Education comparée / nouvelle série, 2008 n°1, pp 279-301

Le nouveau programme québécois de formation

Un modèle favorisant le devenir éthique du sujet/élève ?

Nancy BOUCHARD
Université du Québec à Montréal, Québec

RESUME

Peut-on affirmer que le nouveau Programme de formation de l'école québécoise est susceptible de favoriser le devenir éthique du sujet/élève, à la fois dans sa dimension téléologique (sens) et déontologique (coexistence)? Telle est la question faisant l'objet du présent article à travers l'examen du programme-cadre et des programmes disciplinaires d'Histoire et éducation à la citoyenneté, d'Éthique et culture religieuse et de Science et technologie. **Mots clefs** : Québec, éducation éthique, citoyenneté, programme, Éthique et Culture religieuse.

ABSTRACT

May we assert that the new Québec Education Program is susceptible to support the subject/student's ethical development in both dimensions: teleological (sense) and deontological (coexistence)? That is the question addressed in this paper through an analysis of the framework program and three disciplinary programs (History and Citizenship Education, Ethics and Religious Culture Program, and Science and Technology). **Key words**: Quebec, ethical development, citizenship, program, Ethics and Religious Culture.

RESUMEN

¿Se puede afirmar que el nuevo programa de formación de la escuela de Québec puede favorecer el devenir ético del alumno, a la vez en su dimensión teleológica (sentidos) y deontológica (coexistencia)? Tal es la cuestión que es objeto del presente artículo a través del examen del programa guía y los programas disciplinarios de Historia y educación para la ciudadanía, de Ética y cultura religiosa y de Ciencia y tecnología. **Palabras claves** : Quebec, educación ética, ciudadanía, programa, Ética y Cultura religiosa.

ZUSAMMENFASSUNG

Kann man behaupten, dass das neue Formationsprogramm der Quebecer Schule geeignet ist, das ethische Werden des Subjekt/Schülers zu befördern, und dies zugleich in seiner teleologischen (Sinn) und deontologischen (Koexistenz) Dimension? Diese Frage bildet den Gegenstand dieses Artikels durch die Prüfung des Rahmenprogramms und der disziplinarischen Programme der Geschichte und Erziehung zur Staatsbürgerschaft, der Ethik und religiösen Kultur, sowie der Wissenschaft und Technologie
Schlagwortliste : Quebec, ethische Erziehung, Staatsbürgerschaft, Programm, Ethik und religiöse Kultur.

Introduction

Des questions se rapportant à la thématique « conceptions des sciences, religions et laïcité dans le champ éducatif » traitées dans le présent numéro, nous avons choisi de nous attarder plus spécifiquement à celle de la formation du citoyen, plus exactement à la question de l'éducation éthique. À l'appellation « formation du citoyen », nous préférerons celle d'« éducation éthique », référant en cela à une éducation qui vise à contribuer au devenir éthique du sujet/élève et ayant pour objectif la formation à propos « des formes diverses et contradictoires du bien et du mal, du sens de la vie humaine, de la difficulté des choix, de la nécessité de justifier des décisions et de l'aspiration à définir des principes universels et impartiaux » (Canto-Sperber, 1996, p. 6).

En cela, nous sommes d'avis que pour encourager le « vivre-ensemble dans la différence », développer une culture démocratique « intériorisée », le respect des droits de l'homme et de la diversité culturelle tels que promus par l'Organisation Internationale de la Francophonie (2000), l'éducation doit se faire démocratique, c'est-à-dire rejeter tant le principe d'une éducation de l'« État-famille » (où seul l'État a autorité à propos de la conception de la vie bonne et de la société bonne à inculquer), que celui d'un « État des familles » (où les parents à eux seuls font figure d'autorité éducationnelle), ou encore d'un « État des individus » (où l'État demeure entièrement neutre et laisse l'enfant choisir parmi la vaste gamme de manières de vivre), puisque :

> « Contrairement à un état-famille, un état démocratique reconnaît la valeur de l'éducation parentale dans la transmission de conceptions particulières de la vie bonne. Contrairement à un état des familles, un état démocratique reconnaît la valeur de l'autorité professionnelle en permettant aux enfants d'apprécier et d'évaluer des formes de vie autres

> que celles favorisées par leurs familles. Enfin, contrairement à un état des individus, un état démocratique reconnaît la valeur de l'éducation politique en prédisposant les enfants à accepter les formes de vie qui sont cohérentes avec le partage des droits et responsabilités des citoyens dans une société démocratique » (Gutmann, 1987, p. 42).[1]

En fait, par nos travaux réalisés au sein de l'Observatoire des réformes en éducation,[2] nous cherchons à évaluer si les récentes réformes de l'éducation de pays de la Francophonie ont emprunté non pas un modèle commandé par des principes transcendants s'imposant à l'élève, mais un modèle favorisant « l'accomplissement de la personne qui, toute entière, "apprend à être" » (Delors, 1999) et la formation de citoyens responsables et actifs (Eurydice, 2005), qui sauront prendre part librement, activement et dans le respect des identités et de la démocratie, aux processus décisionnels. Dans le présent article, le cas du Québec fait l'objet de notre attention.

Une éducation favorisant le devenir éthique du sujet/élève

Pour favoriser le devenir éthique du sujet/élève, un programme ne doit pas emprunter un modèle commandé par des principes transcendants, c'est-à-dire enfermer les élèves dans un système donné a priori et considérer ceux-ci seulement comme des « acteurs sociaux tenus d'intérioriser des normes et des valeurs indiscutables » (Dubet, 2006, p. 10), ce qui les place à la remorque d'une norme ou d'un réseau donné a priori les privant ainsi de liberté (De Munck, 2000).

Tel que le précise Dubet, si un programme institutionnel est fondé sur la croyance fondamentale que la socialisation, comprise en termes de « soumission à une discipline scolaire rationnelle, engendre l'autonomie et la liberté des sujets », les institutions laïques ont alors conservé « l'idée que la vie publique est commandée par des principes transcendants s'imposant de manière verticale : la nation, la Raison, la science…» (2006, p. 14). En cela, ce modèle ne se distinguerait pas de celui des écoles confessionnelles.

De fait, cette croyance fondamentale induit un modèle voulant que :

> « Plus les élèves se plient à une discipline rationnelle et à une culture universelle, plus ils développent leur autonomie

[1] C'est nous qui traduisons.
[2] Voir Bouchard, N. (2006a) ; Bouchard, N et J. Pierre (coll.) (2006b). Voir également www.ore.uqam.ca.

> et leur esprit critique en intériorisant les principes fondamentaux de la foi, de la culture et de la science. Ainsi le programme institutionnel[3] a longtemps été perçu comme libérateur alors même qu'il reposait sur un système de croyances et de disciplines. Cette conviction selon laquelle la soumission des élèves aux valeurs et aux règles du sanctuaire scolaire est absolument fondamentale car elle est au cœur d'une croyance pédagogique millénaire et paradoxale selon laquelle la liberté naît de la soumission à une figure de l'universel» (Dubet, 2006, p. 12).

Si un programme s'inscrit dans ce modèle, « l'individu non-conforme est tenu de nier une partie de lui-même pour s'inscrire dans le modèle scolaire et s'il ne le fait pas, il est soumis à la honte de voir son identité sociale et/ou personnelle niée et exposée comme un stigmate » (Dubet, 2006, p. 14).

De la même manière, comme le souligne De Munck (2000), si dans un programme s'inscrivant dans une approche par compétences, tel qu'il en est avec les programmes récemment réformés, le sujet/élève demeure soumis à des contraintes extérieures, celui-ci reste alors privé de liberté puisqu'il se trouve à la remorque d'un réseau particulier, de normes indiscutables : soit il est subordonné aux traits de caractère valorisés d'une société donnée (compétence monadologique), soit il est subordonné au réseau lui-même (compétence technique qui se développe et se manifeste à travers l'action dans un réseau donné).

Selon De Munck, seule la métacompétence discursive (qui est à la fois intersubjective, délocalisée et réflexive) peut permettre au sujet de porter un jugement normatif sur ce qui doit nous réguler, de s'engager librement dans une réflexion à propos de la norme.

L'individu libre c'est seulement l'individu qui est capable de s'engager dans des constructions de normes communes qui ne sont pas contraintes par des situations, mais qui sont contraintes par l'élaboration même de nos discours et de nos idéaux.

Encourager le développement de la compétence discursive oblige à ne plus considérer que les normes en place sont universellement valides (De Munck, 2000, p. 21), mais qu'elles n'ont qu'une prétention

[3] Programme institutionnel : « […] élargissant l'emprise de l'école sur la formation des individus, la modernité du 19ième siècle et de la première moitié du 20 ième siècle a repris à son compte une formation scolaire et un modèle de socialisation que je caractérise comme un programme institutionnel. […] Ce programme est assez largement indépendant de son contenu culturel. […] Ainsi, les écoles religieuses, les écoles républicaines française ou chilienne et l'école soviétique ont-elles partagé le même programme » (Dubet, 2006, p. 10).

à la validité et, en conséquence, se définissent toujours provisoirement (Habermas, 1986).

De la réflexion de Dubet, nous retenons que pour emprunter un modèle favorisant le devenir éthique du sujet/élève, l'éducation doit permettre la prise en compte des identités personnelles et sociales. Des propos de De Munck, nous retenons que le questionnement à propos de ce qui doit nous normer est essentiel pour faire advenir un sujet libre. Former des citoyens libres, c'est éduquer à la première des valeurs de la démocratie représentative et participative : la liberté dans le choix de ceux qui nous dirigent et la libre participation au renouvellement de la norme (Conseil supérieur de l'éducation, 2006).

Bref, pour que l'éducation éthique initie le sujet/élève à « comprendre le réel, conduire la délibération et justifier la décision » (Canto-Sperber, 2001, p. 34), elle doit l'engager dans une démarche créative, réflexive et active ayant pour objets les deux dimensions de l'agir humain, en l'occurrence la dimension téléologique/sens et la dimension déontologique/coexistence. Autrement dit, elle doit appeler à la réflexion sur les fondements et finalités, sur la visée de la vie bonne (l'éthique, entre autres chez Habermas et Ricoeur), laquelle renvoie au bien, aux vertus ou aux pratiques, ainsi qu'à la réflexion à propos de la vie juste, des normes (la morale, chez ces mêmes philosophes), laquelle renvoie à la présence des règles, des lois et des droits. Nous regroupons donc sous l'appellation *« Education éthique »*[4] la mise en œuvre de cette double démarche dans un programme scolaire.

Ces deux types de réflexions sont nécessaires puisqu'ils se rapportent différemment à la question « Que dois-je faire ? » qui se pose au sujet en quête d'éthique. La réflexion ayant pour objet la visée de la vie bonne renvoie le sujet à un questionnement à propos d'un problème d'ordre éthico-existentiel, alors que la réflexion ayant pour objet l'ensemble des normes renvoie les sujets concernés à un questionnement à propos d'un problème d'ordre moral.

Ces réflexions dépassent donc le niveau pratico-technique de problèmes (réparer un vélo par exemple) se rapportant à la question « Que dois-je faire ? » puisque ce niveau n'exige que la recherche de techniques, de stratégies appropriées afin d'être en mesure de répondre rationnellement à la question. Il s'agit de répondre au

[4] Bien que, généralement, le terme « éthique » ait pour objet l'étude de l'appréciation de ce qui est bon et le terme « morale » l'ensemble des normes (Canto-Sperber, 2001), nous regroupons ici sous un seul vocable, celui d'« éthique », ces deux types d'objets de réflexion.

problème à partir de « raisons permettant une décision rationnelle entre différentes possibilités d'action, en fonction d'une tâche que nous *devons* résoudre, si nous *voulons* atteindre un certain but » (Habermas, 1992, p. 96). Ici, résoudre le problème requiert la réalisation de tâches pragmatiques (des observations, la recherche d'informations empiriques, des enquêtes, comparaisons et évaluations), et mène à des recommandations; « il s'agit d'un choix rationnel des moyens en fonction de buts donnés, ou de l'évaluation rationnelle des buts en fonction de préférences existantes » (Habermas, 1992, p. 97), de valeurs qui permettent de répondre au problème en question. La fin poursuivie est « de trouver des techniques, stratégies ou programmes adéquats » (Habermas, 1992, p. 97). Il s'agit de traiter le problème à partir des informations empiriques, en considérant les faits. Or, considérer les faits n'est pas du même ordre que considérer les fins et les valeurs ou que considérer les devoirs. Dans la typologie des formes énonciatives du discours (Ferry, 2002), considérer les « faits » appelle à des énoncés descriptifs/constatatifs dont la validité est de l'ordre de l'exactitude; considérer les valeurs appelle à des énoncés expressifs/évaluatifs dont la validité est de l'ordre de l'authenticité (il s'agit ici non pas de rechercher l'exactitude des faits mais de donner sens aux faits, d'expliquer et de comprendre le monde); considérer les devoirs appelle à des énoncés prescriptifs/normatifs dont la validité est de l'ordre de la justesse (il s'agit ici d'interroger les prétentions à la validité).

Ce n'est qu'à partir du moment où les valeurs et les buts sont eux-mêmes mis en question, deviennent problématiques, qu'est alors mise en cause la recherche de la vie bonne. Ici, la recherche de réponse à la question « Que dois-je faire? » ne consiste pas en la recherche de la stratégie la plus adéquate, mais de « savoir quelle vie on aimerait mener, et cela veut dire : quelle personne on est, et en même temps aimerait être» (Habermas, 1992, p. 98). (Dans ce cas, la recherche de vie bonne dépasse « l'horizon de la rationalité en fonction d'une fin».) Bien que le devoir qui en découle ne vaille que pour le sujet lui-même, suivant sa conviction, les questions éthiques se rapportent « au *telos* d'une vie à chaque fois mienne » mais « la vie qui est bonne pour moi concerne aussi les formes de vie qui nous sont communes » (Habermas, 1992, p. 100) et dans lesquelles nous sommes enchâssés. Les problèmes éthico-existentiels nécessitent donc pour le sujet une autocompréhension existentielle en vue de répondre à la question « Que dois-je faire? ». Dans ce cas, le sujet est critique par rapport à

lui-même, à son identité propre. Il doit procéder à l'évaluation de ce qu'il est, en fonction de ce qu'il souhaite devenir, pour choisir selon ce qu'il estime être bon pour lui-même à long terme et répondre à la question. Toutefois, suivant Habermas, les problèmes éthiques ne requièrent pas une rupture complète avec la perspective dite « égocentrique » puisque les autres personnes, leur histoire, leur situation, n'auront de signification que si elles sont « apparentées » ou « entremêlées » à l'identité personnelle ou sociale du sujet.

Quant aux problèmes moraux, ils nécessitent pour leur part que le sujet se décentre par rapport à ses convictions afin que la raison pratique se mette à l'œuvre avec impartialité, puisque ces discussions ne concernent pas que le sujet lui-même mais concernent également les intérêts d'autrui. Il ne s'agit pas ici de la recherche de ce qui est bon mais de la recherche de réponses à des questions de justice et du devoir-faire-pour-tous. « Lorsqu'elle juge sous l'égide du point de vue moral, la raison pratique s'écarte de questions du type "Qu'est-ce qui est bon pour moi/pour nous?", et se concentre sur des questions de justice du type "Que doit-on faire?" » (Habermas, 1992, p. 78). Les problèmes moraux se posent donc lorsque « mes actions heurtent les intérêts d'autrui et conduisent à des conflits qui doivent être réglés de façon impartiale, donc sous l'égide du point de vue moral » (Habermas, 1992, p. 99). Résoudre ce type de problème exige un décentrement de soi. Seule une maxime apte à une universalisation opérée à partir de la perspective de tous les concernés vaut comme norme qui peut trouver un assentiment universel et mérite, dans cette mesure, reconnaissance, ce qui veut dire qu'elle est moralement obligatoire (Habermas, 1992, p. 101).

Ainsi, un programme ne peut se limiter à la résolution de problèmes pratico-techniques ; la recherche de réponses à des problèmes éthico-existentiels ainsi qu'à des problèmes moraux doit donc nécessairement faire l'objet d'un apprentissage. Il nous faut encourager la réflexion éthique, faire en sorte que le sujet/élève aiguise son autocompréhension existentielle par « l'appropriation de sa propre histoire de vie, ainsi que des traditions et des contextes de vie qui ont déterminé le processus de formation propre […], à l'autocompréhension herméneutique de soi » (Habermas, 1992, p. 98), d'une part, et qu'il soit peu à peu en mesure de prendre une distance « par rapport aux contextes de vie dans lesquels l'identité propre est indissolublement intriquée » et où il se retrouve devant l'obligation de « l'élargissement idéal de notre communauté de communication, mais à partir d'une perspective interne [où] seules peuvent trouver un

assentiment fondé les propositions de normes qui expriment l'intérêt commun de tous les concernés » (Habermas, 1992, p. 106-107), d'autre part.

Bien que nous ne plaidions pas en faveur d'une éducation éthique limitée à la réflexion « déontologique, cognitiviste, formaliste et universaliste », mais plutôt pour une formule favorisant à la fois la réflexion se rapportant au questionnement relatif à la recherche de la vie bonne et à celui de la recherche de la vie juste, aux problèmes éthiques/moraux se rapportant à la question « Que dois-je faire ? », les distinctions qu'apporte Habermas dans sa théorie discursive de la morale permettent d'identifier les niveaux de réflexion exigés dans un programme donné et de déterminer si ce dernier est susceptible d'engager le sujet/élève dans la double démarche éthique.

Le sujet/élève doit nécessairement être initié aux niveaux éthico-existentiel et moral de réflexion et de discussion, être habilité, selon ses capacités, à distinguer et formuler un devoir relatif, un devoir de force de conviction, un devoir de l'ordre ou de l'obligation morale ; s'exercer à reconnaître les valeurs, les siennes comme celles des autres, relevant de préférences axiologiques, de l'authenticité et de l'autonomie, et enfin, de la justice et de la solidarité.

À la lumière de la conception de l'éducation éthique mise en avant et de la double démarche dans laquelle celle-ci devrait engager le sujet/élève, examinons si le nouveau programme québécois de formation est ou non susceptible de contribuer au devenir éthique du sujet/élève.

Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise[5]

En éducation au Québec, comme dans nombre de sociétés depuis le début des années 1990, une réforme majeure du système éducatif a été entreprise. Présentement implantée jusqu'au premier cycle du

[5] Précisons que le Programme de formation de l'école québécoise comprend d'abord une présentation générale des fondements, visées et orientations de la réforme sur tout le cursus, allant du préscolaire à la fin du secondaire, que nous désignerons par l'appellation « programme-cadre ». S'ensuit la présentation des domaines d'apprentissages regroupant différents programmes disciplinaires, que nous désignerons par l'appellation « programme disciplinaire ». Les programmes disciplinaires décrivent des compétences à développer qui demeurent sensiblement les mêmes d'un cycle d'apprentissage à l'autre mais dont le niveau à atteindre devient de plus en plus complexe au fil des cycles. Notre présentation référera donc indistinctement aux différentes versions du programme-cadre lorsqu'il sera question de fondements, visées et orientations de la réforme mais, en ce qui a trait aux programmes disciplinaires traités dans le présent article, nous nous en tiendrons à ceux du dernier cycle du secondaire.

secondaire, elle s'étendra sur tout le parcours scolaire à partir de 2007 et 2008, soit jusqu'à la fin du deuxième cycle du secondaire.

La mission de l'école québécoise, telle que décrite dans le programme-cadre, s'articule autour de trois grands axes interreliés auxquels toutes les composantes de l'espace socio-scolaire québécois doivent contribuer : instruire, socialiser et qualifier. « Instruire dans un monde du savoir » est ici compris en termes de transmission des acquis collectifs et de développement de la capacité à accéder par soi-même à d'autres données. « Socialiser dans un monde pluraliste » signifie que l'école doit « assurer à la fois l'épanouissement des personnes et l'institution d'une collectivité solidaire, chacun doit apprendre à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres tout en obtenant, en retour, le respect de sa réalité particulière » (MÉLS,[6] 2006a, p. 5). L'école a la responsabilité d'être attentive au développement de l'identité et de la responsabilité personnelle et sociale (pour que l'élève soit en mesure d'agir en citoyen responsable) et de transmettre les valeurs de base de la démocratie. Enfin, « Qualifier dans un monde en changement » est entendu au sens où le niveau de scolarisation doit être rehaussé par le soutien de chaque jeune dans le choix de la voie qui répond à ses aspirations et à son potentiel et une sensibilisation à l'apprentissage tout au long de la vie.

Pour ce qui est des trois visées de formation qui ont servi de repères pour la conception dudit programme-cadre et des programmes disciplinaires, elles se lisent comme suit : (1) soutenir la construction d'une vision du monde par la distance critique ; (2) structurer l'identité personnelle, sociale et culturelle ; (3) développer le pouvoir d'action. Ces visées, indique-t-on, « fournissent une trajectoire commune à l'ensemble des interventions éducatives et donnent à penser que l'école ne fait pas qu'outiller l'élève dans l'immédiat, mais lui permet aussi d'entrevoir une vie à réaliser et une société à bâtir » (MÉLS, 2005a, p. 16) .

La première de ces visées indique que les élèves peuvent enrichir leur vision du monde (issue du milieu familial et de l'héritage culturel) « dans la mesure où ils adoptent une distance critique à l'égard de leurs actions, de leurs opinions et de leurs valeurs » et que l'école doit les accompagner « dans les nombreux questionnements qui contribuent à l'expression et au façonnement de leur vision du monde » (MÉLS, 2006a, p. 6). La seconde visée relative au

[6] MÉLS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.

développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle, soulève la question de l'autonomie du sujet en relation avec la collectivité. Elle consiste à offrir à l'élève « la possibilité d'exprimer ses opinions, de faire des choix, d'apprendre à les justifier et à en évaluer les conséquences » et, au contact de la diversité, « l'amener à reconnaître son appartenance à une collectivité et à prendre sa place parmi les autres en affirmant ses propres valeurs dans le respect des différences. L'élève apprend à exprimer ses perceptions, ses sentiments et ses idées, et il prend conscience de l'influence du regard des autres sur ses propres réactions » (MÉLS, 2006a, p. 6). Il doit être encouragé à prendre position devant les grands débats et défis de la société et à s'ouvrir aux références morales et spirituelles de son milieu (MÉLS, 2006a, p. 6). Quant à la troisième visée, elle cherche à ce que l'élève acquière un pouvoir d'action, c'est-à-dire, un « savoir agir tant pour faire face à la complexité des enjeux actuels que pour répondre aux grandes questions éthiques [morales, au sens d'Habermas] et existentielles [éthico-existentielles, au sens d'Habermas]» (MÉLS, 2006a, p. 6).

Au premier regard, par la mission de l'école qu'il décrit et les visées qu'il poursuit, on peut affirmer que le programme-cadre tend à se situer dans la perspective d'une éducation éthique telle que nous l'avons définie. Il n'apparaît pas comme étant commandé par des principes transcendants et indiscutables s'imposant à l'élève. Il s'inscrit dans la perspective d'une éducation où l'élève s'engage dans la réflexion, le questionnement, tant à propos de sa propre vision du monde, de ses valeurs et de celles des autres (questionnement d'ordre éthico-existentiel), qu'à propos d'enjeux relatifs au vivre-ensemble au sein de la société québécoise (questionnement d'ordre moral). Bref, il vise à former tant à « l'intelligence des convictions » qu'à « la volonté de coexistence au sein de la Cité » (Bouchard et Pierre, 2006b, p. 8).

Mais, au-delà des orientations générales du programme-cadre, la réforme québécoise de l'éducation, avec son nouveau programme de formation, s'inscrit-elle dans cette perspective, dans un modèle où l'élève n'est pas soumis à une volonté transcendante mais dans un modèle où la réflexion sur les fondements et finalités et la réflexion sur les normes, lois, impératifs est rendue possible ? A-t-on véritablement fait le choix d'un modèle où la recherche de réponse à la question « Que dois-je faire ? » ne se trouve pas dans une relation verticale mais se traduit dans une quête, jamais à terme, d'une vie éthique ? Pour nous en assurer, il importe d'examiner si la volonté exprimée dans le programme-cadre se traduit dans les programmes disciplinaires qui

s'y déploient. Nous avons choisi d'examiner trois de ces programmes : *Histoire et éducation à la citoyenneté*; *Éthique et culture religieuse*; *Science et technologie.*

Bien qu'il y aurait lieu d'évaluer l'ensemble des programmes disciplinaires, ces trois programmes peuvent être, nous semble-t-il, particulièrement révélateurs à cet égard. De fait, la science et la technologie soulèvent aujourd'hui des questions éthiques et morales qui appellent le sujet à se positionner et à faire des choix éclairés tant au niveau individuel que collectif. Il en va de même pour l'exercice de la citoyenneté, l'éthique et la culture religieuse dans nos sociétés pluralistes. Mais, plus encore, en ce qui concerne le programme d'éthique et culture religieuse nouvellement inscrit au régime pédagogique en lieu et place de l'option entre l'enseignement moral et religieux (catholique et protestant) et l'enseignement moral (non confessionnel), qui nécessite un changement de paradigme dans l'approche du religieux et dans la conception de la morale.

Le programme disciplinaire d'Histoire et éducation à la citoyenneté

Le domaine de l'univers social, dans lequel s'inscrit le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté,[7] vise à concourir à la structuration de l'identité de l'élève; à construire sa vision du monde; à le rendre apte à prendre en compte ses propres opinions et valeurs, à les interroger et à adopter une distance critique à leur égard; à développer un raisonnement instrumenté, enrichir sa culture et à se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique. Sur le plan de l'intégration sociale, il est indiqué que « les disciplines de ce domaine devraient amener l'élève à développer ses propres valeurs et attitudes en rapport avec les valeurs et principes qui fondent la société québécoise » (MÉLS, 2004, p. 295).

À l'intérieur de ce domaine, le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* vise plus spécifiquement à ce que les élèves deviennent capables de « comprendre le présent à la lumière du passé » et à les « préparer à participer de façon éclairée, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (MÉLS, 2006b, p. 5). Pour cela, l'élève doit développer sa compétence à

[7] Outre le programme d'histoire et l'éducation à la citoyenneté, le domaine de l'univers social inclut également le programme de géographie.

interroger les réalités sociales dans une perspective historique (compétence 1), à interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique (compétence 2) et à exercer sa citoyenneté (compétence 3).

La première compétence consiste essentiellement en « une attitude d'ouverture devant tout ce qui se passe dans la société, que cela relève de l'événement ou d'un enjeu de société » (MÉLS, 2006b, p. 18). À la fois sensibles et critiques face aux réalités sociales, les élèves apprennent à interroger ces dernières dans une perspective historique (à travers ses origines, son contexte, les croyances, attitudes et valeurs des acteurs et témoins du temps), acquièrent un savoir-agir qui « devrait leur permettre de considérer le vivre-ensemble avec le regard de citoyens informés » (MÉLS, 2006b, p. 19). Quant à la deuxième compétence, elle se résume en la capacité à expliquer, à donner sens et à apporter des réponses aux interrogations que suscitent les réalités sociales par la méthode historique (faits, explications et relativisation), c'est-à-dire, en raisonnant à partir de faits, en justifiant son interprétation par l'argumentation et en prenant une certaine distance par rapport à ses propres représentations, valeurs, croyances et opinions (MÉLS, 2006b, p. 24). Enfin, la troisième compétence « prend forme à la fois dans les principes auxquels le citoyen choisit d'adhérer (comme l'État de droit ou le suffrage universel), les valeurs qu'il privilégie (comme la justice, la liberté ou l'égalité) et les comportements qu'il adopte (comme la participation, l'engagement ou la prise de position) » (MÉLS, 2006b, p. 30). L'élève doit ici apprendre à rechercher les fondements de son identité sociale, à participer à la vie collective, à débattre d'enjeux de société, à comprendre l'utilité d'institutions publiques et à établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique. Pour apprendre à participer à la vie collective, il doit :

> « Reconnaître l'action humaine comme moteur du changement social • Reconnaître la fonction de la prise de parole • Identifier des interventions possibles • Saisir des occasions de participation sociale » (MÉLS, 2006b, p. 33). Pour débattre d'enjeux de société, il doit être capable de « cerner des enjeux de société • Évaluer des rapports de force • Considérer des solutions possibles et des conséquences éventuelles • Fonder et faire valoir son opinion • Admettre le droit à une opinion différente » (MÉLS, 2006b, p. 33).

La démarche mise en avant dans ce programme disciplinaire peut donc être qualifiée de démarche « éthique » puisqu'elle permet de comprendre le réel, conduire la délibération et justifier la décision. Le type d'objet de réflexion se rapporte ici à la norme ainsi qu'à la

recherche des fondements et valeurs de l'identité sociale du sujet. Ce programme tend à favoriser la réflexion à propos de problèmes d'ordre moral, d'enjeux de sociétés, des questions se rapportant au devoir-faire-pour-tous et où le sujet doit prendre une distance par rapport à ses propres convictions.

Cependant, pour que le sujet/élève se questionne à propos de sa propre vision de la vie bonne, sur qui il est et aimerait être et qu'il soit en mesure de participer au renouvellement de la norme, à la recherche de réponse à la question « Que devons-nous faire ? », ce programme nécessiterait quelques ajustements.

D'abord, le sujet/élève n'y examine pas ses propres buts et valeurs et ceux des autres par rapport à la norme mais est seulement amené à prendre une distance par rapport à celles-ci. Il n'y aiguise pas son autocompréhension existentielle alors que pour être critique par rapport à lui-même ce questionnement est nécessaire, notamment pour éviter de se limiter à traiter des formes de vie, d'une part, puis de ce qui doit nous normer en dehors de ces formes de vie, d'autre part. Si nous nous limitons à la question normative, nous entretenons la frontière entre les deux et n'ouvrons pas sur ce qu'une norme donnée implique parfois pour telle personne ou tel groupe. Inversement, nous n'ouvrons pas sur ce qu'une vision donnée implique parfois au regard du bien commun (Bouchard et Pierre, 2006b, p. 54).

Ensuite, pour que le sujet/élève s'exerce à la délibération démocratique, à la participation publique, se reconnaisse et se responsabilise en tant que citoyen, il doit également être initié à questionner et à reconstruire socialement la norme dans une éthique procédurale de la société juste. Les élèves, futurs citoyens, doivent apprendre non seulement à discuter autour d'enjeux de société mais à examiner de quelle manière ceux-ci se rapportent à la norme, la questionnent, pour ensuite être initiés à l'adoption d'un point de vue universel tout en considérant le rapport entre le vécu des concernés et la norme questionnée ou à établir ; c'est-à-dire apprendre « à résoudre des conflits selon les principes du droit démocratique » et « à intervenir dans le débat public, à argumenter et à choisir en situation » (Audigier, 1999, p. 127).

Le programme disciplinaire d'Éthique et culture religieuse

La création du nouveau programme d'éthique et culture[8] s'inscrit « dans la foulée des objectifs d'éducation civique et interculturelle que poursuit déjà l'école » (MÉLS, 2005b, p. 9). Il vise à fournir :

> « à tous les élèves, sans distinction, des outils essentiels à la compréhension de la société d'ici en leur faisant partager l'héritage culturel et religieux du Québec. Il contribuera aussi à ouvrir les jeunes sur le monde et à développer chez eux la capacité d'agir avec les autres, dans le respect des différences culturelles, sociales et religieuses. L'appréciation de la culture et des origines du Québec, l'ouverture aux autres, la tolérance et le sens de la coopération constituent des apprentissages essentiels à la paix sociale » (MÉLS, 2005b, p. 9).

Il s'agit d'apprentissages essentiels pour la société car ils préparent à vivre dans une société marquée par le pluralisme et ouverte sur le monde par le développement d'un agir responsable envers soi-même et envers les autres. Le volet « éthique » de ce programme disciplinaire se déploie en trois grands axes : la réflexion sur les valeurs et prescriptions, l'appréciation de différentes visions du monde et de l'être humain et la capacité à se situer de façon réfléchie au regard d'enjeux moraux ou éthiques, de questions d'ordre éthico-existentiel et moral. Par ces axes, le programme vise à ce que les élèves soient habilités à porter « un jugement sur les valeurs et les normes (obligations, droits, etc.) qui orientent l'agir humain », et ainsi, à « faire des choix en fonction du bien commun » et à s'engager et agir « avec les autres de façon autonome et responsable au sein d'une société pluraliste et démocratique » (MÉLS, 2005b, p. 7).

Quant au volet « culture religieuse », il comprend également trois axes : la familiarisation avec l'héritage religieux du Québec, l'ouverture à la diversité religieuse et la capacité de se situer de façon réfléchie au regard des religions et des nouveaux mouvements religieux. Par ces trois axes, le programme vise à ce que les élèves acquièrent des attitudes de respect, de tolérance et d'ouverture au dialogue devant le pluralisme religieux, soient capables de reconnaître l'autre dans ses différences et soient en mesure de prendre des décisions réfléchies en matière de religion.

---

[8] Le document du MÉLS indique qu'il faut lire également sous cette appellation « les représentations séculières du monde et de l'être humain ». Ce serait simplement « par souci de concision » (MÉLS, 2005b, p. 8) que le MÉLS a tronqué l'appellation de ce cours !

Enfin, en ce qui a trait aux représentations séculières du monde et de l'être humain (qui sont également prises en compte dans ce programme), l'apprentissage de ces dernières s'insèrerait :

> « à même la formation éthique et la formation de culture religieuse puisqu'il s'agit surtout de faire comprendre aux élèves ce qu'est une représentation séculière du monde, de la personne, de la vie, de la mort, de la souffrance, etc. ; comment ces visions sont exprimées dans la culture d'ici par certains groupes ou personnages marquants, à travers certains événements ou symboles particuliers ou à l'intérieur de certains textes ; et en quoi ces représentations constituent une référence qui influence tout autant l'agir humain que les visions religieuses » (MÉLS, 2005b, p. 8).

Cet aspect du programme vise à « la reconnaissance des personnes interprétant la réalité autrement qu'à travers le prisme des religions » et peut être atteinte à travers le développement d'attitudes telles que le respect, la tolérance et l'ouverture au dialogue dans une société démocratique et pluraliste et la capacité à « prendre des décisions réfléchies en considérant la diversité des points de vue possibles » (MÉLS, 2005b, p. 8).

Deux grandes finalités sont poursuivies par ce programme : en l'occurrence, la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Ces finalités visent à concourir « à l'atteinte des visées du Programme de formation de l'école québécoise, soit : la structuration de l'identité de l'élève, la construction de sa vision du monde et le développement de son pouvoir d'action » (MÉLS, 2006c, p. 3).

On le constate d'emblée, en matière de religion, ce programme s'écarte d'un modèle commandé par des principes transcendants ; il n'enferme pas les élèves dans un système donné a priori. Il emprunte plutôt une démarche où l'élève se met tant à la recherche de ce qui est bon qu'à la recherche de ce qui est juste. Il encourage le questionnement tant au niveau éthico-existentiel qu'au niveau moral. Il engage le sujet/élève dans la réflexion à propos de ses propres convictions, dans le dialogue et le respect des différences. Il l'habilite à la participation publique et à la poursuite du bien commun. Non seulement le programme va en ce sens, mais il en est de même pour les compétences qui s'y déploient.

Les trois compétences à développer à l'intérieur de ce programme se résument à manifester une compréhension éclairée du phénomène religieux (compétence 1) ; à se positionner, de façon réfléchie, sur des enjeux éthiques (compétence 2); à pratiquer le dialogue dans la

perspective du vivre-ensemble (compétence 3). La première compétence[9] signifie que l'élève est capable d'analyser des expressions du religieux, de situer l'influence réciproque du religieux sur la culture et la société et de considérer diverses visions du monde. Avec l'acquisition de la deuxième compétence, l'élève est en mesure d'analyser une situation pour en dégager des enjeux éthiques, de considérer une diversité de repères et d'élaborer une position. Quant à la troisième compétence, l'élève est habilité à s'engager dans la réflexion, à interagir avec les autres et à présenter un point de vue.

La pratique du dialogue fait appel à trois types de démarche : une démarche réflexive de délibération intérieure, une démarche de dialogue interpersonnel et une démarche habilitant au débat public. Cette compétence est au cœur de ce programme ; que l'on traite de l'éthique ou de la culture religieuse, elle doit être constamment sollicitée. Qu'il s'agisse de la composante « éthique » ou « culture religieuse » du programme, la pratique du dialogue amène l'élève « à développer ses capacités à questionner, à conceptualiser et à raisonner logiquement » ainsi qu'à « approfondir ses habiletés à coopérer avec les autres et à affirmer son besoin d'autonomie et d'indépendance » (MÉLS, 2006c, p. 13). Elle l'amène également « à faire preuve de réflexion et de sens critique, à affirmer ses idées en les fondant sur des arguments de plus en plus structurés » et à « s'engager avec les autres dans la réflexion en tenant compte de ses convictions personnelles et de celles des autres » (MÉLS, 2006c, p. 13).

Dès lors, non seulement ce programme n'emprunte pas un modèle commandé par des principes transcendants et s'inscrit dans la double perspective d'une éducation éthique (téléologique/sens, déontologique/coexistence) mais il la met également en œuvre par les compétences qu'il cherche à développer.

Le programme disciplinaire de Science et technologie

Le programme de *Science et technologie*[10] regroupe plusieurs domaines, soit la chimie, la physique, la biologie, l'astronomie, la géologie et la technologie. La science se veut ici « *une analyse du monde qui nous entoure* », vise à décrire et expliquer notre monde physique. Quant à la technologie, elle vise plutôt à répondre à des

[9] Au niveau du secondaire.
[10] Ce programme disciplinaire entrera en vigueur au dernier cycle du secondaire à partir de l'automne 2007. La version soumise aux fins de validation à laquelle nous référons ici pourrait donc connaître quelques modifications mineures d'ici là.

préoccupations d'ordre pragmatique, est *« orientée vers l'action et l'intervention »*. Suivant ce programme, on considère que les savoirs scientifiques et technologiques exigent non seulement que les individus disposent « d'un bagage de connaissances spécifiques en ces domaines, mais aussi de stratégies qui leur permettent de s'adapter aux contraintes du changement » (MÉLS, 2006d, p. 4).

On le constate d'emblée, la vision de la science et de la technologie se situe au niveau de la recherche d'explications à propos de faits, demeure au niveau de la factualité de ce qui est (décrire et expliquer le monde physique), faits auxquels l'individu n'à qu'à s'adapter. Cette vision se limite donc « au monde objectif, en l'occurrence, à l'ensemble des états-de-choses existants », pour paraphraser Habermas (1986), et, cela étant, appelle seulement à des énoncés descriptifs/constatatifs et à un agir technique.

Même si l'on peut également lire dans la présentation de la discipline que l'adaptation aux contraintes du changement supposerait « en outre la capacité à prendre une position critique à l'égard des questions d'ordre éthique » (MÉLS, 2006d, p. 4) soulevées par les retombées de ces savoirs, pour être en mesure de poser un regard critique à l'égard de telles questions, le sujet ne doit pas se limiter à considérer les faits et à s'adapter à une situation qu'un *« état-de-choses existant »* lui imposerait. Il doit plutôt parvenir à se questionner à propos de son rapport à cet état et de son action sur celui-ci.[11] Pour participer au devenir éthique du sujet/élève, nous ne devons pas chercher à tirer « le sens de l'existence et du vivre-ensemble de l'étude positive des faits », mais rechercher « l'entrée dans l'universel » par un savoir qui « prend sens aux yeux de celui qui y accède […]» (Soëtard, 2005).

Par ailleurs, le programme de science et technologie souligne qu'il se veut essentiellement centré sur l'élève en tant que *« personne en construction »*, il vise à ce que celui-ci construise sa vision du monde, oriente son pouvoir d'action et soit en mesure de mieux comprendre les choix qui se présentent à lui. Ce faisant, le programme se dit *« démocratique »* au sens où il s'inscrirait « dans un esprit de conscience citoyenne », favoriserait la participation de l'élève « aux controverses

[11] Par exemple, il est scientifiquement établi que la déforestation influe sur la biodiversité, le climat et la fertilité des sols et, par conséquent, sur la vie elle-même. Ce fait établi, au lieu de simplement nous limiter à l'adaptation devant cet état-de-choses, nous avons à nous questionner à propos de nos choix et de ce vers quoi nous voulons tendre, et ce, tant au niveau de notre propre monde subjectif, de nos valeurs, des fins poursuivies et de la forme de vie qui en découle, qu'au niveau du monde de la communauté sociale, des règles légitimement établies.

scientifiques et technologiques dans le contexte d'une société de plus en plus marquée par la science et la technologie » (MÉLS, 2006d, p. 6). On note donc ici l'expression d'une volonté de contribuer au devenir éthique du sujet/élève en développant chez ce dernier des compétences particulières. Mais, est-ce que ces compétences peuvent ou non y contribuer ? Examinons brièvement.

Les trois compétences à développer à l'intérieur de ce programme se résument comme suit : chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique, communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie et mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques.

La première compétence met l'accent sur les démarches de résolution de problèmes d'ordres scientifiques et technologiques (empirique, expérimentale, d'observation, de construction d'opinion, de modélisation ou de conception technologique) qui impliquent le recours à différents modes de raisonnement et à des stratégies d'exploration ou d'analyse. Avec l'acquisition de cette compétence, l'élève est donc en mesure de répondre à des problèmes d'ordre pratico-techniques. Il n'y a pas de remise en cause des valeurs ou des buts poursuivis ou encore de recherche du devoir-faire-pour-tous. Les démarches d'apprentissage proposées consistent strictement en la recherche de techniques et stratégies pour répondre rationnellement au problème posé. Elles font « appel à des normes et à des conventions, et ce, tant pour l'élaboration d'un protocole de recherche ou d'un scénario de réalisation que pour l'explication de lois et de principes ou la présentation de résultats expérimentaux » (MÉLS, 2006d, p. 29). Dit autrement, elles font « appel à l'interprétation des informations, à leur mise en relation, à la reconnaissance des biais et présupposés, à des modes de raisonnement analogique et à la prise en compte de faits apparemment contradictoires » (MÉLS, 2006d, p. 36).

Or, apprendre à résoudre des problèmes d'ordre scientifique ou technologique appelle, dans bien des cas, à se questionner sur la dimension éthique ou morale du problème à résoudre. Cette considération s'applique particulièrement à ce programme puisque les contenus qu'il aborde soulèvent, pour une large part, des problèmes scientifiques et technologiques qui sont identifiés comme tels parce que, justement, ils posent des problèmes éthiques et/ou moraux.

Pensons en outre au thème de « l'humain, un organisme vivant » traité en 4^{ième} année du secondaire où il est indiqué que « la compréhension des facteurs fondamentaux qui affectent le fonctionnement et l'efficacité des systèmes respiratoire, circulatoire,

excréteur, digestif et nerveux se veut une occasion privilégiée pour l'élève alors qu'il a des choix de vie à faire dans le respect du maintien de l'équilibre de son corps » (MÉLS, 2006d, p. 41). Il lui faut, affirme le programme, développer de bonnes habitudes alimentaires, avoir une bonne hygiène buccale, maintenir son système cardiovasculaire en bonne santé, se préoccuper de la santé de son système nerveux en évitant le surmenage, le recours aux drogues et une consommation immodérée d'alcool. Il doit également être en mesure de faire des choix en matière de régulation des naissances ou, éventuellement, du traitement de la fertilité, d'IVG, de greffes d'organes, de transfusions sanguines, de biotechnologie, etc. Mais pour être en mesure de faire des choix, les questions doivent se poser au niveau éthico-existentiel. Une fois la compréhension de ces différents mécanismes acquise, l'élève doit avoir l'occasion de se questionner. Le thème de l'humain met ici en cause la vie bonne. L'exemple classique du choix d'interrompre ou non volontairement une grossesse parle de lui-même.

Pensons également au contenu du programme en dernière année du secondaire qui se résume en quatre grandes problématiques environnementales (les changements climatiques, le défi énergétique de l'humanité, l'eau potable et la déforestation) qui constituent des problématiques scientifiques et technologiques parce qu'elles posent des problèmes d'ordre éthique et moral, nécessitent de déterminer ce qui devrait être moralement obligatoire pour tous, la recherche de ce qui devrait nous normer, ainsi que le questionnement à propos de nos choix individuels à cet égard.

Quant à la deuxième compétence, elle met l'accent sur « le partage de significations permettant de transmettre ou d'interpréter une information et d'instaurer une dynamique d'échange d'idées et de négociation de points de vue », « un élève apte à communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie a recours aux normes et aux conventions propres à ces disciplines pour participer à des échanges sur des questions d'ordre scientifique ou technologique et pour interpréter ou produire des informations de cette nature » (MÉLS, 2006d, p. 28). On demeure donc à l'intérieur d'un réseau donné, des règles et conventions propres au domaine des sciences et de la technologie.

Cette compétence se déploie en trois composantes à propos des messages à caractère scientifique et technologique: participer à des échanges d'information, interpréter et produire puis transmettre lesdits messages. Aucune réflexion n'est apportée sur les questions

éthico-existentielles et morales que peuvent susciter les savoirs scientifiques et technologiques pour des personnes, groupes ou sociétés donnés, voire pour l'ensemble de la communauté humaine. Aucune démarche n'est mise de l'avant pour qu'une telle réflexion puisse être engagée. Les avancées de la science et de la technologie s'imposent comme un réseau de savoirs à l'intérieur duquel le sujet ne peut que s'adapter. La liberté du sujet s'inscrit dans les limites de ce réseau ; il n'apprend pas à se positionner avec les autres et de manière réfléchie devant les enjeux éthiques que les savoirs scientifiques permettent d'identifier.

Par contre, la dernière compétence pourrait être un pas dans le sens d'une éducation éthique. Il y est affirmé que « pour s'intégrer à la société et y exercer son rôle de citoyen, l'individu doit donc disposer d'une culture qui implique la capacité de mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques dans divers contextes de la vie quotidienne et de prendre des décisions éclairées » (MÉLS, 2006d, p. 23). Les connaissances scientifiques et technologiques permettent de « situer les problématiques dans leur contexte » et « d'examiner certaines retombées à long terme, de les comparer aux retombées à court terme et d'en dégager, s'il y a lieu, les enjeux éthiques » (MÉLS, 2006d, p. 23). Mais là s'arrête toutefois la démarche.

Pour être en mesure de prendre des décisions dites « éclairées », les connaissances sont certes préalables mais elles demeurent insuffisantes. Aux connaissances à propos des faits doit s'ajouter la question « Que dois-je/devons-nous faire ? » lorsque ceux-ci soulèvent des questions d'ordre éthico-existentiel et/ou moral. La recherche de réponses à cette question nécessite préalablement l'identification de ce vers quoi nous voulons tendre (dimension téléologique) et la recherche de l'articulation de cette visée dans des normes et des valeurs, dans nos manières de vivre individuellement et collectivement. Il s'agit pourtant de problèmes moraux pour lesquels il nous faut répondre *« pour l'avenir de l'humanité »* (MÉLS, 2006d), de problèmes qui appellent chacun et tous à repenser tant les choix individuels que la norme sociale à ce propos. Ces problèmes interpellent la société civile dans son entièreté (dont les scientifiques et technologues) dans la recherche de solutions dans la poursuite du bien commun, dans la recherche de ce qui peut répondre à la volonté générale, de ce à quoi nous devrions-être moralement obligés. Avec cette compétence, nous aurions donc dû nous attendre à l'insertion d'une démarche permettant au sujet/élève de traiter de ces problèmes moraux. Tel que le démontre Tessier (1996), la reconnaissance d'un

problème environnemental ne constitue que la première étape vers une nouvelle éthique sociétale dans les sociétés modernes. Une fois le fait établi, pour tendre vers une nouvelle éthique sociétale, une réflexion doit s'engager à propos de notre idéal de vie collective pour ensuite générer le désir de nouvelles normes et règles morales, élaborer des solutions effectives, veiller à la gestion systématique du problème et en assurer le contrôle social et technologique. Bien que les élèves ne puissent pas agir sur l'ensemble de ce processus, ils peuvent toutefois s'engager dans la réflexion autour d'un problème environnemental, questionner notre idéal de vie collective en rapport avec celui-ci et apprendre à évaluer s'il y aurait lieu de repenser les normes et règles en vigueur pour résoudre ledit problème.

Bref, dans sa forme actuelle, le programme de science et technologie permet l'acquisition de savoirs soulevant des questions d'ordre éthique et moral mais n'engage par le sujet/élève dans la réflexion à ce propos.

Conclusion

À la lumière des éléments examinés, bien qu'il y aurait lieu d'apporter quelques ajustements, nous pouvons conclure que le *Programme de formation de l'école québécoise* paraît prometteur en matière d'éducation éthique. Il s'écarte d'un modèle strictement commandé par des principes transcendants, ne tend pas à enfermer le sujet/élève dans un système immuable et non discutable. Il tend plutôt à ce qu'il se questionne, pour lui-même et avec les autres, à propos des visions de la vie bonne et de la recherche du devoir-faire-pour-tous dans une société démocratique. Il prédispose à la réflexion tant sur les choix individuels que devant des enjeux de société.

Plus particulièrement, des trois programmes disciplinaires examinés, celui d'éthique et culture religieuse est tout à fait prometteur en ce sens. Ce programme disciplinaire encourage le questionnement tant au niveau éthico-existentiel qu'au niveau moral. Il engage le sujet/élève dans la réflexion à propos de ses propres convictions, dans le dialogue et le respect des différences tout en l'habilitant à la participation publique et à la poursuite du bien commun.

Le programme-cadre précise que toutes les disciplines doivent contribuer à ce que les élèves soient accompagnés dans leurs questionnements tant au niveau personnel qu'en relation avec la collectivité, s'ouvrent aux différentes références morales et spirituelles de leur milieu et soient habilités à la réflexion et la recherche de

réponse(s) devant les grandes questions éthiques et existentielles. Si l'on s'en tient à cette considération, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, mais plus encore celui de science et technologie, mériteraient d'être révisés. Cependant, le décloisonnement des apprentissages promu également par le programme-cadre pourrait s'avérer une solution prometteuse à cet égard. De fait, si celui-ci devient effectif dans l'enseignement secondaire, tel que proposé dans le programme-cadre, il y a tout lieu de penser que les lacunes observées pourront être surmontées, puisque les élèves seront dès lors amenés à construire leurs savoirs et « à découvrir les relations entre ces différents éléments pour qu'ils puissent construire leurs savoirs par la résolution de problèmes complexes. […] Le monde constitue une réalité complexe aux multiples interdépendances, qui ne peut être saisie à l'intérieur des seuls corridors disciplinaires. En conséquence, la formation doit aussi ouvrir sur ce qui relie les phénomènes entre eux » (MÉLS, 2005b, p. 24 et 25). Mais, pour que ce décloisonnement devienne effectif et que les programmes disciplinaires se complètent de manière à offrir aux sujets/élèves une éducation éthique telle que nous l'avons définie, cela nécessiterait des changements majeurs dans l'organisation de l'enseignement secondaire, changements qui sont toutefois demeurés dans l'oubli à ce jour.

Références bibliographiques

Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Bouchard, N. (2006a). Oser l'éducation éthique dans l'espace socio-scolaire, *McGill Journal of Education*, 22 p. (soumis).

Bouchard, N. & Pierre, J. (2006b). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*. Paris: Presses universitaires de France.

Canto-Sperber, M. (Dir.). (1996). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: Presses universitaires de France.

Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Agir pour renforcer la démocratie scolaire. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006*. Québec: Gouvernement du Québec.

Delors, J. (1999). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris: Éditions Odile Jacob.

De Munck, J. (2000). Savoirs divisés, norme négociée: vers de nouveaux dispositifs politiques d'apprentissage. Conférence tenue à l'Institut de formation en sciences de l'éducation – FOPA. Journée d'étude du 4 mars 2000, Université catholique de Louvain,

Belgique.
http://www.fopa.ucl.ac.be/smp/Archives/confdemunck.pdf

Dubet, F. (2006). Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles, *Éducation et francophonie*, *XXXIV* (1), 8-21.

Eurydice. (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Belgique: Commission européenne.

Ferry, J.-M. (2002). *Valeurs et normes. La question de l'éthique*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton (New Jersey): Princeton University Press.

Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris: Les Éditions du Cerf.

Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. Paris: Flammarion.

Méls. (2006a) *Programme de formation de l'école québécoise. Secondaire, Premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

Méls. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Secondaire, Deuxième cycle. Domaine de l'Univers social. Histoire et éducation à la citoyenneté*. (Document de travail diffusé.)

Méls. (2006c). *Éthique et culture religieuse. Canevas*, document de travail du 9 mai 2006.

Méls . (2006d). *Programme de formation de l'école québécoise. Secondaire, 2ième cycle, Science et technologie. Version soumise aux fins de validation*. (Document de travail diffusé).

Méls. (2005a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2ième cycle. Document de travail aux fins de validation*. (Document de travail diffusé).

Méls. (2005b). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.

Méls. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Premier cycle du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Organisation Internationale de la Francophonie. (2000). *Déclaration de Bamako.*
http://www.droitshumains.org/Francophonie/Bama_declar.htm

Soëtard, M. (2007). Le statut de l'expression de la foi religieuse dans l'espace public : une comparaison entre la France et l'Allemagne à partir des Lumières et de la conception de la raison, *Education comparée, 61*, tome 1, 129-138.

Tessier, R. (1996). *L'éthique d'une société face aux pluies acides. Le cas du Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval.