme d'Éthique et culture religieuse sur l'éthique professionnelle à la base des interventions enseignantes. Dans L. Lalonde, F. Jutras, A. Lacroix et J. Patenaude (dir.), *Mélanges Georges A. Legault : l'éthique appliquée, par-delà la philosophie, le droit, l'éducation* (p. 239-266). Sherbrooke : Éditions de la Revue de droit de l'Université de Sherbrooke.
- Durand, G. (2008). Éthique et culture religieuse à l'école. *Éthique publique*, 10(1), 161-169. <http://dx.doi.org/10.4000/ethiquepublique.1740>
- Durand, G. (2009). *Le cours d'ÉCR : au-delà des apparences*. Montréal : Guérin.

- Estivalèzes, M. (2010a). Former à la culture religieuse. De quelques défis et difficultés. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 145-170). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Estivalèzes, M. (2010b). L'enseignement de la pluralité religieuse dans les programmes scolaires en France et au Québec. Dans M. McAndrew, M. Milot et A. Triki-Yamani (dir.), *L'école et la diversité : perspectives comparées : politiques, programmes, pratiques* (p. 105-118). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Estivalèzes, M. (2012). Enseigner les religions à l'école : de la croyance au savoir, un passage à comprendre. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 1-34). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Forquin, J.-C. (1996). L'usage des synthèses dans la recherche en éducation. *Perspectives documentaires en éducation*, (37), 71-80. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP037-4.pdf>
- Gagnon, M. (2012). La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives* (p. 65-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gravel, S. et Lefebvre, S. (2012). Impartialité et neutralité autour du programme québécois Éthique et culture religieuse. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 191-213). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2010). Former sans rendre l'âme. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 105-120). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Knott, N. (2010). *Teacher professional stance in the Québec ethics and religious culture program* (Mémoire de maîtrise, Université McGill). Repéré à http://digitool.library.mcgill.ca:8881/dtl_publish/6/96749.html
- Lavoie, L.-C. (2010). Formateur universitaire et formateur praticien. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 69-80). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebuis, P. (2008a). « Enseigner » l'éthique et la culture religieuse : rôle et posture du personnel enseignant. Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 109-146). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebuis, P. (2010). La formation continue en éthique et culture religieuse. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 37-68). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Leroux, G. (2008a). Un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse pour l'école québécoise : les enjeux de la transition. Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 163-185). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Leroux, G. (2008b). Le rôle de l'enseignant dans le programme d'ECR. *Vivre le primaire*, 21(4), 47-49.
- Leroux, G. (2011). Morale et éthique : quelle est la différence? *ÉCRan*, 10(3), 6-7.
- Leroux, G. (2012). Pluralisme et neutralité. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 131-156). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lester, E. (2011). Deweyan democracy and education about religion. *Religion & Education*, 38(3), 288-298. <http://dx.doi.org/10.1080/15507394.2011.609111>
- Levasseur, L. (2012). L'école québécoise et la « culture scolaire » : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs. *Phronesis*, 1(4), 71-83. <http://dx.doi.org/10.7202/1013238ar>
- Lucier, P. (2008). L'approche culturelle du phénomène religieux. *Éthique publique*, 10(1), 151-160. <http://dx.doi.org/10.4000/ethiquepublique.1738>
- Malenfant-Veilleux, A. (2011). *L'école québécoise à l'aune du pluralisme normatif. Une analyse philosophique du cours « Éthique et culture religieuse »* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/2291/>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). Programme d'éthique et culture religieuse : Enseignement secondaire 1^{er} et 2^e cycles. Dans *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire* (p. 499-577). Québec : Les Publications du Québec.
- Morris, R. W. (2011). Cultivating reflection and understanding : Foundations and orientations of Québec's Ethics and religious culture program. *Religion & Education*, 38(3), 188-211. <http://dx.doi.org/10.1080/15507394.2011.609118>
- Morris, R. W., Bouchard, N. et De Silva, A.-M. (2011). Enthusiasm and ambivalence : Elementary school teacher perspectives on the Ethics and religious culture program. *Religion & Education*, 38(3), 257-265. <http://dx.doi.org/10.1080/15507394.2011.609117>
- Plante, M., Bouchard, N., Haeck, N. et Venditti, R. (2014). Synthèse de la littérature académique sur le programme d'Éthique et culture religieuse : les finalités et éléments structurants. *Ethica*, 18(2), 127-162.
- Riddett, M. (2012). *Education and the right to autonomy* (Mémoire de maîtrise, University of Victoria). Repéré à <http://dspace.library.uvic.ca:8080/handle/1828/3967>
- Rondeau, D. (2008). Comprendre le phénomène religieux : condition d'une éthique pluraliste. Dans J.-P. Béland et P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 73-92). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rondeau, D. (2010). La formation des enseignants en éthique et culture religieuse (ECR) au Bas-Saint-Laurent et en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 13-36). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, D. (2008). La formation des enseignants : le défi d'une génération. *Formation et profession*, 15(1), 21-23. Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/49>
- Rousseau, S. et Gendron, C. (2010). Le grand programme d'une « petite matière »! Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme* (p. 171-194). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rymarz, R. (2012). Teaching Ethics and religious culture in Quebec high schools : An overview, contextualization and some analytical comments. *Religious Education*, 107(3), 295-310. <http://dx.doi.org/10.1080/00344087.2012.678175>
- Tremblay, S. (2009). Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques. *Diversité urbaine*, 9(1), 59-71. <http://dx.doi.org/10.7202/037759ar>
- Van der Wee, E. (2011). On the front lines : A teacher's experience with Québec's Ethics and religious culture program. *Religion & Education*, 38(3), 241-256. <http://dx.doi.org/10.1080/15507394.2011.609119>

Pour citer cet article

- Bouchard, N., Haeck, N., Plante, M. et Venditti, R. (2016). Synthèse de la littérature académique sur le programme d'Éthique et culture religieuse : la question de l'enseignant. *Formation et profession*, 24(1), 29-41. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.324>