

Mémoire

présenté dans le cadre des consultations portant sur le programme
d'études Éthique et culture religieuse

par

Olivier Lemieux (UQAR)

avec la collaboration de

Anne-Michèle Delobbe (UQAR)

Olivier Michaud (UQAR)

Denis Simard (Université Laval)

21 février 2020

Table des matières

Présentation de l’auteur et de ses collaborateurs.....	2
Sommaire	3
Introduction	4
1. De la sécularisation à la laïcisation de l’école publique québécoise.....	5
2. Les bonnes pratiques en matière d’élaboration de programme.....	7
3. Pour un programme d’Éthique et politique	11
Constats généraux	17
Bibliographie.....	18

Présentation de l'auteur et de ses collaborateurs

Professeur substitut en administration scolaire à l'Université du Québec à Rimouski, **Olivier Lemieux** détient un baccalauréat en histoire et une maîtrise en Études politiques appliquées de l'Université de Sherbrooke, ainsi qu'un doctorat en Administration et politiques de l'éducation de l'Université Laval. Ses intérêts de recherche se situent principalement dans les champs de l'administration et des politiques de l'éducation, ainsi que l'histoire de l'éducation au Québec.

Collaborateurs :

Professeure substitut en mesure et évaluation à l'Université du Québec à Rimouski (Lévis), et doctorante en administration et évaluation en éducation, **Anne-Michèle Delobbe** détient un baccalauréat en enseignement du français langue seconde, ainsi qu'une maîtrise en administration et évaluation en éducation de l'Université Laval. Ses intérêts de recherche concernent principalement l'élaboration d'instruments de mesure, l'évaluation de la formation des enseignants et l'évaluation des apprentissages.

Olivier Michaud est professeur en fondements de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski au campus de Lévis. Les trois principaux axes de ses recherches sont l'éducation à la citoyenneté démocratique, la pratique de la philosophie à l'école et la problématique de l'autorité en éducation. Il étudie ces thèmes et leurs différents liens à travers la philosophie de l'éducation et les méthodologies qualitatives.

Denis Simard est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Il est également Vice-doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales depuis le 1^{er} janvier 2019. Ses intérêts de recherche portent sur les théories et la philosophie de l'éducation, sur la pensée éducative au Québec ainsi que sur la question de la culture à l'école.

Nous tenons également à remercier Jean Bernatchez (UQAR), Sabrina Moisan (Université de Sherbrooke) et Jean-Philippe Warren (Université Concordia) pour leur lecture et leurs commentaires.

Sommaire

Le présent mémoire répond à l'invitation lancée par le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Jean-François Roberge, le 9 janvier 2020 au sujet de la révision « en profondeur » du programme d'Éthique et culture religieuse.

Après avoir brossé le contexte historique et politique dans lequel la révision de ce programme s'inscrit, le mémoire fait état des meilleures pratiques en matière d'élaboration de programme et invite le gouvernement à les appliquer.

Enfin, le mémoire présente les jalons d'un programme d'« Éthique et politique » qui s'articulerait autour de trois compétences, c'est-à-dire :

- 1) Pratiquer le dialogue philosophique ;
- 2) Développer sa culture politique ;
- 3) Construire sa pensée politique.

Un tel programme viserait à favoriser le bien commun et la reconnaissance de l'autre et à fournir aux jeunes générations les outils nécessaires pour qu'elles deviennent capables de s'inscrire dans l'espace public démocratique de manière éthique et responsable.

Introduction

Le 9 janvier 2020, le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Jean-François Roberge, lançait une consultation au sujet du programme d'Éthique et culture religieuse (ECR). Annonçant la révision « en profondeur » de ce programme (Boissonneault, 2020), il invitait alors la population à s'exprimer – par l'entremise d'un questionnaire en ligne – sur les thèmes qui pourraient être inclus dans le parcours de formation des élèves du Québec et remplacer, en tout ou en partie, les notions de culture religieuse. Il invitait aussi ceux et celles qui souhaitaient s'exprimer à déposer un mémoire d'ici le 21 février 2020, d'où la rédaction du présent mémoire.

Le présent mémoire poursuit un double objectif :

- 1) Faire état des meilleures pratiques en matière d'élaboration de programme;
- 2) Proposer les jalons d'un programme d'Éthique et politique.

Le mémoire compte trois parties :

1. En premier lieu, nous présenterons des éléments du contexte historique et politique concernant la place de la religion et de son enseignement à l'école;
2. En deuxième lieu, nous exposerons les bonnes pratiques en matière d'élaboration de programme;
3. En troisième lieu, nous mettrons de l'avant quelques jalons sur lesquels pourrait s'appuyer un projet de programme d'« Éthique et politique ».

Enfin, en conclusion, nous reviendrons sur nos principaux constats.

1. De la sécularisation à la laïcisation de l'école publique québécoise

Souvent présenté comme un « compromis historique » (Dion-Viens, 2018), le programme d'ECR est l'objet de contestations depuis son implantation obligatoire dans les écoles québécoises en 2008 (Quérin, 2009). Il se voulait le résultat d'une longue marche entreprise depuis la Révolution tranquille visant à déconfessionnaliser l'école publique québécoise.

Les années 1960 :

Alors que l'épiscopat occupait une place prépondérante dans les structures supérieures du système scolaire québécois, l'adoption de la *Loi 60* de Paul Gérin-Lajoie créant un ministère et un Conseil supérieur de l'éducation en 1964 s'avère la première étape de sécularisation de l'école publique québécoise (Proulx, 2017). À l'époque, l'épiscopat tient à conserver un contrôle sur l'enseignement religieux et moral et sur son personnel enseignant par l'entremise du Comité catholique et du Comité protestant, ainsi qu'à préserver le caractère confessionnel des écoles et des commissions scolaires (Dion, 1967). En ce sens, comme le signalait Stéphanie Tremblay (2009, p. 61) : « malgré le processus de sécularisation interne au système scolaire, qui diluait de plus en plus la fonction normative du cadre confessionnel, les aménagements politiques demeuraient inchangés ».

Les années 1980 :

Au début des années 1980, l'ambitieux livre blanc de Camille Laurin intitulé *L'école québécoise : une école communautaire et responsable* fait état du malaise que suscite le régime d'exemption de l'enseignement religieux confessionnel. Ce régime serait porteur de discrimination, selon la Commission des droits de la personne. C'est ainsi que le Comité catholique remplace – sous la pression de l'opinion publique – son régime d'exemption par un régime d'option entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral (Proulx, 2015).

Les années 1990 :

Alors qu'une réforme pédagogique se prépare au milieu des années 1990, l'idée de poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire québécois réapparaît en force. Pour lever l'obstacle constitutionnel, la ministre de l'Éducation Pauline Marois cible les commissions scolaires, lesquelles sont transformées en 1998 en commissions scolaires linguistiques, et garantit aux catholiques et aux protestants certains privilèges en ce qui concerne les écoles confessionnelles. Elle mandate aussi, à l'époque, un groupe de travail afin de lui remettre un rapport sur la place de la religion à l'école, un rapport qui recommandera de laïciser toutes les structures locales et supérieures du système scolaire québécois et de remplacer l'enseignement religieux par un enseignement culturel des religions (Proulx, 2005). De cette façon, les élèves du Québec développeraient leur connaissance des différents univers religieux, assurant une plus grande ouverture à l'altérité et favorisant un vivre-ensemble (Tremblay, 2009).

Les années 2000 :

En 2005, il est décidé que l'enseignement religieux soit remplacé par un programme d'ECR. Ce compromis aura pour effet d'insatisfaire plusieurs groupes. D'une part, certains groupes attachés à une tradition religieuse particulière sont réfractaires à l'idée que leurs enfants soient exposés à d'autres religions. D'autre part, certains groupes laïcistes préféreraient que les manifestations religieuses soient confinées à la sphère privée (Tremblay, 2009). Un autre groupe – plus polémiste – va également s'en prendre à l'ensemble du programme, y voyant la menace d'un multiculturalisme « trudeauisant » (Bock-Côté, 2009). Enfin, certaines personnes vont organiser leur contestation autour de la Coalition pour la liberté en éducation, afin, entre autres, d'obtenir un droit d'exemption pour leurs enfants (Maclure, 2015).

Ce mouvement de contestations contre le programme d'ECR s'inscrit dans une série d'évènements symptomatiques de la crise politique et identitaire que traverse le Québec au cours des années 2000 parmi lesquels nous pouvons évoquer l'affaire Michaud (2000), l'épisode « Audi Alteram Partem » de Bernard Landry (2003), l'affaire Hérouxville (2007), le rapport Bouchard-Taylor (2008) et la campagne de la Charte des valeurs (2013). Il contribue également aux efforts soutenus de plusieurs coalitions, dont la coalition Stoppons la réforme, lesquelles exercent une pression constante sur le gouvernement afin qu'il interrompe la mise en œuvre du Renouveau pédagogique (Lemieux, 2019).

Les années 2010 :

Au cours des années 2010, le mouvement de contestation contre le programme d'ECR a été maintenu par plusieurs acteurs ayant aussi participé à la lutte pour une laïcisation complète de l'État québécois, acteurs parmi lesquels il faut compter le Parti québécois et la Coalition avenir Québec. Élu le 1^{er} octobre 2018, le caquiste Simon Jolin-Barrette dépose le 28 mars 2019 *Le Projet de loi n°21 : Loi sur la laïcité de l'État*, lequel est adopté le 16 juin 2019. Se présentant comme une nouvelle étape de la laïcisation de l'école publique québécoise, le chapitre II de cette loi interdit alors le port d'un signe religieux au personnel de direction et au personnel enseignant.

L'annonce d'une révision du programme d'ECR – un engagement précoce de la Coalition avenir Québec (Côté et Mathieu, 2016) – semble donc en continuité avec cette entreprise visant à écarter les manifestations religieuses de l'école québécoise. Ainsi, sachant que le gouvernement est en voie de réaliser cet engagement, l'enjeu n'est pas tant de savoir s'il est pertinent ou non de réviser ce programme, mais plutôt de réfléchir à ce qui peut le remplacer. À cette fin, il est essentiel de considérer d'abord les pratiques recommandées par les écrits scientifiques en matière d'élaboration de programme.

2. Les bonnes pratiques en matière d'élaboration de programme

Un programme, comme une politique publique (Jones et Norton, 2009), est le produit d'un conditionnement complexe entre plusieurs éléments environnementaux. Pour expliquer ce conditionnement complexe, qui doit négocier avec une multitude d'idées et d'intérêts divergents, plusieurs chercheurs ont eu recours à ce qui est communément appelé le « cycle politique »¹. Le modèle de Waddi Haddad et Terri Demsky (1995) se compose de sept phases :

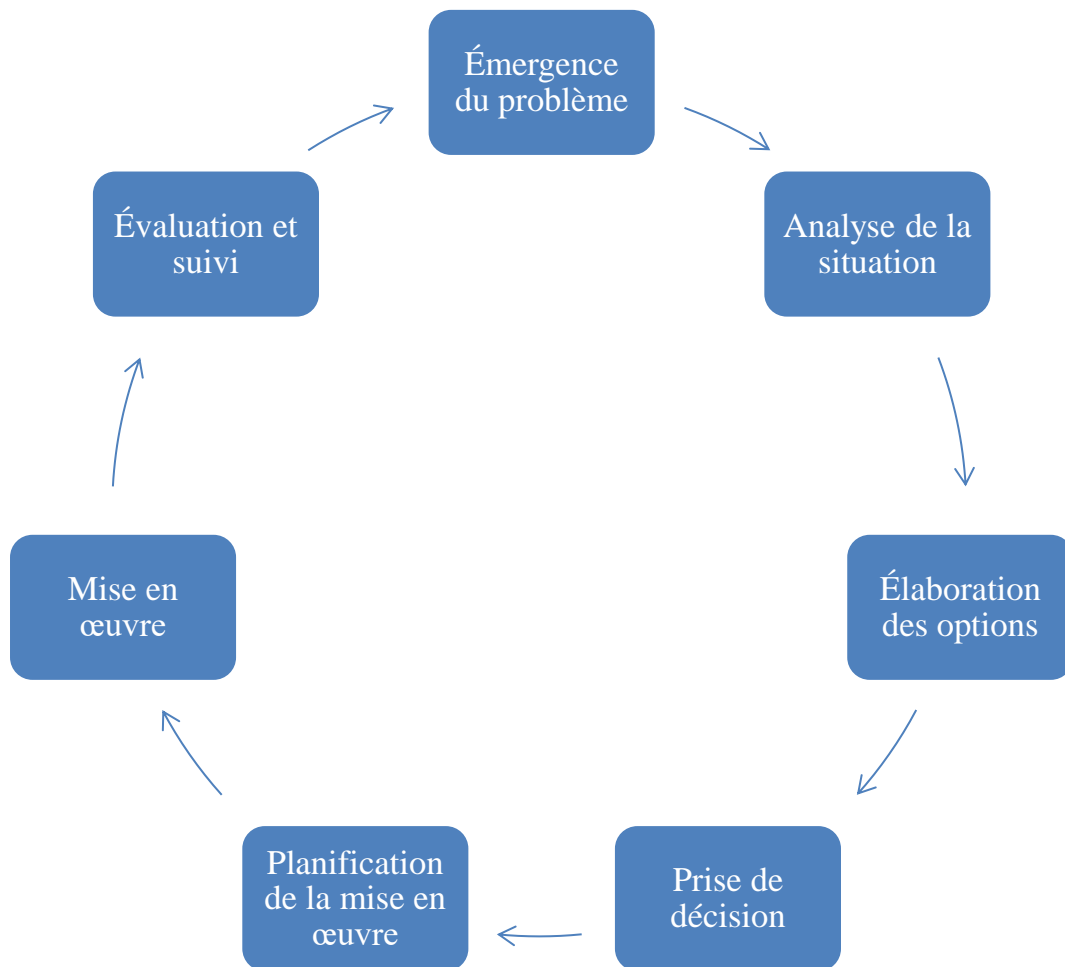


Figure 1 : le cycle politique

¹ Cette approche séquentielle se manifeste rarement de façon aussi évidente. Nous y retrouvons régulièrement des abandons, des interruptions, des omissions et des boucles de rétroaction qui freinent le cycle ou en réinitient un nouveau.

Selon ce modèle, le cycle politique débute avec l'**émergence** d'un problème auquel le décideur public souhaite répondre (Jones et Norton, 2009). Cette première phase entraîne normalement une **analyse de la situation**, laquelle débute avec une analyse du problème et du contexte dans lequel il s'inscrit. Les acteurs tentent ainsi de répondre aux différentes questions politiques, économiques, démographiques, culturelles et sociales susceptibles d'affecter les phases de la prise de décision et de mise en œuvre.

C'est à partir des résultats de cette analyse qu'est effectuée l'**élaboration des options** susceptibles de régler le problème. Ces options doivent tenir compte de leurs effets potentiels, de leur faisabilité, de leur caractère souhaitable et réalisable, ainsi que la disponibilité des ressources nécessaires à leur mise en œuvre.

Une bonne analyse de la situation et une élaboration des options de qualité facilitent la **prise de décision** et la planification de la mise en œuvre. Dans la majorité des cas, la prise de décision ne doit pas être comprise comme un résultat purement rationnel ou un idéal, mais comme un moindre mal² reposant sur une analyse des effets potentiellement positifs et négatifs de la décision au regard d'une multitude de composantes à la fois politiques, économiques, culturelles ou scientifiques.

À la suite de l'étape de la prise de décision s'enchaîne celle de la **mise en œuvre**, c'est-à-dire de la mise en place de la décision et de son implantation dans le milieu, laquelle implique un nombre important d'acteurs afin de maximiser les effets positifs et de minimiser les effets négatifs des changements souhaités à court, à moyen et à long termes (CSE, 2019). Par exemple, il faut assurer la production du matériel didactique et la formation continue du personnel enseignant.

Enfin, le cycle se complète par la phase de l'**évaluation** de la mise en œuvre et de ses effets, laquelle permet de constater les effets du programme ou de sa mise en œuvre, afin de l'améliorer ou d'initier un nouveau cycle.

L'élaboration du nouveau programme

Le contexte exposé dans la première partie a permis de tracer les éléments problématiques auxquels cherche à répondre le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, éléments qui concernent principalement le volet « culture religieuse » du programme d'ECR. Force est toutefois de constater que la consultation lancée le 9 janvier 2020 semble poursuivre un double objectif d'analyse de la situation et d'élaboration des options. Le fait que le gouvernement sonde la population sur des thèmes préalablement définis donne en effet l'impression qu'il souhaite surtout mesurer la popularité de ces options (voir encadré suivant).

² Comme le disait Machiavel « en politique, le choix est rarement entre le bien et le mal, mais entre le pire et le moindre mal ».

Sur la consultation à grande échelle du programme d'ECR

Ce type de consultation à grande échelle s'apparentant à un sondage volontaire comporte certainement des avantages sur le plan de la participation à la gouvernance scolaire en permettant aux citoyennes et aux citoyens de s'exprimer à l'extérieur des groupes de pression ou des médias, mais aussi d'importantes limites sur le plan de la représentativité sociodémographique. L'absence de questions permettant de connaître le profil sociodémographique (âge, région, langue maternelle, etc.) des répondantes et des répondants nous semble aussi une lacune importante. Enfin, nous pouvons aussi nous questionner sur la capacité de répondre des répondantes et des répondants pour un objet aussi complexe, un critère supposant qu'ils doivent non seulement comprendre les questions, mais également posséder l'information nécessaire pour bien y répondre (Blais et Durand, 2009).

Les recherches sur l'élaboration de programme ont permis de cerner un certain nombre de bonnes pratiques. Bien que ces pratiques soient multiples, nous en recommandons trois qui nous apparaissent cruciales dans la situation actuelle :

1. *Faire preuve d'une complète transparence* : Dans le cas présent, le décideur public doit faire preuve d'une complète transparence en expliquant clairement le processus emprunté pour en arriver à sa décision, par exemple en décrivant le cadre utilisé pour l'analyse des mémoires, et en donnant accès à la population et aux chercheuses et aux chercheurs aux mémoires et aux résultats de l'enquête pour qu'ils puissent à leur tour valider la démarche. L'expérience de l'élaboration du programme d'Histoire du Québec et du Canada de 2017, qui s'appuyait sur les travaux de consultation menés par le Comité Beauchemin-Fahmy-Eid, a en effet permis de cerner toute l'importance que représente cette transparence, sans laquelle une consultation peut donner l'impression de n'avoir servi qu'à légitimer la prise de décision et encourager le cynisme à l'endroit du processus consultatif (Lemieux, 2019 ; Lemieux, 2020). Dans cette perspective, il serait souhaitable que le gouvernement explique clairement le processus qu'il compte emprunter pour élaborer le prochain programme et en déterminer les jalons.

2. *Compléter le cycle politique d'un programme scolaire* : Les recherches sur les bonnes pratiques en matière d'élaboration de programme permettent aussi de saisir l'importance de compléter le cycle politique d'un programme scolaire avant d'en initier un nouveau. Sachant que la mise en œuvre du programme d'ECR a débuté en 2008, nous avons accès pour la première fois à une cohorte y ayant été formée de la première année du primaire jusqu'à la cinquième du secondaire. Ainsi, avant de lancer la présente consultation, une évaluation de ce programme devrait être effectuée pour bonifier l'analyse de la situation, une étape offrant des informations sur l'atteinte ou non des compétences et des objectifs ciblés par le programme d'ECR. Il aurait été aussi permis d'espérer que le gouvernement en place donne accès aux résultats de cette évaluation à la population et aux chercheuses et aux chercheurs.

3. *Coconstruire les réformes avec les acteurs scolaires* : Il est primordial de coconstruire les réformes avec les acteurs scolaires pour qu'ils se sentent partie prenante de la prise de décision et qu'ils adhèrent au changement proposé par le décideur public (Carpentier, 2012 ; Lemieux, 2019). La mise en œuvre de ce nouveau programme se fera dans un contexte où de nombreuses modifications réglementaires et législatives (loi sur la maternelle 4 ans, loi sur la laïcité de l'État, modifications au Règlement sur les autorisations d'enseigner et loi n°40 sur la gouvernance scolaire) solliciteront également une importante appropriation et adhésion de la part du personnel scolaire. Ces acteurs doivent donc être partie prenante de la prise de décision, et ce, dès le départ.

En résumé, ces éléments nous amènent à insister sur l'importance, au cours du cycle politique, de faire preuve d'une complète transparence, de compléter chacune des phases et d'y faire participer activement les acteurs du milieu.

3. Pour un programme d'Éthique et politique

La consultation présentée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) invite la population à se prononcer sur les nouveaux thèmes du prochain programme qui remplaceront, en tout ou en partie, les notions de culture religieuse. Les thèmes présentés sont :

- 1) La participation citoyenne et démocratie ;
- 2) L'éducation juridique ;
- 3) L'écocitoyenneté ;
- 4) L'éducation à la sexualité ;
- 5) Le développement de soi et des relations interpersonnelles ;
- 6) L'éthique ;
- 7) La citoyenneté numérique ;
- 8) La culture des sociétés.

D'entrée de jeu, ces thèmes nous semblent tous pertinents. Gardant à l'esprit que ces options doivent être évaluées selon leur caractère souhaitable et réalisable, ainsi que la disponibilité des ressources disponibles (matériel didactique, formation continue du personnel enseignant, etc.), nous en sommes toutefois venus à la proposition exposée dans les prochaines lignes, laquelle préconise les thèmes de :

- L'éthique (6);
- La participation citoyenne et démocratie (1).

Nous inspirant du programme d'ECR actuel, le programme d'Éthique et politique viserait le développement des compétences suivantes :

- Pratiquer le dialogue philosophique ;
- Développer sa culture politique ;
- Construire sa pensée politique.

Enfin, le programme d'Éthique et politique proposé aurait pour finalité de favoriser le bien commun et la reconnaissance de l'autre et de fournir aux jeunes générations les outils nécessaires pour qu'elles deviennent capables de s'inscrire dans l'espace public démocratique de manière éthique et responsable.

Compétence 1 : Pratiquer le dialogue philosophique

La philosophie à l'école (voir encadré suivant) offre un potentiel pouvant être exploité davantage par le prochain programme, et ce, pour deux raisons.

Les quatre principes de la Philosophie pour enfants (PPE)

La pratique de la philosophie à l'école, qui vise à amener les enfants à penser par et pour eux-mêmes, s'est développée lors de ces dernières décennies sous le nom de « Philosophie *pour* ou *avec* les enfants ». Elle est caractérisée par quatre principes (Blond-Rzewuski, 2018; Gregory, 2008; Michaud et Sasseville, 2017) :

- 1) les enfants sont aptes à faire de la philosophie et peuvent en tirer des bénéfices ;
- 2) la philosophie n'est pas une matière, mais une pratique ;
- 3) la pensée philosophique se développe par la discussion avec les autres ;
- 4) les habiletés liées à la discussion et à la réflexion sont encadrées par des règles déterminées par l'animateur (enseignante ou enseignant).

Premièrement, les concepts éthiques sont des concepts philosophiques : le bien, le mal, la justice, la liberté, l'obéissance, le respect, l'altruisme, etc. Or, ces concepts sont essentiellement ouverts au questionnement et, par conséquent, ils offrent naturellement des possibilités dans des dialogues.

Deuxièmement, la PPE propose une pratique permettant d'aborder ces concepts. Au centre de cette pratique se trouvent deux idées centrales : la pensée critique et le dialogue. En pratiquant la PPE, l'élève apprend ainsi certaines habiletés qui lui permettront de traiter d'enjeux éthiques : par exemple, il apprendra à donner des raisons pour soutenir ses idées, à déceler des sophismes, à définir des concepts, à évaluer des arguments, à nuancer ses pensées, etc. Or, ce processus n'est pas fait individuellement, mais collectivement : l'élève construit sa pensée au contact de celles des autres et à travers le dialogue. Dans la pratique dialogique, il apprend à écouter, à chercher une réponse à une question en commun et à être respectueux des individus qui prennent part à une discussion. La pensée critique et le dialogue sont ainsi indissociables en PPE : l'individu développe sa pensée en rencontrant celles des autres; le dialogue requiert que les habiletés de la pensée critique soient pratiquées.

Bref, la PPE offre un cadre propice pour que les élèves apprennent à réfléchir à des problèmes d'ordre éthique. Elle doit aussi cependant être considérée comme étant une éducation politique (Gregory, 2004; Leleux, 2008; Michaud et Väitalo, 2017). Plusieurs des concepts philosophiques que nous avons mentionnés précédemment sont à la fois des concepts éthiques et politiques. Par exemple, le concept de liberté est aussi central en éthique qu'en politique. Nous espérons aussi que les citoyennes et les citoyens pratiquent les habiletés propres à la pensée critique, comme offrir des raisons pour soutenir leur point de vue ou déceler des sophismes. Il est également souhaitable qu'ils soient prêts à dialoguer avec leurs concitoyennes et leurs concitoyens sur des enjeux communs en

écoutant leurs points de vue, en s'engageant dans une recherche commune et remettant en question leurs propres positions devant de nouveaux arguments.

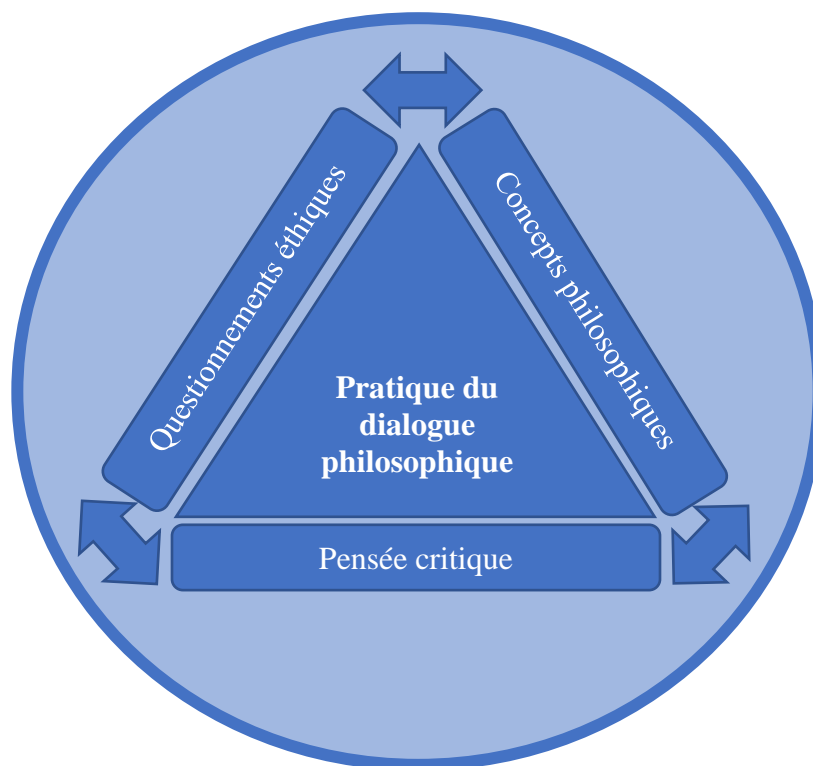


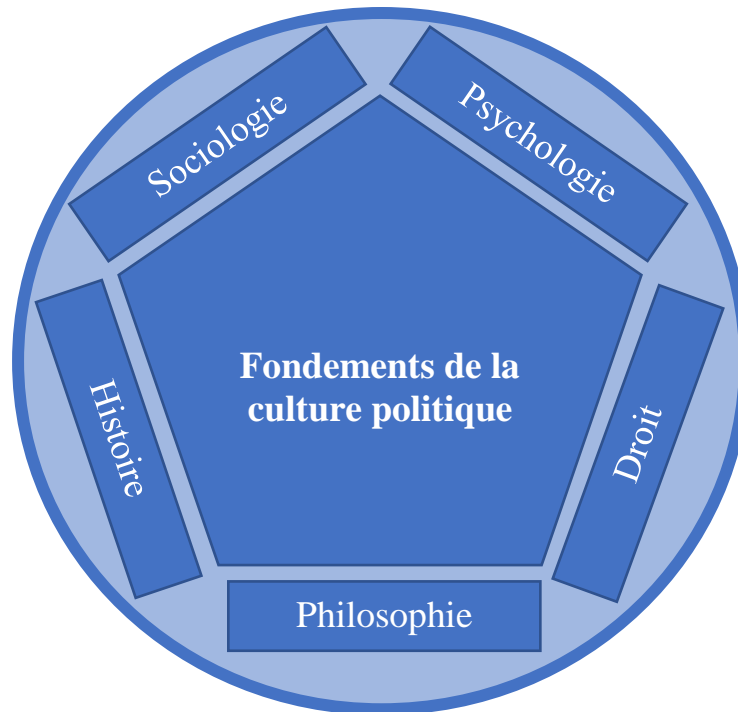
Figure 2 : Schéma récapitulatif du développement de la *pratique du dialogue philosophique*

Compétence 2 : Développer sa culture politique

Selon notre proposition, la deuxième compétence du programme actuel, c'est-à-dire « Manifester une compréhension du phénomène religieux », serait remplacée par « Développer sa culture politique ».

Interdisciplinaire, la culture politique s'alimente de plusieurs traditions, dont la philosophie, le droit constitutionnel, l'histoire, la sociologie et la psychologie. En effet, les plus anciennes racines de la culture politique se trouvent du côté de la **philosophie** et de sa recherche d'une conception globale du monde et de son évolution, de l'homme et de la société, de l'État et de ses gouvernants, du contrat social et des droits naturels (Sensevy, 2011). Par exemple, à l'instar d'un Aristote, les élèves peuvent être amenés à réfléchir à l'homme comme animal politique, tout comme ils peuvent être invités à penser – à partir du voile d'ignorance de Rawls – aux principes de la justice et de l'égalité dans notre société.

À ces premiers fondements de la culture politique s'ajoutent, selon Serge Berstein (1992), des connaissances historiques où s'entrecroisent plusieurs symboles tels que des dates, des événements, des grands personnages ou des textes fondateurs relatifs au **droit constitutionnel** et au droit de la personne parmi lesquels l'individu alimente ses réflexions et illustre son propos. Si l'enseignement de l'**histoire** assure déjà le développement d'une partie de ces connaissances, un programme d'Éthique et politique pourrait très certainement contribuer à l'éducation juridique en amenant les élèves à réfléchir à leurs droits et devoirs et aux implications et aux limites de leurs droits fondamentaux dans une société démocratique. Par exemple, alors que l'enseignement de l'histoire présente le contexte politique et les principaux éléments de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique et de la Charte canadienne des droits et libertés, les élèves sont peu amenés à réfléchir aux implications que comportent ces textes de loi sur leur quotidien.



*Figure 3 : Schéma récapitulatif des fondements de la **culture politique***

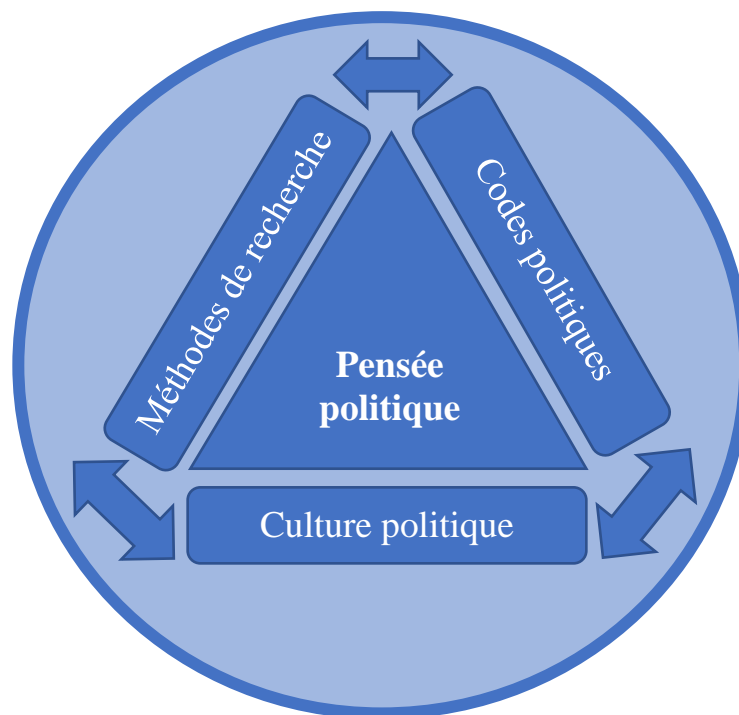
La culture politique s'alimente enfin des nombreux savoirs développés depuis le milieu du XX^e siècle par son contact avec les sciences sociales et humaines, dont la **sociologie** et la **psychologie** (Favre, 1998). Ainsi, les élèves pourraient être amenés à comprendre le rôle joué par les groupes de pression dans notre société et les répertoires d'action qu'ils mobilisent pour influencer les décideurs publics comme le recours à la négociation, à la consultation ou à la protestation. Ils pourraient également se questionner sur le comportement citoyen et sur les sources de leur propre comportement, par exemple la famille, les amis ou les médias.

Compétence 3 : Construire sa pensée politique

Enfin, nous proposons comme troisième compétence « Construire sa pensée politique ». La **pensée politique** repose sur la capacité à mobiliser la **culture politique** et à employer des approches et des méthodes appartenant aux sciences humaines et sociales pour formuler une opinion autonome sur une question, un sujet ou un problème d'ordre politique (Déloye, 2007).

La construction d'une pensée politique nécessite la maîtrise de **méthodes de recherche** en sciences humaines et sociales qui permettent de repérer et d'analyser les réalités sociales entraînant des questionnements d'ordre éthique et politique, par exemple l'observation directe, l'entrevue, le sondage ou l'étude de cas. Ces habiletés sont à la base des codes cognitifs.

Les **codes politiques** recouvrent les règles d'interprétation grâce auxquelles les objets de la société politique sont traduits en des stratégies d'opinions et de conduites. C'est à partir de ces codes que l'individu arrive à classer et à ordonner ses nouvelles connaissances, ainsi qu'à analyser et interpréter les problèmes politiques. Par exemple, un code restreint se reconnaît par une conception dichotomique du monde politique (bon/mauvais) perçu comme inatteignable, alors qu'un code élaboré sait distinguer différents acteurs et conçoit ce monde comme influençable et atteignable. C'est aussi par ces codes, auxquels il faut ajouter la culture politique, que l'individu traduit sa pensée politique (Lemieux et Simard, 2019). Ainsi, interrogé sur un problème d'ordre éthique et politique, l'élève est capable de formuler une opinion autonome en se référant à ses valeurs et à sa culture et en conduisant par lui-même ses recherches afin de s'informer.



*Figure 4 : Schéma récapitulatif du développement de la **pensée politique***

Alors que l'éducation à la citoyenneté vise surtout, à l'heure actuelle, le développement du lien social favorisant le vivre-ensemble, ainsi que le respect des valeurs et des droits démocratiques³, nous sommes d'avis qu'un programme d'Éthique et politique permettrait de mieux préparer des citoyennes et des citoyens informés, critiques et impliqués, ce qui remplit les objectifs du thème « participation citoyenne et démocratie » présenté par le MEES.

³ Souvent implicite, plusieurs recherches ont bien démontré que la mission de socialisation politique se manifeste de façon assez évidente à l'école, en favorisant notamment la participation à la vie scolaire par l'apprentissage de certains mécanismes et certaines pratiques préparant efficacement les citoyennes et les citoyens à la vie politique et en les initiant aux relations sociales, plus précisément par des rapports horizontaux entre pairs et des rapports verticaux institutionnels et informels entre adultes et enfants (Lemieux et Simard, 2019).

Constats généraux

Le présent mémoire avait pour objectif de contribuer à la réflexion initiée par le gouvernement autour du programme d'ECR. Pour ce faire, nous avons d'abord exposé le contexte à la fois historique et politique dans lequel cette révision de programme s'inscrit, puis nous avons présenté quelques bonnes pratiques liées à l'élaboration de programme avant de proposer la mise en place d'un programme d'Éthique et politique.

Dans l'ensemble, nous retenons que pour mener ce vaste et important projet à bon port, le gouvernement a intérêt à s'inspirer des meilleures pratiques en matière d'élaboration de programme et qu'il gagnerait à faire preuve d'une complète transparence au cours des étapes menant à la prise de décision. Nous retenons également que le retrait de la « culture religieuse » semble en continuité avec la marche entreprise par la société québécoise depuis la Révolution tranquille, et ce, bien que nous estimions important que cette culture religieuse continue d'être abordée en classe par l'entremise du programme d'Univers social.

De surcroît, nous pensons qu'un programme d'Éthique et politique pourrait aborder les enjeux reliés à l'identité religieuse, tout comme ceux reliés aux autres formes d'expressions relevant de l'identité personnelle (apprendre à se connaître), de l'identité humaine (apprendre à se comprendre) et de l'identité sociale et politique (apprendre à agir en société). Dans cette perspective, un programme d'Éthique et politique permettrait d'aborder tous les thèmes soumis à la consultation de la population québécoise, ainsi que ceux des nouveaux thèmes qui émergeront au cours des prochaines années, et ce, sous l'angle éthique et politique.

Enfin, nous estimons que le traitement de quelques thèmes soumis à la consultation devrait être partagé avec d'autres disciplines. Par exemple, nous sommes d'avis que le programme de Science et technologie doit jouer un rôle en matière d'écocitoyenneté (3), tout comme celui d'Éducation physique et à la santé à l'endroit de l'éducation à la sexualité (4) et du développement de soi (5) ou, encore, celui d'Univers social pour la culture des sociétés (8). Tout cela reflète bien le fait qu'il ne faut pas réformer les programmes à la pièce, mais dans une vision complète du curriculum et du profil de sortie souhaité. Bref, il serait d'après nous préférable que la révision du programme d'ECR s'inscrive dans une réflexion complète sur le Programme de formation de l'école québécoise ou, au minimum, de concert avec la révision des programmes d'Univers social et d'Éducation physique et à la santé, lesquels sont plus particulièrement interpellés par certains thèmes présentés dans le cadre de la consultation du MEES.

Bibliographie

- Bélanger, A.-J. et Lemieux, V. (2002). *Introduction à l'analyse politique*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Berstein, S. (1992). L'historien et la culture politique. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 35, 67-77.
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. Dans Benoît Gauthier, dir. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 445-488). Québec, Québec : PUQ.
- Blond-Rzewuski, O., dir. (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants?* Paris, France : Hattier.
- Boissonneault, A. (2020, 10 janvier). Québec prêt à abolir le cours d'Éthique et culture religieuse. *Radio-Canada* [en ligne] <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1466090/gouvernement-legault-programme-ethique-culture-religieuse-abolition>
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), p. 12-31
- Conseil supérieur de l'éducation (2019). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi no 40 : Huit recommandations pour une gouvernance scolaire au service de la réussite éducative*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Côté, P. et Mathieu, F. (2016). Laïcité et valeurs dans l'économie du projet de loi n°60 Charte des valeurs. *Recherches sociographiques*, 57 (2-3), p. 379–425.
- Déloye, Y. (2007). Pour une sociologie historique de la compétence à opiner « politiquement ». *Revue française de science politique*, 57(6), 775-798.
- Denis, S. (2005). *L'action politique des mouvements sociaux d'aujourd'hui : le déclin du politique comme procès de politisation?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dion-Viens, D. (2018, 2 avril). 10 ans après son implantation, des créateurs du cours d'éthique et culture religieuse admettent des lacunes. *Journal de Montréal* [en ligne] <https://www.journaldequebec.com/2018/04/02/lacunes-ciblees-dans-le-contenu-et-la-formation>
- Duhamel, A. (2005). On ne naît pas citoyen, on le devient. Dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (p. 1-9). Québec : Presses universitaires de l'Université Laval.
- Fecteau, J.-M. (2006). Quelle histoire du Québec enseigner ? *Bulletin d'histoire politique*, 15(1), 183-190.
- Favre, P. (1998). Quelques considérations sur la démarche et les finalités de l'enseignement de la science politique. Dans P. Favre et J.-P. Legavre (dir.), *Enseigner la science politique* (p. 15-36). Paris, France : L'Harmattan.
- Gregory, M. (2004). Practicing democracy: Social intelligence and philosophical practice. *International Journal of Applied Philosophy*, 18(2), p. 161-174.

- Gregory, M. (2008). *Philosophy for Children: Practitioner handbook*. Upper Montclair, New Jersey : Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Haddad, W. et Demsky, T. (1995). *Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation*. Paris, France : UNESCO.
- Heater, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. Londres, Royaume-Uni : Taylor & Francis.
- Jones, B. et Norton, P. (2009). *Politics UK*. London, Royaume-Uni : Routledge.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Leleux, C. (2008). Éduquer à la citoyenneté par la « Philosophie pour enfants ». Dans C. Leleux, dir. *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 177-188). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lemieux, O. (2019). *L'histoire à l'école, matière à débats... Analyse des sources de controverses entourant les réformes de programmes d'histoire du Québec au secondaire (1961-2013)* (thèse de doctorat en Administration et politiques de l'éducation). Université Laval.
- Lemieux, O. (2020). Prendre le temps de bien faire les choses, *Le Quotidien*, [en ligne] <https://www.lequotidien.com/opinions/carrefour-des-lecteurs/prendre-le-temps-de-bien-faire-les-choses-83f7b7050c33ef25f32a4d4587bbda5c>
- Lemieux, O., Anne, A. et Bélanger, I. (2017). L'analyse de contenu, une voie d'or pour l'analyse des politiques éducatives? Étude de cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté et de sa controverse. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 302-328.
- Lemieux, O. et Simard, D. (2019). Pour une pensée politique à l'école : problématique et fondements théoriques. *Éducation et francophonie*, 47(2), p. 45-65.
- Michaud, O., et Sasseville, M. (2017). Introduction à la philosophie pour enfants : l'approche Lipman. *Diotime* (71).
- Michaud, O., et Väitalo, R. (2017). Authority, democracy and philosophy. Dans M. Gregory, J. Haynes, et K. Murris, dir. *The Routledge international handbook of Philosophy for Children* (p. 27-33). Londres, Royaume-Uni : Routledge, Taylor & Francis Group.
- Quérin, J. (2009). *Le cours Éthique et culture religieuse : transmission des connaissances ou endoctrinement ?* Montréal, Québec : Institut de recherche sur le Québec.
- Maclure, J. (2015). L'erreur de la Cour suprême du Canada dans le dossier Éthique et culture religieuse. *L'Actualité* [en ligne] <https://lactualite.com/politique/erreur-de-la-cour-supreme-du-canada-dans-le-dossier-ethique-et-culture-religieuse/>
- MEES. (2020). Consultations sur le programme d'études Éthique et culture religieuse [en ligne] www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/consultations-sur-le-programme-detudes-ethique-et-culture-religieuse/

- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris, France : Nathan.
- Proulx, J.-P. (2017). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante*. Montréal, Québec : Chenelière.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tremblay, S. (2009). Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques. *Diversité urbaine*, 9(1), p. 59-71.
- Vaugeois, D. (2014). Du bourrage de crâne futile au placotage moralisateur : l'histoire, une valeur sûre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 179-184.