

Consultations sur le programme d'études Éthique et culture religieuse

Mémoire du Département de Sciences des religions de l'UQAM

27 février 2020

Comité de travail

Marie-Andrée Roy, Ph.D., Directrice du Département des Sciences des religions

Stéphanie Tremblay, Ph.D., professeure

Chantal Bertrand, M.A., Professeur-enseignante

Denis Watters, Ph.D., professeur-enseignant

Collaboration

Luc Faucher, Ph.D., Directeur du Département de philosophie

Recherche : Chantal Bertrand et Denis Watters

Rédaction : Denis Watters

Note

Dans le présent document, le genre masculin est utilisé comme générique et dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
1. Un portrait du Département des Sciences des religions de l'UQAM	7
1.1. Un bref historique	7
1.2. Nos champs de recherche et d'enseignement	7
1.3. Notre organisation en quelques chiffres	7
2. Les programmes d'études dans le domaine de la formation de la personne depuis les années 1960	8
2.1. Les programmes sous les régimes d'exemption et d'option	8
2.1.1. Les programmes d'enseignement religieux	8
2.1.2. Les programmes d'enseignement moral	9
2.2. Le programme de formation personnelle et sociale	9
2.3. Le programme Éthique et culture religieuse	9
2.3.1. Les finalités : une contribution au vivre-ensemble au Québec	10
2.3.2. Les trois compétences disciplinaires	10
3. Des principes jugés essentiels au regard de l'élaboration du nouveau programme et de sa mise en œuvre	12
3.1. Des principes et des recommandations d'ordre général	12
3.1.1. Un programme qui doit s'inscrire dans l'évolution de l'éducation au Québec	12
3.1.2. Un programme qui doit avoir des effets structurants sur l'enseignement, l'apprentissage, la formation et la production de matériel pédagogique	14
3.2. Des principes et des recommandations se rapportant à la facture et au contenu	15
3.2.1. Un programme qui doit s'intégrer au Programme de formation de l'école québécoise	15
3.2.2. Un programme qui doit préserver des éléments constitutifs gagnants du programme Éthique et culture religieuse et les bonifier	17
3.2.2.1. Les finalités	17
3.2.2.2. La posture professionnelle	18
3.2.2.3. La compétence Réfléchir sur des questions éthiques	19
3.2.2.4. La compétence Pratiquer le dialogue	20
3.2.3. Un programme où les thèmes et éléments de contenu doivent être structurés dans un tout cohérent et présentés de façon progressive	21
3.2.4. Un programme où le fait religieux doit occuper une place significative	22
3.2.5. Un programme dont l'abondance des thèmes et des contenus exige une augmentation du temps d'enseignement	25

3.3. Des principes et des recommandations se rapportant au processus d'élaboration et de mise en œuvre	26
3.3.1. Un programme qui doit être élaboré selon un calendrier réaliste	26
3.3.2. Un programme pour lequel les encadrements légaux doivent être respectés	27
3.3.3. Un programme qui requiert un engagement politique pour la formation des maîtres en exercice	29
4. Une esquisse des grands éléments qui pourraient constituer le nouveau programme d'études	31
4.1. Le titre	31
4.2. Les finalités	32
4.3. Les compétences disciplinaires	33
4.4. Les thèmes et les contenus de formation	33
CONCLUSION	40
BIBLIOGRAPHIE	41
Annexe 1 – Faits saillants du Mémoire	44
Annexe 2 – Département de Sciences des religions de l'UQAM. Rapport en date du 8 janvier 2020, « Propositions pour la révision du programme Éthique et culture religieuse » DOCUMENT DE TRAVAIL	48

INTRODUCTION

En 2018-2019, le ministre de l'éducation et de l'enseignement supérieur a régulièrement exprimé son intention de réviser le programme Éthique et culture religieuse (ÉCR) implanté depuis 2008 dans l'ensemble des écoles primaires et secondaires du Québec. Le 10 janvier 2020, il précisait « l'objectif principal » de cette révision : « établir de nouveaux thèmes qui enrichiront le programme d'études et remplaceront, en tout ou en partie, les notions de culture religieuse » (MEES, 10 janvier 2020).

Avant cette annonce officielle, le Département de Sciences des religions avait amorcé une réflexion dans le but de soumettre au ministre des recommandations afin de bonifier le programme et de faire en sorte qu'il s'ajuste à l'évolution de la société ainsi qu'au développement de la recherche scientifique. Dans son projet de rapport (annexe 2), le Département prenait pour acquis que les deux volets du programme d'ÉCR seraient maintenus. En effet, dans les écoles primaires et secondaires, dans les milieux de formation et de recherche universitaires en éducation ainsi que chez les dizaines d'experts universitaires qui ont été mis à contribution pour l'élaboration du programme d'ÉCR, rien ne laissait entrevoir que le volet culture religieuse allait faire l'objet d'une telle remise en question, d'autant plus que ce programme n'a été soumis à aucune évaluation formelle depuis sa mise en application. Bref, l'annonce du ministre a pris par surprise celles et ceux qui, dans les écoles et dans les universités jouent un rôle de premier plan au regard de la mise en œuvre de celui-ci.

Cela dit, le Département de Sciences des religions, en collaboration avec le professeur Luc Faucher du Département de philosophie, adresse ce mémoire au ministre dans le cadre de la consultation publique qui a été lancée sur ce que pourrait être le programme d'études remanié. Compte tenu du rôle majeur que joue l'UQAM en matière de recherche en éducation et de formation des maîtres au Québec, notamment de ses collaborations passées avec le Ministère dans l'élaboration de plusieurs programmes d'études, de ses fonctions d'enseignement et de supervision auprès des futurs maîtres, ses professeurs, professeurs-enseignants et superviseurs de stage sont persuadés que la solide expertise qu'ils ont développée dans le domaine peut apporter une contribution éclairée dans la refonte du programme actuel. Ils croient également que les recommandations qu'ils adressent au ministre permettront de redéfinir les orientations du nouveau programme, – et de statuer sur des modalités qui s'y rattachent – dans le but d'obtenir un large consensus au sein de la population en général et particulièrement auprès des principaux acteurs concernés. Bref, ils souhaitent que les décisions finales qui seront prises s'enracinent dans la réalité scolaire ainsi que sur une analyse objective des enjeux.

Notre mémoire comporte quatre parties. La première brosse un bref portrait du Département de Sciences des religions de l'UQAM. Ce portrait est essentiel pour comprendre la place qu'occupe notre organisation dans la formation des maîtres au Québec de même que l'expertise qu'on y retrouve.

Dans la seconde partie, on présente une courte genèse des programmes qui ont vu le jour au Québec dans le domaine de la formation de la personne depuis les années 1960. Cette histoire permet de rappeler les importantes mutations qu'ont connu les programmes d'études rattachés à ce domaine de formation. Cette mise en perspective est fondamentale pour prendre des décisions éclairées quant aux orientations du programme annoncé.

Dans la troisième partie, en tenant compte des éléments soumis à la consultation, on expose des principes qui ont trait au programme qui sera révisé et à sa mise en œuvre. En lien avec chacun des principes présentés, des recommandations sont formulées.

Dans une quatrième partie, on présente une esquisse des grands éléments qui pourraient constituer le nouveau programme d'études.

1. Un portrait du Département des Sciences des religions de l'UQAM

1.1. Un bref historique

La fondation du Département de sciences des religions remonte à celle de l'UQAM en 1969. Comme université publique, démocratique et laïque, le Département de sciences des religions n'a aucune attache confessionnelle. En effet, depuis sa création, le Département de sciences des religions pratique et transmet une approche non théologique de la religion, comme c'est le cas pour la tradition de l'Histoire et de la phénoménologie des religions. Pendant de nombreuses années, le Département s'est ainsi démarqué du système universitaire québécois où seule la théologie caractérisait l'étude de la religion.

1.2. Nos champs de recherche et d'enseignement

Le Département a développé plusieurs champs de recherches empiriques et théoriques. Ces derniers mettent aujourd'hui l'accent sur les traditions religieuses, leur histoire et leur présence dans le Québec contemporain, ainsi que sur les dimensions religieuses et éthiques de la culture, des productions culturelles, des institutions sociales et des individus.

En lien avec ces domaines, le Département étudie des approches méthodologiques pertinentes pour l'étude du religieux, y compris les méthodes propres à la recherche quantitative et qualitative. Enfin, il s'intéresse également à l'information publique sur le fait religieux dans diverses sphères institutionnelles. C'est en vertu de cet intérêt que le Département a toujours été engagé, en collaboration avec la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM et le Département de philosophie, à la formation pratique des maîtres pour les programmes scolaires de morale et de religion, puis, depuis 2005, pour le programme Éthique et culture religieuse.

1.3. Notre organisation en quelques chiffres

Au primaire, le Département est impliqué dans la formation des maîtres en Éthique et culture religieuse dans le cadre du Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Chaque année, il forme une moyenne de 225 étudiants au premier cycle.

Pour ce qui est du programme de baccalauréat en enseignement secondaire, le Département prépare les futurs enseignants en ÉCR. Depuis 2015, il a diplômé plus de 90 étudiants, assure annuellement la formation d'environ 140 étudiants pour l'ensemble du premier cycle et admet chaque année une quarantaine de nouveaux étudiants dans ce programme.

2. Les programmes d'études dans le domaine de la formation de la personne depuis les années 1960

Au Québec, depuis le début des années 1960, la succession des programmes d'études dans le domaine de la formation de la personne a été considérable¹. Dans une période d'à peine 60 ans, six générations de programmes d'études ont vu le jour. Cette évolution rapide découlait d'une culture sociétale en pleine mutation, notamment depuis la Révolution tranquille. Comme le programme annoncé introduira une nouvelle génération, il s'avère pertinent de rappeler celles qu'il remplacera.

2.1. Les programmes sous les régimes d'exemption et d'option

Entre le début des années 1970 et 2008, des programmes d'enseignement religieux confessionnels, catholique et protestant, ainsi que des programmes de formation morale étaient offerts dans les écoles. Ces programmes ont été dispensés dans le cadre de régimes d'exemption (1970), de double option (1983) puis finalement, de triple option (1998). Ces régimes entendaient satisfaire les attentes des parents ainsi que leurs droits et libertés dans une société marquée par un pluralisme grandissant sur le plan des valeurs et des croyances. Les programmes qui furent produits au cours de cette période adoptaient des approches et des visées qui s'ajustaient aux développements de la recherche en éducation de même qu'à l'évolution de la société sur le plan des valeurs et des croyances.

2.1.1. Les programmes d'enseignement religieux

Dans les années 1960, pour les catholiques², après plus de trois siècles d'enseignement dit du catéchisme, où l'Église normalisait ce que les élèves devaient savoir, croire et faire, l'enseignement religieux dit de la catéchèse advenait. Cet enseignement n'adoptait plus une approche dogmatique, mais une autre qui s'enracinait plutôt dans l'expérience vécue des élèves à qui le mystère chrétien était présenté « pour les aider à en vivre dans leur vie d'enfant et d'écolier ». Dans les années 1980, une troisième génération de programme d'enseignement religieux catholique voyait le jour. Premier programme produit par le Ministère, celui-ci adoptait une approche par objectifs. Sa visée était le développement intégral des élèves à partir d'une appropriation du message chrétien. Dans les années 1990, une quatrième génération de programme d'enseignement catholique était élaborée. Adoptant pour la première fois une approche par développement de compétences, ce programme contribuait aussi au développement intégral des élèves. Toutefois, il le faisait maintenant en s'appuyant sur « l'héritage chrétien catholique » présent dans la culture québécoise », mais aussi en les faisant « apprécier les personnes dans leur diversité culturelle et religieuse ». Au tournant des années 2000, dans la foulée des États généraux sur l'éducation, le dernier programme d'enseignement religieux catholique fut conçu. Ses visées et son approche demeuraient similaires au précédent programme, mais elles s'inscrivaient désormais dans un ensemble plus large : le Programme de formation de l'école québécoise. L'approche par développement de compétence, où l'élève était le principal agent de ses apprentissages, s'y trouvait consolidée.

¹ La présentation de ces programmes s'appuie sur les documents officiels qui figurent en bibliographie.

² L'enseignement religieux protestant connaît une évolution similaire à celle de l'enseignement religieux catholique tout en conservant ses particularités.

2.1.2. Les programmes d'enseignement moral

L'évolution des programmes d'enseignement moral entre les années 1970 et 2000 a été toute aussi significative. Avant les années 1970, la transmission des valeurs chrétiennes s'opérait par le biais de l'enseignement religieux où l'enseignant était un modèle à imiter par les élèves. Puis vint ensuite, pour les parents qui ne voulaient pas que leurs enfants reçoivent un enseignement confessionnel, un programme de formation morale. Ce programme fondait la morale sur des principes d'ordre philosophique, psychologique, sociologique et pédagogique. Son enseignement avait pour objectif d'amener les élèves à développer leur jugement moral, en tenant compte de valeurs premières (la vie, l'amour, l'action, la justice, la vérité, le bonheur), en s'éclairant de « systèmes métaphysiques, ou religieux, particuliers » et en respectant « la diversité des valeurs et des croyances ». Dans les années 1980, un autre programme d'enseignement moral vit le jour. Ce programme, conçu par objectifs, visait le développement du jugement moral ainsi que l'acquisition de valeurs et de qualités morales. Au tournant des années 2000, dans la foulée des États généraux sur l'éducation, le dernier programme d'enseignement moral fut élaboré. Adoptant une approche par compétence, il opérait un profond changement d'orientation. Bien que son titre comportait encore le concept « moral », ce programme voulait outiller les élèves de manière à les rendre capables de réfléchir de façon critique sur divers enjeux éthiques.

2.2. Le programme de formation personnelle et sociale

Dans les années 1970, le Ministère publiait plusieurs versions expérimentales d'un programme de formation personnelle et sociale (FPS). En 1984, il mettait au point une version officielle. Ce programme était structuré de manière à s'adapter « aux caractéristiques psychologiques, cognitives et psychosociales des différents groupes d'âge » auxquels il s'adressait. De plus, il abordait cinq champs d'études : Éducation à la santé, Éducation aux relations interpersonnelles, Éducation à la vie en société, Éducation à la consommation, Éducation à la sexualité. L'objectif global de cette production ministérielle était « que les jeunes acquièrent les connaissances et adoptent les attitudes et les comportements essentiels à leur pleine réalisation comme individus et comme membres d'une collectivité ». À la suite des États généraux sur l'éducation en 1997, la décision fut prise d'abolir ce programme d'études. Toutefois, les thèmes qu'il abordait se voyaient substantiellement déplacés dans les domaines généraux de formation du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ). Ce déplacement visait à ce que toutes les disciplines enracinent leurs apprentissages dans des contextes signifiants. L'abolition du programme de FPS eut cependant un effet pervers au secondaire. Il augmenta considérablement la charge de travail des enseignants du champ 14. En effet, privés de dispenser le programme de FPS, ces derniers ont vu doubler le nombre de groupes auxquels ils devaient dispenser l'enseignement moral ou l'enseignement religieux confessionnel.

2.3. Le programme Éthique et culture religieuse (ÉCR)

En juillet 2008, l'avènement du programme ÉCR, a constitué un moment marquant dans l'histoire de l'éducation au Québec. Ce programme obligatoire était l'aboutissement d'un long processus de déconfessionnalisation du système scolaire. Désormais, l'Assemblée nationale n'allait plus faire appel à la clause dérogatoire à la Charte canadienne des droits et libertés de la personne pour maintenir l'offre des enseignements religieux confessionnels. Cette décision historique émanait d'une lecture attentive de la conjoncture sociale et scolaire de l'époque. Ce tout nouveau programme était porteur d'enjeux fondamentaux. Son élaboration s'est faite selon des mécanismes de production

exceptionnels qui ont mis à contribution des centaines d'enseignantes et d'enseignants, des dizaines d'experts universitaires, près d'une vingtaine de partenaires du Ministère et de nombreux groupes d'intérêt, religieux et laïcs. Il a aussi été, et demeure encore, une source d'inspiration pour d'autres pays. En 2008, le rapport Bouchard-Taylor recommandait d'en faire une promotion énergique compte-tenu de son caractère structurant pour le vivre-ensemble au Québec (voir annexe 2, p. 7-12).

L'apport du programme d'ÉCR à la formation des élèves du Québec se retrouve dans ses deux finalités, ses trois compétences disciplinaires et les contenus de formation qui s'y rattachent.

2.3.1. Les finalités : une contribution au vivre-ensemble au Québec

Le programme d'ÉCR poursuit deux finalités. La première, la reconnaissance de l'autre, qui implique inévitablement la connaissance de soi, vise le respect du principe fondamental affirmant l'égalité et la dignité d'une personne, respect qui est indispensable pour construire une culture publique commune. Quant à la seconde finalité, la poursuite du bien commun, elle veut orienter les interventions du personnel enseignant vers le mieux-être individuel et collectif pour permettre à tous de rechercher avec les autres des valeurs communes telles que le respect, la justice, la solidarité et l'ouverture à l'altérité. Ces mêmes finalités sont également des repères essentiels pour baliser les points de vue exprimés par les élèves en classe; elles permettent aux maîtres de discriminer l'acceptable de l'inacceptable des propos tenus par les élèves qui, dans notre société démocratique, sont jugés discriminatoires, racistes, homophobes ou misogynes. Bref, il s'agit de la double mission de ce programme à deux volets. Elle garde toute son actualité dans le Québec d'aujourd'hui.

2.3.2. Les trois compétences disciplinaires

Le nouveau programme d'ÉCR, bien qu'en intégrant deux disciplines distinctes, poursuit le développement de trois compétences. Ce choix a été fait pour son réalisme, notamment en raison du temps dévolu à ce programme dans la grille-horaire et de la charge de travail qu'il incombe aux enseignants pour évaluer les élèves.

Pour le volet éthique, la compétence Réfléchir sur des questions éthiques vise l'acquisition par les élèves d'une pensée autonome, critique et créatrice. Pour le volet culture religieuse, la compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux permet aux élèves d'acquérir des connaissances portant sur diverses expressions du religieux, notamment observables dans leur environnement, mais aussi dans les médias et dans le monde. Enfin, la compétence Pratiquer le dialogue apprend aux élèves à aborder avec rigueur les questions éthiques et le phénomène religieux. D'ordre philosophique, et totalement nouvelle dans le curriculum québécois, cette compétence sert de pivot entre les deux volets. En outre, elle outille les élèves pour qu'ils structurent leur pensée et apprennent à interagir avec les autres dans les règles de l'art. Le développement de cette compétence favorise l'apprentissage du vivre-ensemble.

Les outils que propose le programme d'ÉCR offrent aux élèves une démarche claire et structurée pour aborder des enjeux éthiques, des expressions du religieux issues de plusieurs traditions ainsi de courants de pensée séculiers. Ils favorisent l'exercice d'un esprit critique. Ils permettent de

construire des points de vue étayés et de mieux comprendre le point de vue des autres. Ils favorisent la participation à la vie démocratique.

* * *

En 2008, le jumelage dans un même programme d'une formation en éthique et en culture religieuse s'inscrivait dans une certaine continuité. Toutefois, le programme d'ÉCR introduisait des points de rupture avec la façon dont l'enseignement moral et l'enseignement religieux avaient été conçus jusque-là. Quand on porte attention à l'évolution des programmes depuis les années 1960, le programme d'ÉCR, par les apprentissages qu'il poursuit, constitue une valeur ajoutée à la formation des élèves provenant de cultures et d'horizons fort diversifiés.

La remise en question de la place de la culture religieuse dans ce programme ne signifie pas que l'on doive faire table rase des autres apprentissages essentiels qui y sont poursuivis. Ces derniers gardent toute leur pertinence. Le Québec n'a pas avantage à en faire l'économie, d'autant plus que le défi du vivre-ensemble demeure toujours actuel dans notre société. Dans le contexte des nouveaux thèmes que l'on songe ajouter à ceux du programme actuel qui demeurent pertinents, la question fondamentale qui se pose, est de trouver comment intégrer ces apprentissages au programme révisé pour répondre aux besoins de formation des élèves et pour préserver des pratiques pédagogiques gagnantes mises en place depuis 2008.

3. Des principes jugés essentiels au regard de l'élaboration du nouveau programme et de sa mise en œuvre

En tenant compte de l'histoire des programmes d'études, de l'expertise développée au Québec, du développement de la recherche ainsi que de la prise en considération des thèmes soumis à la consultation, nous dégagerons des principes et formulerons des recommandations pour guider la mise en chantier du programme à venir. Ces principes et ces recommandations sont regroupés autour de trois axes : le premier présente des considérations générales, le second porte sur la facture et le contenu du futur programme et le dernier sur son processus d'élaboration et de mise en œuvre.

3.1. Des principes et des recommandations d'ordre général

Dans un processus d'élaboration de programme d'études, on gagne à tenir compte d'un certain nombre de paramètres. Il va de soi qu'à la base, un programme doit répondre aux besoins de formation des élèves puisqu'ils en sont les principaux destinataires. Mais il ne faut pas perdre de vue qu'un programme s'inscrit aussi dans une histoire et une société particulières. Il importe également de considérer le contexte professionnel des acteurs qu'il concerne, particulièrement du personnel enseignant qui le dispense, dont dépend sa mise en œuvre efficiente et efficace. Deux principes généraux sont ici présentés. Le premier se rapporte à l'évolution de l'éducation au Québec dans lequel ce programme doit continuer de s'inscrire. Le second, porte sur les éléments structurants qu'il devrait comporter afin qu'il ait un impact positif sur tous les acteurs concernés.

3.1.1. Un programme qui doit s'inscrire dans l'évolution de l'éducation au Québec

On a vu que les programmes d'études en vigueur dans les écoles du Québec dans le domaine de la formation de la personne se sont succédé rapidement dans le temps. Longtemps produits sous l'autorité de l'Église, ces programmes normalisaient alors les façons de penser, d'être et d'agir des élèves. Une fois leur production prise en charge par l'État, leurs visées se sont progressivement mises au service du développement intégral des élèves, puis de la transmission du patrimoine québécois, puis du vivre-ensemble dans une société pluraliste par la promotion des valeurs, des principes et des idéaux chers à la nation québécoise.

En morale, les programmes ont d'abord cherché à faire connaître les règles qui devaient régir le comportement des individus en société, soumettant les élèves à un code de conduite imposé, sans leur permettre de s'interroger sur son bien-fondé et sans chercher à leur faire comprendre le sens des comportements humains. On y discutait des normes, des interdits, des devoirs, des droits, des lois, des valeurs, de principes et d'idéaux lesquels proposaient une distinction entre le bien et le mal. Puis, dans la mouvance d'une société devenue pluraliste sur le plan des valeurs et des croyances, ces programmes d'enseignement moral ont opéré dans leur discours un déplacement significatif. Plutôt que de se référer uniquement à des normes préétablies pour répondre à la question « Que doit-on faire? », question posée par la morale, ils ont aussi amené les élèves à s'intéresser à la question « Que vaut-il mieux faire pour favoriser le vivre-ensemble? », question qui intéresse l'éthique (MELS, 2006). L'énoncé du programme de 2008 abandonnait d'ailleurs le concept de « morale » pour le remplacer par le concept d'« éthique », attestant ainsi le pas en avant qui s'était opéré depuis quelques années

dans cette discipline. Pour mieux répondre aux besoins des élèves vivant dans une société marquée par le pluralisme et la mouvance des valeurs, la formation entendait désormais les faire réfléchir, de façon critique, sur la signification des normes, des valeurs et des conduites à partir de questions éthiques. Cette réflexion, orientée vers la recherche du mieux vivre-ensemble, ne devait pas se réaliser en catimini, mais se faire avec les autres, à travers la pratique du dialogue.

Cette orientation conserve toute son actualité. Aussi, elle se démarque de ce que le projet soumis à la consultation propose sous le thème de l'éthique, proposition qui semble opérer un retour vers le passé. Selon l'acceptation dominante, l'éthique ne se définit pas comme une « référence à l'ensemble des principes moraux qui guident les actions d'un individu et qui forment les règles de conduite propres à une société ». Cette définition relève plutôt de la morale. De plus, l'éthique exige une réflexion collective qui appelle les élèves à prendre du recul par rapport à leurs perceptions personnelles. Or, ce n'est pas ce que reflète la proposition ministérielle, en soulignant que l'élève pourra réfléchir sur « les valeurs importantes qui reflètent le mieux la société dans laquelle *il veut vivre*; ses conceptions de la raison, du bien et du juste; les types de rapports *qu'il désire* entretenir avec les autres; les préconceptions qui expliquent *ses jugements* ou *ses agissements* » (MEES, 2020).

Par rapport à l'enseignement religieux confessionnel, on sait l'importante transformation de ses programmes d'études. Depuis une époque s'échelonnant sur plusieurs siècles, où il devait « occuper une place primordiale » à l'école, cet enseignement a progressivement été relégué, selon l'expression populaire, au rang de « petite matière ». Sa pertinence dans le système éducatif québécois a maintes fois été remise en question sur la place publique, particulièrement depuis le début des années 1980, notamment par des chercheurs, des groupes et des individus alléguant que la laïcité de l'État impliquait que l'enseignement d'une religion particulière n'avait pas sa place à l'école. Quand les enseignements religieux confessionnels ont été abandonnés, ces mêmes groupes et individus ont critiqué le volet culture religieuse d'un nouveau programme, non confessionnel, en affirmant à tort que ce dernier s'inscrivait dans un « complot multiculturaliste », dont le but était de « formater l'esprit des jeunes à la doctrine multiculturaliste », et de porter atteinte à l'identité québécoise en la diluant dans le respect illimité de la diversité. Certains allaient même jusqu'à dire qu'il s'agissait d'un cours d'histoire « a-national ». Une autre critique adressée par certains parents chrétiens et certains professeurs était que le volet culture religieuse du programme d'ÉCR portait atteinte à la liberté de conscience et de religion. Pour des parents, le programme pouvait influencer leurs enfants dans leurs croyances en les exposant à d'autres visions du monde. Pour d'autres, ce programme discriminait les enfants des familles incroyantes par rapport à ceux qui étaient issus de familles croyantes. Aussi, il imposait également aux élèves des visions fondamentalistes des religions. Ces critiques ne sont pas fondées si on lit bien les textes du programme officiel (voir annexe 2, p.24-28). Fortement véhiculées dans l'espace public, elles ont pourtant fini par être considérées comme une vérité.

Le projet soumis à la consultation prévoit d'accorder une place beaucoup moins importante à la formation en culture religieuse (MEES, 2020). Cette décision reposerait sur « de nombreuses critiques d'experts et de différents intervenants du milieu scolaire » (MEES, 2020). Indépendamment des justifications pour expliquer cette décision majeure, il s'avère que le patrimoine religieux québécois occupe et occupera toujours une place importante dans notre environnement social et culturel, au-delà des croyances et des convictions personnelles des citoyennes et des citoyens. En ce sens, il doit demeurer présent et être exposé comme un objet d'études fondamental pour les élèves québécois.

Recommandations

Que le Ministère s'assure que le programme révisé continue de s'inscrire dans l'histoire du Québec en continuant de promouvoir les valeurs et les principes qui sont chers à la nation québécoise ainsi que les comportements et les engagements qui contribuent au développement de la personne et au mieux vivre-ensemble dans l'espace public.

Que le Ministère s'assure que le programme révisé s'appuie sur les avancées réalisées dans les domaines de l'enseignement moral transformé en enseignement de l'éthique afin de permettre une réflexion critique et collective sur des enjeux de société.

Que le Ministère s'assure que le programme révisé accorde une place significative au patrimoine culturel et religieux qui a façonné la nation québécoise en permettant à tous les élèves, quel que soit leurs origines, leurs croyances et leurs valeurs, de connaître ce patrimoine et de pouvoir en faire mémoire.

3.1.2. Un programme qui doit avoir des effets structurants sur l'enseignement, l'apprentissage, la formation et la production de matériel pédagogique

Depuis l'an 2000, des pas significatifs ont été réalisés par l'ensemble du personnel enseignant, les universités, les éditeurs et les élèves.

Avec l'avènement du PFÉQ, les enseignants en exercice se sont approprié les grandes composantes constitutives de ce programme. Ils se sont familiarisés avec l'approche par compétence. Ils ont appris à planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation respectant les orientations ministérielles. Ils se sont approprié diverses approches pédagogiques afin de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages. Ils se sont aussi dotés de nouveaux outils en lien avec les pratiques d'évaluation des élèves. Devant l'important changement de paradigme qui s'opérait, ils avaient un défi professionnel exigeant à relever. Beaucoup ont réussi à le faire avec brio et des milliers d'élèves québécois ont pu en profiter et en profitent encore.

La parution du PFÉQ et celle du référentiel de compétences professionnelles chez les enseignants (MELS, 2001), a également eu des impacts sur la formation des maîtres dans les universités. Cette dernière s'est considérablement transformée. Des programmes de formation ont été revus, ajustés et enrichis pour les ajuster aux exigences du renouveau pédagogique.

Avec la parution du programme ÉCR, d'autres investissements majeurs ont également été réalisés pour la formation des maîtres en exercice ont pris connaissance des nouvelles orientations de ce dernier. Dans les universités, la formation initiale des maîtres a régulé ses programmes et ses cours pour que les futurs maîtres soient formés sur le nouveau programme. Aussi, les inscriptions aux programmes de baccalauréat en enseignement secondaire ont alors augmenté considérablement étant donné la venue d'un programme commun et obligatoire qui mettait fin, une fois pour toutes, aux incessantes remises en question des enseignements optionnels sur la place publique. Finalement, d'autres investissements ont été faits par des éditeurs. Leurs auteurs ont eu à prendre la mesure du changement qui s'opérait pour produire du matériel pédagogique à des fins d'approbation

ministérielle. Ils l'ont fait, dans des délais très serrés, voire beaucoup trop serrés, qui ont eu effet de retarder considérablement la livraison du matériel approuvé.

Tous ces facteurs nous disent combien il est essentiel que les choix qui seront faits par le Ministère pour revoir le programme ÉCR doivent avoir des effets structurants sur l'adhésion et sur les pratiques du personnel enseignant, sur les formateurs universitaires, sur les auteurs des maisons d'édition et sur la relève enseignante. Si le ministre se justifie qu'il souhaite voir « moins de religion » dans le programme que l'on s'apprête à rénover, il serait malheureux qu'il remette en question d'autres éléments fondamentaux du programme actuel qui n'ont absolument pas faits l'objet de remises en question dans le réseau scolaire et qui ont même été cités pour leur pertinence par rapport aux besoins des élèves du Québec et de notre société. Le défi du Ministère réside en ce que la révision du programme ait pour effet de ne créer, chez les principaux acteurs concernés, qu'*un déséquilibre sécurisant*, afin que la transition vers celui-ci se fasse sans trop de heurts. Tous les acteurs ont à y gagner, particulièrement les élèves.

Recommandation

Que le Ministère s'assure que le programme révisé ait des effets structurants sur l'adhésion et sur les pratiques du personnel enseignant, sur les formateurs universitaires, sur les auteurs des maisons d'édition et sur la relève enseignante, en prenant soin de sauvegarder les éléments constitutifs du programme actuel qui n'ont pas fait l'objet de remises en question.

3.2. Des principes et des recommandations se rapportant à la facture et au contenu

Les principes se rapportant à la facture et au contenu du nouveau programme sont au nombre de cinq. Ils portent respectivement sur ses liens avec le PFÉQ, sur la préservation et la bonification des éléments constitutifs gagnants du programme ÉCR, sur la progression selon laquelle les thèmes et les contenus de formation y seront présentés, sur la place que devrait avoir l'apprentissage du fait religieux et sur le temps d'enseignement. Pour chacun de ces postulats, des recommandations sont énoncées.

3.2.1. Un programme qui doit s'intégrer au Programme de formation de l'école québécoise

À la suite des États généraux sur l'éducation, le Ministère revoyait pour la première fois de son histoire l'ensemble des programmes d'études du primaire, puis du secondaire, selon une structure commune et cohérente à toutes les disciplines : le PFÉQ voyait alors le jour. Ce programme « constitue un cadre essentiel pour tous les choix pédagogiques. Il précise les grandes orientations éducatives à privilégier ainsi que les apprentissages jugés essentiels à la formation des jeunes d'aujourd'hui [...] Il fait appel à l'expertise professionnelle des enseignants et permet les choix individuels et collectifs » (MELS, 2006). Les programmes d'études, regroupés dans le PFÉQ par domaines d'apprentissage, ont depuis tous adoptés une approche par développement de compétences, établissent des liens avec les autres domaines d'apprentissage, les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres domaines d'apprentissage.

L'approche par compétence, définie comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2000) plutôt que la stricte accumulation de

connaissances, conserve toute son actualité. Adoptée dans de nombreux systèmes éducatifs, elle a un effet structurant sur les interventions pédagogiques du personnel enseignant qui doivent faire en sorte que les élèves soient actifs dans leurs apprentissages.

Les domaines généraux de formation « représentent la trame du PFÉQ et favorisent la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives. Les questions complexes qu'ils soulèvent font appel à des savoirs d'origines diverses et à la construction de réponses de nature multidisciplinaire » (MELS, 2006). Les domaines généraux de formation répondent à une attente des jeunes exprimée lors des États généraux sur l'éducation, à savoir de leur montrer l'utilité des apprentissages disciplinaires à partir de contextes signifiants. Les cinq champs d'études qu'ils abordent, Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias, Vivre-ensemble et éducation à la citoyenneté gardent toute leur pertinence.

Les compétences transversales ont un « caractère générique et [...] se déploient à travers les domaines généraux de formation » (MELS, 2008) puis à travers chacune des disciplines des domaines d'apprentissage. Elles font référence à des « outils essentiels » qui permettent aux élèves de s'adapter tout au long de leur vie à des situations variées, notamment dans le cadre des futurs emplois qu'ils occuperont.

Les domaines d'apprentissage « représentent les grands champs du savoir à partir desquels sont définies les matières jugées essentielles à la formation de l'élève » (MELS, 2008). Le programme d'ÉCR faisait partie de ces matières et s'inscrivait dans le domaine du Développement de la personne. Les domaines d'apprentissage font l'objet d'une attention particulière lors de la planification de projets interdisciplinaires.

Enfin, puisque le programme révisé fera une large place à des sujets touchant l'éducation à la citoyenneté, il pourrait être envisagé de modifier l'appellation de ce domaine pour faire écho à cette dimension.

Recommandations

Que le Ministère s'assure que le programme révisé continue :

- de s'inscrire dans les orientations du Programme de formation de l'école québécoise et qu'il soit conçu à partir de son cadre conceptuel.
- de développer des compétences disciplinaires qui évoluent dans le cursus scolaire, du primaire jusqu'à la fin du secondaire, et qui font appel à une appropriation et à une utilisation de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales.
- d'établir des liens entre les sujets qu'il aborde avec ceux des domaines généraux en s'assurant que ces liens en soient de complémentarité.
- d'établir des liens entre les compétences disciplinaires qu'il développe et les compétences transversales.
- d'être rattaché au Domaine du développement de la personne et qu'il respecte les objectifs de formation de ce dernier.
- d'établir des liens significatifs avec des compétences et des contenus de formation des disciplines des autres domaines d'apprentissage tout en s'assurant que ces liens respectent la spécificité de chacune des disciplines, notamment celles rattachées au Domaine de l'univers social.

Que le Ministère envisage de modifier l'appellation du Domaine du développement personnel par celui de Développement de la personne et du citoyen.

3.2.2. Un programme qui doit préserver des éléments constitutifs gagnants du programme Éthique et culture religieuse et les bonifier

Il a été souligné que le programme d'ÉCR marquait un pas majeur dans l'évolution des programmes dédiés au développement de la personne. Questionné à l'Assemblée nationale au sujet du programme d'ÉCR, le ministre Jean-François Roberge avait plaidé que « le cours en lui-même, au complet, n'était pas un problème », ce dernier résidant plutôt dans la compétence développée en culture religieuse (*Radio-Canada*, 29 mars 2019).

Au-delà de la remise en question du volet culture religieuse, plusieurs composantes du programme d'ÉCR gardent toute leur actualité pour répondre aux besoins des élèves. Il s'agit des finalités, des exigences de la posture professionnelle, de la compétence relative à la réflexion éthique et de celle portant sur la pratique du dialogue. Ces composantes sont parfaitement compatibles avec les thèmes soumis à la consultation et au fait que l'on souhaite que le programme remanié continue « de développer la réflexion de l'élève sur le vivre-ensemble » et qu'il donne « les outils nécessaires à l'élève, au terme de son parcours scolaire, pour qu'il puisse exercer son rôle de citoyen de manière éthique et responsable » (MEES, 2020).

3.2.2.1. Les finalités

Selon le document ministériel produit dans le cadre des forums de consultation, il ne semble pas que les deux finalités du programme d'ÉCR soient remises en question : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Ces deux finalités expriment des principes, voire des idéaux vers lesquels doivent tendre l'ensemble des apprentissages prévus dans le programme d'études. Elles donnent une couleur particulière au programme, orientent les interventions du personnel enseignant et lui servent même de cadre pour intervenir si des propos exprimés par des élèves vont à l'encontre des principes et des valeurs de la société québécoise. Comme il est mentionné dans le programme d'études :

Ces deux finalités tiennent compte de la diversité, contribuent à promouvoir un meilleur vivre-ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune, c'est-à-dire le partage des repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec. Ces repères comprennent les règles de base de la sociabilité et de la vie en commun ainsi que les principes et valeurs inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne. (MELS, 2007).

Si le ministre entend doter les élèves de stratégies pour leur développement personnel, pour leur développement social et pour l'exercice éthique et responsable de leur rôle de citoyen, ces finalités doivent être conservées et bonifiées. Ainsi, pour faire écho au développement de soi qu'entend favoriser le programme actualisé, la finalité Reconnaissance de l'autre pourrait être amendée par Reconnaissance *de soi* et de l'autre. Quant à la finalité Poursuite du bien commun, elle rencontre parfaitement ce vers quoi veut tendre le futur programme : « la recherche avec les autres de valeurs communes; la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble; et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise » (MELS, 2007).

Le programme d'ÉCR s'inscrivait déjà dans une perspective d'éducation à la citoyenneté puisqu'il entendait favoriser un meilleur vivre-ensemble. À travers plusieurs des thèmes soumis à la consultation, cette perspective ressort beaucoup plus. On entend développer chez les élèves une panoplie d'outils qui leur permettront « d'exercer leur rôle de citoyen de manière éthique et responsable ». Aussi, cet exercice de la citoyenneté se fera dans une culture particulière, celle de la nation québécoise, une culture qui prend racine dans une histoire, une culture qui évolue dans le temps, sans toutefois oublier sa devise : « Je me souviens ». Pour mettre en relief cette perspective d'éducation citoyenne dans la société québécoise, pourrait s'ajouter une autre finalité, soit la participation à la culture québécoise et à la vie citoyenne.

Recommandation

Que le Ministère conserve les finalités du programme d'ÉCR comme principes du futur programme et qu'il les bonifie de manière à mieux refléter les apprentissages qui y seront faits au regard du développement personnel, des relations avec les autres et de l'exercice responsable de la citoyenneté au sein de la nation québécoise. Ces finalités recommandées sont :

1. Reconnaissance de soi et de l'autre
2. Participation à la culture québécoise et à la vie citoyenne
3. Poursuite du bien commun

3.2.2.2. La posture professionnelle

Si l'on maintient et bonifie les finalités du programme d'ÉCR dans le contexte de sa révision en profondeur, il appert que de nombreux sujets qui seront abordés continueront de faire écho à des dynamiques personnelles et sociales complexes. Ces dernières exigeront que le personnel enseignant intervienne avec tact quand des questions et des situations abordées en classe mettront en tension des valeurs, des croyances ou des cultures particulières. Compte-tenu des grands objectifs du programme révisé et de la diversité des thèmes qui seront abordés, le personnel enseignant devra continuer d'être au clair avec les objets de savoirs ou de culture qui seront traités en classe. Il devra s'assurer d'avoir des repères fondamentaux pour chacun des champs d'études traités, en ayant le souci de transformer la classe en un lieu d'échanges ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun. Deuxièmement, puisque la matière du cours continuera « de développer la réflexion de l'élève sur le vivre-ensemble », dès lors de toucher à la réalité pluriethnique de la société québécoise, le personnel enseignant devra voir à ce que cette matière soit abordée dans le respect de la liberté de conscience. Il devra lui-même continuer de discerner les valeurs en jeu dans ses interventions et éviter toute forme de discrimination.

Pour les raisons évoquées, le programme révisé devrait donc continuer de présenter un texte sur la posture professionnelle attendue chez le personnel enseignant. D'abord, les informations relatives à cette posture professionnelle continueraient d'avoir un caractère structurant pour la profession enseignante. Dans la formation initiale des enseignants, le texte actuel fait d'ailleurs l'objet d'une grande attention. Il permet à ces derniers de saisir l'importance de bien comprendre les contenus de formation de leur programme. Il leur permet aussi de connaître les raisons pour lesquelles il leur est demandé de s'abstenir de donner leurs opinions personnelles pour ne pas influencer les élèves dans le développement de leur réflexion. Enfin, ce texte continuerait de faire écho à deux compétences professionnelles de l'enseignant présentées dans le référentiel ministériel, soit celle se rapportant à la

culture générale que le maître doit démontrer relativement aux savoirs savants de son programme d'études et celle qui concerne l'éthique professionnelle qu'il doit manifester vis-à-vis des élèves (MELS, 2001).

Recommandation

Que le Ministère conserve dans le programme révisé une rubrique qui aborde la posture professionnelle attendue chez le personnel enseignant en s'inspirant de celle que présente le programme Éthique et culture religieuse.

3.2.2.3. La compétence Réfléchir sur des questions éthiques

Dans la proposition ministérielle, l'éthique figure parmi l'un des huit thèmes suggérés. Or, dans le projet de consultation, il est clairement affirmé que le programme révisé devrait permettre aux élèves, à la fin de leur parcours scolaire, d'être dotés des outils nécessaires pour qu'ils puissent exercer leur rôle de citoyen de manière éthique et responsable (MEES, 2020).

Pour répondre à cette attente fondamentale, la compétence actuelle Réfléchir sur des questions éthiques devrait être maintenue. Comme l'éthique s'intéresse a priori au vivre-ensemble, cette compétence peut naturellement continuer d'être développée tout au long du parcours primaire-secondaire. Aussi, tous les thèmes qui enrichiront le programme offriront des sujets qui permettront aux élèves de poser des questions éthiques, d'examiner différents repères d'ordre social, politique, scientifique, juridique, moral ou religieux et d'exercer un esprit critique pour évaluer des actions ou des options en lien avec les questions éthiques soulevées. Bref, cette compétence devrait traverser le programme, du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire, pour préparer rigoureusement les élèves à exercer leur rôle de citoyen de façon éthique, responsable et critique. Pour cette raison, et pour tenir compte de l'évolution des programmes antérieurs vers l'apprentissage du vivre-ensemble, l'idée de réduire l'éthique à un thème parmi les autres ne semble pas souhaitable.

De plus, préserver la compétence Réfléchir sur des questions éthiques servirait le principe des effets structurants que l'on souhaite par rapport au programme révisé. Dans cet ordre d'idée, comme le programme devrait faire son entrée de façon simultanée dans le réseau scolaire au primaire et au secondaire, le maintien de cette compétence permettrait même avantageusement à tous les élèves, peu importe leur niveau, d'en poursuivre le développement.

En lien avec la compétence transversale Exercer son jugement critique, le contenu de formation en lien avec la compétence Réfléchir sur des questions éthiques pourrait être enrichi d'apprentissages plus explicites. D'abord, en lien avec le développement de la pensée critique, les élèves pourraient apprendre des méthodes pour distinguer des croyances et des savoirs savants, d'autres pour reconnaître des biais cognitifs dans une opinion émise, ou pour connaître comment se répandent des thèses conspirationnistes ou de fausses informations. Ce sont là des habitus auxquels les élèves devraient être formés pour aborder avec rigueur les sujets qui leur seront présentés. Ensuite, comme cette compétence regarde la réflexion sur des questions éthiques, le programme révisé devrait intégrer des contenus de formation sur les différents niveaux de questionnement ainsi que sur les caractéristiques selon lesquelles doivent être formulées des questions éthiques.

Recommandations

Que le Ministère abandonne l'idée d'aborder l'éthique dans le cadre d'un des thèmes du programme en raison du caractère transversal de cette discipline par rapport aux autres thèmes qui seront couverts dans le programme révisé et du fait que ce même programme entend donner les « outils nécessaires à l'élève, au terme de son parcours scolaire, pour qu'il puisse exercer son rôle de citoyen de manière éthique et responsable ».

Que le Ministère conserve dans le programme révisé la compétence Réfléchir sur des questions éthiques telle que présentée dans le volet éthique du programme d'ÉCR.

Que le Ministère, en lien avec la compétence Réfléchir sur des questions éthiques, ajoute des contenus de formation en lien avec le développement de l'esprit critique chez les élèves.

Que le Ministère, en lien avec la compétence Réfléchir sur des questions éthiques, précise des contenus de formation sur les niveaux et les caractéristiques des questions éthiques.

3.2.2.4. La compétence Pratiquer le dialogue

Tous les arguments présentés pour justifier le maintien de la compétence Réfléchir sur des questions éthiques restent valides en ce qui concerne la compétence Pratiquer le dialogue. Nous ne les reprendrons pas ici.

Devant l'Assemblée nationale, le ministre Roberge avait aussi déclaré : « La compétence trois, je m'en confesse, c'est ma préférée : pratiquer le dialogue » (Radio-Canada, 29 mars 2019). Avec raison, le ministre émettait l'avis que cette compétence était « le cœur du programme », ce que l'on nomme dans les milieux de formation la compétence pivot.

D'inspiration philosophique, la compétence Pratiquer le dialogue est d'emblée très structurante au sein d'un groupe-classe où les élèves doivent obligatoirement interagir les uns avec les autres. En effet, elle est un outil de formation privilégié permettant le développement des habiletés sociales chez les élèves. De plus, elle montre aux élèves comment participer à la vie démocratique de leur classe en leur permettant d'exprimer mutuellement leur point de vue.

Plus encore, de nombreux contenus de formation en lien avec cette compétence sont directement au service du développement de la pensée critique. Pour ce faire, on y prévoit entre autres l'enseignement de procédés ou de raisonnements fallacieux pour convaincre ou manipuler, on y développe aussi ce que l'on appelle en philosophie des vertus épistémiques, telles qu'écouter l'autre, faire preuve d'ouverture, de respect et d'empathie. D'autres procédés y sont enseignés pour amener les élèves à présenter des points de vue rigoureux, en recourant par exemple à la description, à la comparaison et à la justification. On comprendra aisément que la visée de cette compétence ne met nullement en jeu le développement de l'esprit critique, bien au contraire, et que son exercice, à travers les vertus épistémiques qu'elle encourage pour la rencontre de l'autre, n'a pas pour effet de faire perdre l'identité culturelle de celles et ceux qui la pratiquent.

À partir des thèmes et des contenus de formation qui seront abordés dans le programme révisé, et dans le respect des orientations du PFÉQ, les élèves seront naturellement appelés à réfléchir et à interagir avec les autres. Ils pourraient bien sûr s'exprimer spontanément, « parler pour parler », mais il se trouve, par ce programme d'études, une occasion privilégiée de leur montrer comment le

faire « pour qu'ils puissent exercer leur rôle de citoyen de manière éthique et responsable » (MEES, 2020). D'ailleurs, afin de bien marquer cette optique, cette compétence pourrait être amendée de la façon suivante : Pratiquer le dialogue dans une perspective citoyenne.

Recommandations

Que le Ministère conserve dans le programme révisé la compétence Pratiquer le dialogue du programme d'ÉCR.

Que le Ministère conserve dans le programme révisé les contenus de formation liés à la compétence Pratiquer le dialogue du programme d'ÉCR.

Que le Ministère évalue la pertinence d'amender le libellé de cette compétence pour qu'elle s'énonce ainsi : Pratiquer le dialogue dans une perspective citoyenne.

3.2.3. Un programme où les thèmes et éléments de contenu doivent être structurés dans un tout cohérent et présentés de façon progressive

Quand le ministre affirme qu'il entend actualiser le programme d'ÉCR et que le Ministère précise « que certains éléments pourraient être intégrés au programme d'études ÉCR » (MEES, 2020), on comprend que des thèmes présentement au programme gardent leur pertinence et que l'on veut en ajouter d'autres. Bref, la volonté gouvernementale est « d'offrir aux élèves un programme d'études moderne comportant des contenus actuels et incontournables afin de les outiller pour qu'ils prennent pleinement leur place dans la société québécoise à titre de citoyennes et de citoyens » (MEES, 2020).

En embrassant d'un seul coup d'œil les thèmes suggérés par le ministre et ceux qui gardent leur pertinence dans le programme d'ÉCR, l'ensemble donne l'impression que serait produit un programme d'études beaucoup trop vaste qui aborde de multiples domaines du savoir. Dans la réflexion précédant la décision de produire le programme d'ÉCR, l'hypothèse d'élaborer deux programmes distincts en fonction de deux disciplines spécifiques avait sérieusement été envisagée. Finalement, il a été décidé de concevoir un seul programme pour « tirer le meilleur profit possible du temps dévolu à ces matières dans la grille horaire » (MELS, 2005). Face à la proposition ministérielle, et sans compter les suggestions faites par certains groupes d'ajouter de nouveaux domaines d'études, par exemple en lien avec l'ex-programme d'économie familiale, on peut émettre l'hypothèse que plus de deux programmes pourraient être produits, chacun d'entre eux générant ses propres compétences disciplinaires.

Le défi est de taille, mais il reste possible à relever si le Ministère, avec ses partenaires, s'en donne le temps. Pour en arriver à une structure de thèmes et de contenus cohérente, certains paramètres devraient être respectés.

D'abord, et nous reviendrons plus loin sur ce point, une réflexion devra rapidement être faite sur le temps d'enseignement selon lequel doit être élaboré le programme révisé. Cette donnée est fondamentale pour assurer la faisabilité d'un programme qui aborde plus de deux domaines d'études.

Ensuite, pour éviter des redondances, il faudra identifier les éléments du PFÉQ, dans les autres programmes d'études et dans les Domaines généraux de formation, qui abordent déjà plusieurs aspects des thèmes suggérés et identifier selon quels angles ils y sont abordés. Par exemple, le thème « Écocitoyenneté » est déjà pris en compte dans le DGF Environnement et consommation, et celui de

« Citoyenneté numérique » fait écho au DGF Médias. D’ailleurs, plusieurs sujets en lien avec ces deux thèmes font déjà l’objet d’activités dans le cadre du volet Éthique du programme d’ÉCR. De plus, il pourrait être envisagé d’intégrer le thème « Éducation juridique » au thème « Participation citoyenne et démocratie ».

Un autre paramètre à considérer sera de voir à ce que les sujets qui seront traités du début du primaire jusqu’à la fin du secondaire suivent une progression des apprentissages respectueuse des caractéristiques des divers profils d’âge des élèves. À ce sujet, il est important que les contenus de formation pour chacun des thèmes qui seront statués, soient définis selon une progression des apprentissages du début du primaire jusqu’à la fin du secondaire.

De plus, au primaire comme au secondaire, chacun des thèmes retenus devra passer le test des liens qu’ils entretiennent avec les finalités du programme. À cet égard, comme cela existe dans le programme actuel d’ÉCR, des indications pédagogiques pour chacun des thèmes auront tout avantage à montrer ces liens et à pister le personnel enseignant quant aux intentions pédagogiques qui doivent en découler.

Finalement, puisque les élèves devront démontrer une compréhension des contenus de formation et des thèmes obligatoires, le programme révisé devra énoncer une nouvelle compétence disciplinaire suffisamment générique pouvant s’appliquer à la diversité des champs d’études abordés.

Recommandations

Que le Ministère identifie les éléments du PFÉQ, dans les autres programmes d’études et dans les Domaines généraux de formation, qui abordent plusieurs aspects des thèmes suggérés pour éviter des redondances.

Que le Ministère veille à ce que les sujets qui seront abordés du début du primaire jusqu’à la fin du secondaire suivent une progression des apprentissages respectueuse des caractéristiques des divers profils d’âge des élèves.

Que le Ministère, pour chacun des thèmes qui seront statués, précise des indications pédagogiques qui établiront des liens entre ces thèmes et les finalités du programme et qui guideront le personnel enseignant dans la formulation des intentions pédagogiques qu’il poursuivra à travers les situations d’apprentissage et d’évaluation.

Que le Ministère énonce une compétence permettant aux élèves de rendre compte d’une compréhension des savoirs de pointe qui feront l’objet d’un apprentissage pour chacun des thèmes et des contenus de formation définis. Cette compétence pourrait se libeller ainsi : Manifester une compréhension des connaissances de pointe dans des champs de la vie citoyenne.

3.2.4. Un programme où le fait religieux doit occuper une place significative

Dans la page d’introduction de la consultation publique sur la révision du programme d’ÉCR, le Ministère précisait ainsi « l’objectif principal » de sa réforme : « établir de nouveaux thèmes qui [...] remplaceront, *en tout ou en partie*, les notions de culture religieuse » (MELS, 2020). Sur la place publique, le ministre nuançait le propos sur la place qu’occuperaient les notions de culture religieuse dans le programme révisé en précisant qu’« il faudra un espace beaucoup plus petit que celui que l’on

a actuellement, mais un espace quand même ». Il justifiait sa position du fait que la religion est un élément qui permet de « comprendre la carte géopolitique du monde » (*La Presse*, 10 janvier 2020).

En effet, des connaissances sur les religions sont indispensables pour saisir la carte géopolitique mondiale. À tous les jours, les médias sociaux et de masse présentent des faits d'actualité où le religieux est implicitement ou explicitement impliqué. Pour saisir de nombreux enjeux internationaux, pour contextualiser et comprendre les nœuds de tensions qui existent entre divers pays, voire à l'intérieur d'un même pays, incluant le Canada et le Québec, pour identifier les valeurs qui motivent des groupes des individus à faire entendre leur voix, ici et ailleurs sur la scène internationale, malheureusement parfois avec violence, il est absolument nécessaire d'avoir un minimum de connaissances sur le fait religieux. Sans cette connaissance, il n'est pas possible pour les élèves d'interpréter avec rigueur le monde qui les entoure et les stratégies politiques qui s'y déploient.

Si une formation de base sur les religions contribue à la connaissance géopolitique du monde, elle permet aussi aux élèves de comprendre la présence du phénomène religieux dans l'environnement québécois. Le Québec est une société qui a longtemps été façonnée par le religieux et elle en porte des traces indélébiles. Pensons aux nombreux lieux de culte, aux noms de rues et de villages, aux milliers de croix de chemin si présents dans notre paysage. Pensons aussi à nos grandes institutions dans le domaine de la santé, des loisirs, des services sociaux et de l'éducation qui ont vu le jour grâce à des communautés religieuses. Pensons également aux grandes œuvres artistiques, cinématographiques et littéraires dont l'appréciation dépend souvent de savoirs sur des symboles, sur des récits ou sur des rites à caractère religieux. Pensons aussi à toutes ces citoyennes et à tous ces citoyens québécois qui manifestent publiquement une expérience religieuse, que ce soit à travers des pratiques alimentaires ou vestimentaires, ou la fréquentation régulière de lieux de culte. Pensons enfin que le religieux peut aussi représenter un lieu de construction de nouvelles affinités électives, entraîner de nouvelles solidarités sociales, favoriser l'accès au marché du travail et l'inclusion sociale, notamment au sein de plusieurs communautés immigrantes (Mossière et Meintel, 2012).

Face à toutes ces expressions du religieux que l'on côtoie quotidiennement, qui non seulement font partie de la vie passée, mais qui demeurent et demeureront encore présentes au Québec, un cursus scolaire doit permettre aux élèves de les connaître, de les comprendre et d'en interpréter le sens. Cet apprentissage est nécessaire, non seulement pour leur permettre de mieux apprécier la culture québécoise, mais aussi pour les amener à dépasser la crainte qu'ils peuvent ressentir vis-à-vis de la diversité des croyances et des valeurs. Sans cette connaissance, les tensions que crée une diversité religieuse non apprivoisée auront, à des registres différents, des effets pervers sur le mieux vivre-ensemble. Dans l'espace public, ces effets pourront se traduire par la simple expression de préjugés, d'attaques personnelles et de stéréotypes jusqu'à des gestes provocants, parfois violents et irréparables.

Pour des raisons similaires aux nôtres, de nombreux pays à travers le monde offrent un cours sur le fait religieux, tels que le Danemark, l'Estonie, la Hollande, la Hongrie, le Royaume-Uni, la Slovaquie, la Tunisie et la Suède (Durand, 2014, p.306). En Suisse, inspirés par l'expérience québécoise, les cantons romands offrent maintenant un cours d'éthique et culture religieuse.

Cet enseignement sur le fait religieux fait écho aux recommandations de grandes institutions. En 2008, le Conseil de l'Europe affirmait que « l'enseignement des faits religieux et relatifs aux convictions dans un contexte interculturel permet de diffuser des connaissances sur toutes les religions

et convictions et leur histoire, offrant ainsi aux apprenants la possibilité de comprendre les religions et convictions et d'éviter les préjugés » (Conseil de l'Europe, 2008, p.35). En 2010, l'UNESCO affirmait pour sa part que « le manque de connaissances réciproques des questions sensibles liées aux religions et à toutes croyances » était une « lacune » qui devait « être comblée d'urgence » et qu'il fallait « assurer une formation sur le pluralisme religieux à tous les niveaux de l'éducation formelle et non-formelle, selon une terminologie qui ne soit pas chargée religieusement. » (UNESCO, 2010, p.47). L'UNESCO va aussi dans ce sens plus récemment, dans sa publication de 2017, sur la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation, où l'organisme propose de miser sur l'enseignement des religions du monde. Dans ce même ordre d'idées, ainsi que le résume Pajer à propos des sociétés pluralistes :

Une compétence religieuse accrue est demandée d'après une argumentation devenue courante chez les concepteurs de programmes : tout système d'enseignement public se doit d'assurer une culture de la citoyenneté comme noyau d'une éthique publique qui s'adresse à tous les jeunes d'une société démocratique; puisque la dimension religieuse, sous ses différents angles, aspects et fonctions, n'est jamais absente de la culture et de la formulation du patrimoine éthique d'un groupe humain, il s'ensuit que le traitement du fait religieux est objectivement inhérent à tout projet d'éducation à la citoyenneté (Pajer, 2014, p.314-315).

Accorder une place significative à une formation sur le fait religieux n'a absolument rien à voir avec toute forme d'endoctrinement, ni avec la crainte que la nation québécoise perde son identité particulière. Il s'agit plutôt de renseigner les élèves sur une réalité incontournable pour comprendre le monde dans lequel ils vivent. Il s'agit aussi de leur expliquer la diversité des signes du religieux qui sont présents dans leur quotidien et dans leur environnement social et culturel. Il s'agit également de mettre en valeur le patrimoine religieux, matériel et immatériel, à travers lequel la nation québécoise a pour une large part été façonnée et influencée. Dans une société devenue pluraliste, il s'agit de faire comprendre, à tous les élèves, peu importe leurs origines, leurs religions d'appartenance ou leurs croyances séculières, ces grandes traditions, notamment les traditions catholique, protestantes, juive et celle des spiritualités des peuples autochtones, qui ont fait et qui font encore l'histoire du Québec.

C'est d'ailleurs pour mettre en évidence l'apport particulier de ces traditions au Québec que le programme d'ÉCR a établi une règle de prépondérance quant au traitement du religieux :

Un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux de notre société. L'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme au Québec y est particulièrement soulignée, mais on s'intéresse aussi au judaïsme et aux spiritualités des peuples autochtones, qui ont marqué ce patrimoine, de même qu'à d'autres religions qui contribuent aujourd'hui à la culture québécoise et inspirent différentes manières de penser, d'être et d'agir (MELS, 2007).

Bref, cette orientation répond à un devoir de mémoire. Elle donne accès aux élèves à des informations leur permettant d'apprécier prioritairement les traditions religieuses ayant donné forme au patrimoine identitaire du Québec. Elle leur procure les outils nécessaires pour permettre d'identifier l'héritage religieux ayant fourni les bases symboliques de notre identité plurielle, mais commune. Elle rend du coup accessible et intelligible aux nouveaux groupes immigrants issus de l'extérieur de la civilisation occidentale ce monde riche et complexe qui fait partie de la marque québécoise et qui nous a largement construits tels que nous sommes devenus. Réciproquement, cette orientation permet aux

jeunes de notre société d'accueil d'assimiler les clés minimales permettant de comprendre l'islam et d'autres traditions religieuses (Rousseau, 18 février 2020) de même que des courants de pensée séculiers.

Dans le projet du gouvernement, non seulement le volet Culture religieuse disparaît, mais aucun des énoncés des huit thèmes soumis à la consultation évoque un quelconque apprentissage du religieux. Pour tenir compte du principe qui vient d'être présenté, le thème Culture des sociétés devrait être amendé par celui de Culture des sociétés et fait religieux. Précisons que le choix de parler du *fait religieux* plutôt que de *culture religieuse*, valorise l'idée d'une distanciation par rapport à l'objectivité du « fait », ainsi que d'une étude distanciée et critique (Debray, 2002).

Recommandations

Que le Ministère s'assure que le programme révisé:

- Accorde une place significative à la compréhension du fait religieux, d'abord en présence dans la société québécoise puis dans le monde.
- S'assure que le fait religieux soit abordé tout au long du parcours scolaire, et de façon progressive selon l'âge des élèves, du primaire et du secondaire.
- S'assure que le catholicisme, le protestantisme, le judaïsme et les spiritualités autochtones soient abordées à un premier niveau étant donné leur place historique au Québec.
- S'assure que les représentations séculières du monde soient abordées à un premier niveau de manière à refléter la place significative qu'occupe ces courants de pensée dans la société québécoise d'aujourd'hui.
- S'assure que l'islam, le bouddhisme, l'hindouisme, le sikhisme et d'autres courants religieux soient abordés à un second niveau étant donné la présence de plus en plus marquée au Québec de ces traditions et courants religieux.

Que le Ministère amende le thème Culture des sociétés soumis à la consultation par Culture des sociétés par celui de Culture des sociétés et fait religieux.

3.2.5. Un programme dont l'abondance des thèmes et des contenus exige une augmentation du temps d'enseignement

Il a été vu qu'avant les années 2000, le personnel enseignant du primaire et du champ 14 au secondaire, avait pour mandat d'enseigner un programme de formation personnelle et sociale et un programme d'enseignement religieux ou d'enseignement moral. Les sujets abordés dans ces deux programmes d'études distincts étaient abondants, dont celui de l'éducation à la sexualité. Dès lors, le temps consacré à l'enseignement de ces deux programmes d'études était deux fois plus important qu'il ne l'est actuellement.

Dans le projet soumis à la consultation, le Ministère suggère l'ajout de plusieurs nouveaux thèmes à ceux du programme d'ÉCR qui sont toujours pertinents. Aussi, si une décision est prise à l'effet d'intégrer l'éducation à la sexualité qui, à elle seule, pourrait faire l'objet d'un programme différent, il serait approprié de concevoir le nouveau programme dans la perspective d'une augmentation de son temps d'enseignement.

Recommandations

Que le Ministère statue sans tarder sur le temps d'enseignement selon lequel le nouveau programme devrait être élaboré.

Que le nouveau programme soit élaboré et dispensé dans les écoles selon le temps indicatif suivant.

Primaire

- Premier cycle : 1 hre/ semaine
- Deuxième cycle : 2 hres/ semaine
- Troisième cycle : 2 hres/ semaine

Secondaire

- Premier cycle : 200 hres (8 unités)
- Deuxième cycle : 300 hres (12 unités)

3.3. Des principes et des recommandations se rapportant au processus d'élaboration et de mise en œuvre

Pour que le programme révisé suscite une forte adhésion, notamment auprès du personnel qui aura à l'enseigner, et pour en assurer une mise en œuvre réussie, tant auprès des futurs maîtres que pour ceux qui seront en exercice au moment de son entrée en vigueur dans le réseau scolaire, trois principes sont énoncés et des recommandations adressées. Ces principes touchent respectivement le calendrier d'élaboration, les encadrements légaux et la formation des maîtres en exercice.

3.3.1. Un programme qui doit être élaboré selon un calendrier réaliste

L'élaboration d'un programme d'études de qualité exige du temps. En effet, cette opération requiert plusieurs étapes et fait appel à de nombreux acteurs.

Après avoir finalisé l'étape d'après-consultation depuis laquelle le ministre fixera les orientations officielles du programme, s'amorcera celle de son élaboration. Cette étape cruciale impliquera un temps de recherche et un autre pour concevoir ses diverses composantes, dans le respect des orientations ministérielles. Pour mener à terme cette étape, le Ministère devra recruter et mandater une équipe de rédaction. De plus, des comités d'élaboration, un pour le primaire et un autre pour le secondaire devront être mis sur pied. La composition de ces comités devra être assurée par des enseignantes et enseignants ainsi que par des conseillères et conseillers pédagogiques représentatifs de tout le Québec. Le mandat de ces comités sera de valider, au fur et à mesure qu'ils progressent, les travaux qui seront menés par l'équipe de recherche et de rédaction et d'inviter leurs milieux respectifs à faire l'expérimentation de certains aspects du projet de programme. Les universités devront aussi participer de près aux travaux d'élaboration. Un comité d'experts, dont la composition devra être représentative de l'ensemble des universités québécoises et des nombreux champs d'études qui seront abordés dans le programme, devra aussi être constitué. S'appuyant sur les plus récents résultats de la recherche scientifique, le mandat de ce comité sera de valider, au fur et à mesure de son élaboration, la pertinence et l'exactitude des finalités du projet de programme, de ses compétences et de son contenu de formation. Des écoles devront également être sélectionnées dans diverses régions du

Québec pour faire l'expérimentation du projet de programme, au primaire et au secondaire. Le mandat de ces enseignants consistera à valider et à bonifier les thèmes et les contenus du projet et à évaluer son degré d'opérationnalisation dans les salles de classe. Finalement, l'avis des partenaires éducatifs du Ministère de l'éducation devra être sollicité avant que le projet de programme soit soumis à l'approbation du ministre. Il faudra aussi prévoir un temps pour sa révision linguistique et pour sa traduction officielle en langue anglaise.

Une fois produit, le programme devra faire l'objet d'une formation auprès des maîtres qui seront alors en exercice. Des mécanismes d'accompagnement dans toutes les régions du Québec devront être mis sur pied par le Ministère, en concertation avec tout le réseau des écoles primaires-secondaires du Québec puis des universités, afin de former quelque 25 000 enseignantes et enseignants du primaire et environ 4 000 enseignantes et enseignants du secondaire. Parallèlement à toutes ces opérations, les universités responsables de la formation initiale des maîtres devront ajuster leurs programmes de formation ainsi que les cours qui prépareront les futurs maîtres à dispenser l'ensemble des contenus du nouveau programme.

Bien que les éditeurs auront déjà entamé la production de nouveau matériel didactique, un temps supplémentaire leur sera nécessaire, une fois le programme officiel produit, pour finaliser la conception de manuels et de guides pédagogiques, déposer ce matériel didactique auprès du Ministère pour fins d'approbation, et apporter les corrections qui seront alors exigées avant de les mettre sous presse.

Toutes ces opérations exigeront du temps. Dans le cas du programme ÉCR, il aura fallu un peu plus de deux années d'élaboration avant qu'il ne reçoive l'approbation du ministre, période à laquelle s'est ajoutée une autre année pour assurer la formation des maîtres et l'élaboration de matériel didactique approuvé. Ces trois années n'auront pas été suffisantes pour assurer une formation de qualité et pour produire du matériel didactique approuvé qui s'est malheureusement fait attendre. Bref, il ne faudrait pas que le calendrier politique ait préséance sur le calendrier pédagogique.

Recommandation

Que le Ministère reporte à la rentrée scolaire 2023-2024 l'entrée officielle dans les écoles québécoises du nouveau programme afin de s'assurer que son contenu officiel fasse l'objet d'un large consensus auprès de tous les acteurs éducatifs, que la formation initiale des maîtres soit revue par les universités, que les maîtres en fonction reçoivent une formation adéquate et que les maisons d'édition publient du matériel didactique approuvé par le Ministère pour sa mise en œuvre.

3.3.2. Un programme pour lequel les encadrements légaux doivent être respectés

À l'instar des autres programmes d'études, le programme révisé sera encadré par plusieurs articles de la Loi sur l'instruction publique (LIP) et du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (RP). Parmi ces articles, ceux qui portent sur le temps d'enseignement sont absolument fondamentaux. Ces derniers auront un effet direct sur le degré de mise en application du programme d'études, sur le respect des orientations ministérielles ainsi que sur d'autres dispositions légales. Malheureusement, le temps d'enseignement qui devrait être alloué à un programme d'études est souvent non respecté (voir annexe 2, p.20-21). Lorsque l'on

retranche de manière significative des heures d'enseignement par rapport au temps prévu au Régime pédagogique, cela a plusieurs effets néfastes. Nous en retenons trois.

Premièrement, un programme d'études est toujours conçu par le Ministère en tenant compte du temps indiqué au Régime pédagogique. Lorsque l'on s'éloigne trop de ce temps dit indicatif, « l'atteinte des objectifs obligatoires » et « l'acquisition des contenus obligatoires prévus » dans ce programme sont alors sérieusement compromis (LIP, art. 86). Cela peut se traduire concrètement par le sacrifice de l'approche par développement de compétences préconisée dans les orientations ministérielles au détriment d'une approche magistrale où le personnel enseignant « passe le programme ». Cela peut aussi vouloir dire que des thèmes et des contenus de formation prescrits sont plus ou moins abordés, voire escamotés. Cela peut aussi signifier que, faute de temps d'enseignement, des situations d'apprentissage qui permettraient une réelle participation des élèves et la valorisation d'activités dirigées pour le développement de l'esprit critique chez ces derniers ne peuvent avoir lieu. Bref, une grande partie des apprentissages prévus dans le programme d'études visé sont dès lors sacrifiés.

Deuxièmement, l'altération du temps d'enseignement qui devrait être dévolu à un programme d'études compromet également le respect de l'autonomie du personnel enseignant quant au choix des « modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié (LIP, art. 19). » Par exemple, dans le cas du programme d'études qui fera l'objet d'une révision, le fait de disposer de moins de temps, découragera le personnel enseignant dans le déploiement d'approches pédagogiques où leurs élèves sont actifs, comme l'approche par projets et celle des communautés philosophiques.

Troisièmement, une diminution significative du temps d'enseignement ne permet pas au personnel enseignant de respecter les orientations ministérielles sur l'évaluation des apprentissages. Pour le Ministère, l'évaluation est un « processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, soit des connaissances et des compétences disciplinaires, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et, le cas échéant, administratives (RP, art. 28). Dans un contexte où le temps d'enseignement qui devrait être alloué à une discipline n'est pas respecté, on ne peut pas porter un jugement de qualité, à partir des traces recueillies sur les apprentissages réalisés par ses élèves, soit les connaissances qu'ils ont acquises puis les compétences disciplinaires qu'ils ont développées. On ne peut pas tenir compte de la complexité du processus d'évaluation qui va bien au-delà d'un simple cumul de notes en vue d'octroyer un résultat.

Dans un même ordre d'idées, la diminution du temps d'enseignement brime le personnel enseignant dans son droit « de choisir les instruments d'évaluation afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés (LIP, art. 19) ». En d'autres mots, le personnel enseignant ne peut pas diversifier, autant qu'il le voudrait et que l'exige le Ministère, les différentes approches d'évaluation mises de l'avant dans un programme d'études. Le plus souvent, il se trouve confiné à dispenser des examens traditionnels pour évaluer ses élèves, outils qui ne peuvent pas prendre en compte l'ensemble des critères d'évaluation se rapportant au développement des compétences du programme. De plus, il ne peut pas procéder aussi souvent qu'il le voudrait à l'évaluation de ses élèves, notamment pour s'acquitter décemment de son obligation d'octroyer un

résultat disciplinaire à trois reprises dans l'année scolaire, soit à la fin des deux premières étapes et au bilan des apprentissages à la troisième étape (RP, art. 30.1).

Si la loi précise qu'il est de la responsabilité de la direction d'école et du conseil d'établissement de s'assurer, en fixant les heures d'enseignement allouées à chaque discipline dans la grille-horaire « de l'atteinte des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus obligatoires prévus dans les programmes d'études établis par le ministre » ainsi que « du respect des règles sur la sanction des études prévues au régime pédagogique (LIP, art. 86), on observe malheureusement dans les milieux qu'elle n'est pas respectée. Par exemple, une étude exhaustive menée en 2013-2014 par l'Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQÉCR) dans plus de 200 écoles publiques du Québec rattachées à 49 commissions scolaires différentes, concluait que 47% des écoles secondaires réduisaient considérablement le temps indiqué au Régime pédagogique pour le programme d'ÉCR au profit de profils de formation particuliers et de différents programmes de concentrations. Par exemple, des milieux réduisaient du tiers le temps indiqué au premier cycle du secondaire. D'autres établissements, au deuxième cycle du secondaire retranchaient la moitié des 100 heures indiquées en 4e secondaire.

Recommandation

Que le Ministère prenne les dispositions appropriées pour rappeler aux conseils d'établissement les rôles et les responsabilités que leur confère la Loi sur l'instruction publique quant au temps d'enseignement qui doit être dévolu à chaque matière pour s'assurer que les objectifs d'apprentissage soient atteints et que les règles de sanction soient respectées.

3.3.3. Un programme qui requiert un engagement politique pour la formation des maîtres en exercice

Depuis peu, de nouvelles dispositions légales devraient assurer la formation continue des titulaires d'une autorisation d'enseigner. Face au programme à venir, qui comportera de nouveaux thèmes et de nouveaux contenus obligatoires, les maîtres qui seront en exercice au moment de sa mise en œuvre auront besoin de recevoir une formation. La teneur de cette formation est difficile à cerner puisqu'on ne sait pas encore ce qui, des composantes actuelles du programme d'ÉCR, seront sauvegardées. Toutefois, tous conviennent que cette formation sera nécessaire afin de garantir la qualité de l'enseignement. Elle exigera, de la part du Ministère et des établissements scolaires, l'engagement de ressources appropriées.

Malheureusement, l'histoire de la mise en œuvre de nouveaux programmes d'études auprès des maîtres en exercice, si fondamentale, montre trop souvent des ratés. Par exemple, en 2007-2008, à l'aube de l'implantation simultanée du programme d'ÉCR à tous les cycles d'enseignement du primaire et du secondaire, et en collaboration avec les universités québécoises, les commissions scolaires de l'époque et des instances du secteur privé, le Ministère avait déployé un important plan de formation-accompagnement à l'intention des quelque 23 000 maîtres du primaire et des 3 650 maîtres du secondaire qui étaient alors en exercice. Il était impératif de former ce personnel à dispenser un programme d'études tout à fait nouveau dans le parcours de formation des élèves. Force est de constater que le plan de match prévu pour atteindre les objectifs souhaités a plus ou moins fonctionné, faute de ressources et d'engagement de certains milieux. Selon des données recueillies à l'époque auprès du réseau scolaire par le ministère de l'Éducation, le personnel enseignant a reçu une moyenne

de 1,5 jours de formation au primaire et de 3 jours de formation au secondaire. Le secteur privé a alors rejoint davantage d'enseignants, la moyenne des jours de formation au primaire étant de 3,5 jours et de 6 jours au secondaire (MELS, 2008). On peut déduire, sans trop grande marge d'erreur, que la majorité du personnel enseignant alors en fonction, n'a pas développé les compétences professionnelles pour opérer le changement de paradigme exigé par les nouvelles orientations ministérielles.

Plus près de nous, l'implantation du programme d'éducation à la sexualité à la rentrée scolaire 2018-2019 a fait l'objet de nombreuses critiques sur la place publique, notamment au chapitre de la formation. En avril 2018, quelques mois à peine avant son entrée en vigueur, facultative précisons-le, le Ministère de l'Éducation n'avait toujours pas planifié l'offre de formation requise pour permettre au personnel enseignant de bien transmettre la matière (*Le Droit*, 18 avril 2018).

Recommandations

Que le Ministère procède sans tarder à la planification d'un plan de formation et d'accompagnement du personnel enseignant qui sera en exercice lors de l'entrée officielle du programme révisé.

Que le Ministère prévoie s'allier des acteurs-clés du réseau scolaire et des universités québécoises pour mettre en œuvre son plan de formation.

4. Une esquisse des grands éléments qui pourraient constituer le nouveau programme d'études

Sur la base des principes et des recommandations qui ont été énoncées dans la section trois de ce mémoire, on peut dégager une esquisse des grandes composantes du programme d'ÉCR revisité à savoir : son titre, ses finalités, ses compétences disciplinaires ainsi que ses thèmes et éléments de contenu.

Cette esquisse du programme ne tient pas compte des différentes rubriques qui existent déjà dans les programmes d'études et qui devraient s'y retrouver. Par exemple : des liens à établir avec les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les autres domaines d'apprentissage, le rôle de l'enseignant et sa posture professionnelles, les ressources qui peuvent être mobilisées pour l'enseignement, l'évaluation des apprentissages. De plus, elle n'évoque pas d'autres documents officiels sur lesquelles le Ministère devra consacrer des énergies, au primaire et au secondaire, comme la production d'une nouvelle progression des apprentissages et d'un nouveau cadre d'évaluation.

4.1. Le titre

Un titre de programme d'études doit évoquer rapidement et sans trop de mots les grands objets d'apprentissage qui y sont couverts. À la lumière de notre analyse et de nos recommandations, le titre du programme revisité pourrait s'énoncer ainsi : Éthique et formation vie citoyenne.

Comme nos recommandations militent en faveur de la pertinence d'une compétence éthique tout au long du parcours primaire-secondaire, que cette compétence peut s'appliquer à l'ensemble des thèmes qui seront abordés, que le Québec a une forte tradition dans le domaine de l'enseignement moral puis de l'éthique, que cette discipline est incontournable pour former des citoyens réfléchis, critiques et responsables (MEES, 2020), il est tout à fait justifié que ce concept demeure dans l'énoncé du nouveau titre du programme révisé. La présence de ce concept ne peut que susciter l'adhésion du plus grand nombre.

Dans un autre d'idée, comme l'illustre le tableau de la page suivante, les thèmes envisagés semblent pouvoir se déployer selon trois axes de formation : le développement personnel, le développement interpersonnel et le développement citoyen. Ces mêmes thèmes peuvent par ailleurs appartenir à plusieurs axes de développement, en majeur (X) ou en mineur (X).

Thèmes	Développement personnel	Développement interpersonnel	Développement citoyen
Participation citoyenne et démocratie	X	X	X
Éducation juridique*			X
Écocitoyenneté*			X
Éducation à la sexualité	X	X	X
Développement de soi	X	X	
Développement des relations interpersonnelles	X	X	
Citoyenneté numérique*	X	X	X
Culture des sociétés et fait religieux		X	X
<p>Note</p> <p>Comme il a été recommandé que l'éthique garde son statut de compétence, ce thème n'apparaît pas dans le tableau. De plus, suivant une recommandation, le thème Culture des sociétés est amendé par Culture des sociétés et fait religieux. Pour ce qui est du thème Développement de soi et des relations interpersonnelles, il est suggéré de le scinder en deux étant donné l'abondance de ses contenus.</p> <p>(*)L'intégration du thème « Éducation juridique » à celui de « Participation citoyenne et démocratie » pourrait être envisagée, comme il a déjà été mentionné. Finalement, des sujets en lien avec les thèmes « Écocitoyenneté » et « Citoyenneté numérique » pourraient être vus à travers d'autres activités comme c'est le cas actuellement dans le cadre du programme d'ÉCR (voir p. 22 du Mémoire).</p>			

Dans le titre suggéré du programme révisé, le concept de « ~~formation~~ vie citoyenne », qui se distingue de « Éducation à la citoyenneté » déjà utilisé dans le PFÉQ, fait écho au développement de l'individu comme personne, comme être relationnel et comme membre à part entière de la société québécoise. Ce concept fait écho aux trois axes présentés. En effet, la « vie citoyenne » embrasse la personne en elle-même, puis ses relations avec les autres, et l'individu participant à la vie en société en jouant activement son rôle de citoyen. Dans un autre ordre d'idées, ce même concept de « vie citoyenne » rejoint les trois finalités suggérées.

4.2. Les finalités

Compte-tenu de la pertinence des finalités selon lesquelles le programme d'ÉCR a été produit, et pour tenir compte de la volonté gouvernementale de « moderniser » ce programme, les trois finalités suivantes devraient être en toile de fond des compétences disciplinaires à développer et permettre de mieux circonscrire les angles des indications pédagogiques selon lesquels les thèmes qui seront retenus devront faire l'objet d'un apprentissage. Ces trois finalités sont :

- Reconnaissance de soi et de l'autre
- Participation à la culture québécoise et à la vie citoyenne
- Poursuite du bien commun

Ces trois finalités sont comprises comme interdépendantes et communes aux compétences disciplinaires de même qu'à l'ensemble des thèmes qui seront couverts par le programme révisé. De plus, elles concourent tout à fait à l'atteinte des trois visées du Programme de formation de l'école

québécoise : la structuration de l'identité de l'élève; la construction de sa vision du monde; et le développement de son pouvoir d'action.

4.3. Les compétences disciplinaires

Le programme Éthique, développement personnel, interpersonnel et citoyen poursuivrait le développement de trois compétences :

- Réfléchir sur des questions éthiques;
- Manifester une compréhension des connaissances de pointe dans des champs de la vie citoyenne;
- Pratiquer le dialogue dans une perspective citoyenne.

Des arguments de différents ordres ont déjà permis de justifier le bien-fondé de ces trois compétences disciplinaires et leur raison d'être.

Les trois compétences devraient être développées en complémentarité les unes avec les autres plutôt que de façon séquentielle et linéaire car elles auront comme tronc commun les mêmes thèmes et éléments de contenu. Par ailleurs, il est possible d'envisager que la compétence Réfléchir sur des questions éthiques se développe à partir de contenus de formation précisés pour chacun des thèmes. Dans tous les cas, la compétence relative au dialogue devrait être sollicitée.

Les interrelations possibles entre ces compétences sont nombreuses et contribueront à l'actualisation des finalités de ce programme : la reconnaissance de soi et de l'autre, la participation à la culture québécoise et à la vie citoyenne; la poursuite du bien commun. En effet, lorsque les élèves auront à manifester une compréhension des savoirs relatifs au développement personnel, interpersonnel et citoyen, lorsque les questions éthiques que soulèveront ces savoirs et leurs enjeux seront soumises aux exigences d'un dialogue rigoureux, il en résultera une prise en compte respectueuse des personnes, de leurs attitudes et de leurs actions. Cet exercice encouragera également la participation à la culture québécoise et à la vie citoyenne. Il donnera aussi lieu à la recherche de valeurs communes, la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise.

4.4. Les thèmes et contenus de formation

Les thèmes et les contenus de formation présentés dans l'esquisse qui suit regroupent ceux de la proposition ministérielle et ceux du programme d'ÉCR. Ils sont volontairement énoncés, presque exactement comme dans la proposition gouvernementale et dans le programme actuel.

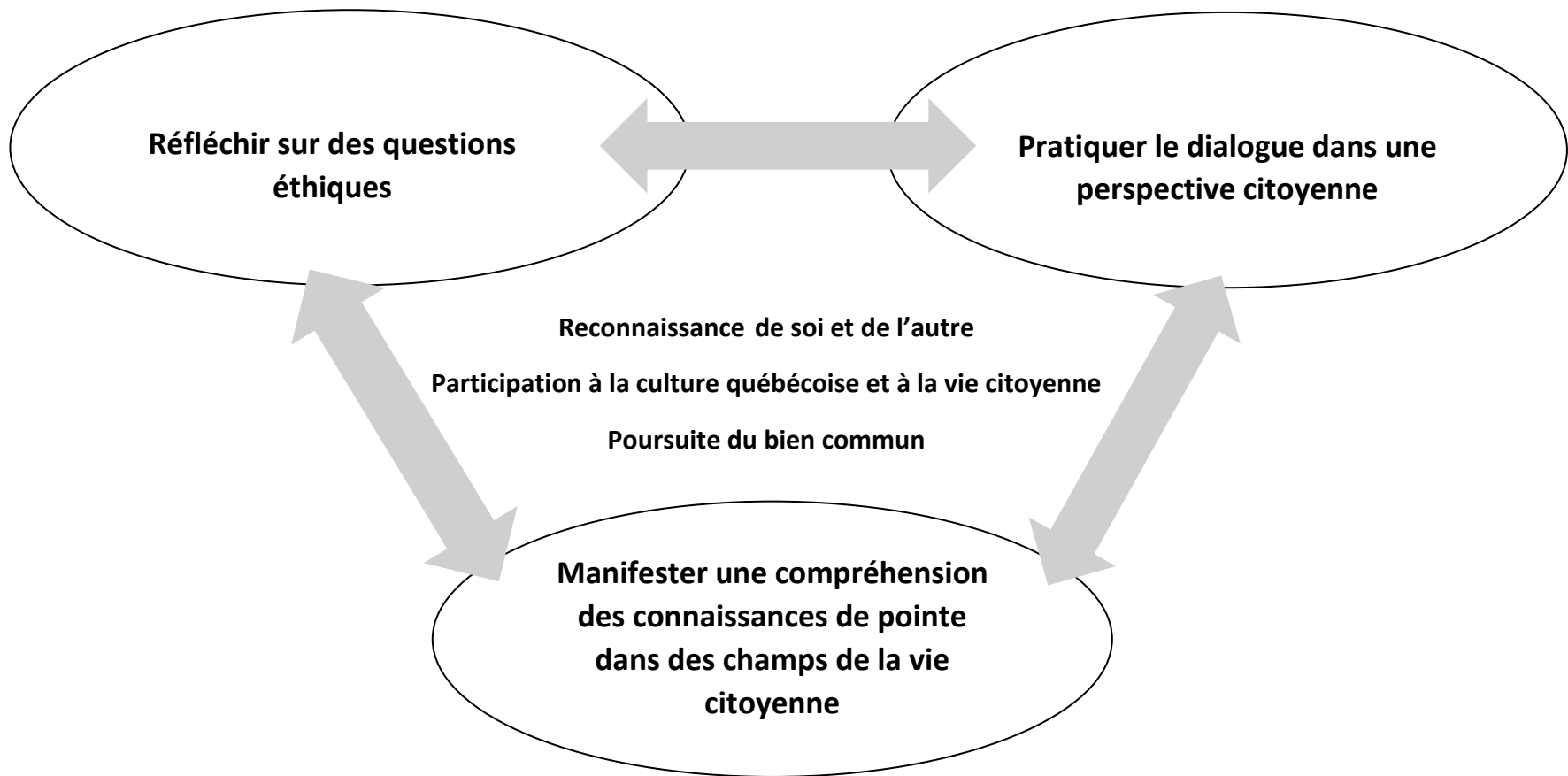
Ce tableau ne dit pas la représentation finale que se fait le Département des thèmes et des contenus du futur programme. En effet, l'identification et la structuration cohérente de ces thèmes et de leurs contenus de formation exigeront de la recherche et de la réflexion. Toutefois, ce tableau :

1. peut aider le Ministère et ses collaborateurs à définir les thèmes, et leurs futures indications pédagogiques, à partir desquels pourraient être développées les trois compétences disciplinaires du programme révisé;
2. donne un aperçu de la progression selon lesquels des contenus de formation, en lien avec les thèmes, pourraient faire l'objet d'un apprentissage par les élèves;

3. montre à quel point la proposition ministérielle actualise plus qu'on ne le pense le programme d'ÉCR et, de ce fait, permet de mieux comprendre le bien-fondé de nos recommandations, notamment celles ayant trait à une augmentation du temps d'enseignement et aux éléments fondamentaux du programme actuel qu'il importe de sauvegarder pour leurs effets structurants.

Titre suggéré : Éthique et formation vie citoyenne

Finalités, compétences, thèmes et des contenus de formation



Thèmes et contenus de formation à partir desquels se développent les trois compétences

Légende

DP : Axe du développement personnel

DIP : Axe du développement interpersonnel

DC : Axe du développement citoyen

En noir : Thèmes et sujets de la proposition ministérielle soumise à la consultation

En tramé : Thèmes du programme ÉCR intégrés à la proposition ministérielle

En souligné : Thèmes ou éléments de contenu remaniés du programme ÉCR intégrés à la proposition ministérielle

THÈMES	AXES			Primaire			Secondaire	
	DP	DIP	DC	1er cycle 1re et 2e	2e cycle 3e et 4e	3e cycle 5e et 6e	1er cycle 1re et 2e	2e cycle 3e, 4e et 5e
Participation citoyenne, démocratie	X	X	X			<ul style="list-style-type: none"> • Les effets du bénévolat et de l'engagement communautaire • Le rôle des organismes de bienfaisance 	<ul style="list-style-type: none"> • Le rôle des structures de gouvernance locales • Les valeurs importantes qui reflètent le mieux la société dans laquelle il veut vivre 	<ul style="list-style-type: none"> • Les implications de la participation électorale • Les différents enjeux relatifs aux affaires publiques de sa communauté
Éducation juridique (Thème et contenus qui pourraient être intégrés au thème précédent)			X			<ul style="list-style-type: none"> • Le cadre juridique s'appliquant aux mineurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Des implications et des limites du droit à la liberté d'expression et du droit au respect de la vie privée • Des devoirs qui accompagnent certains droits 	<ul style="list-style-type: none"> • L'utilité des connaissances juridiques pour favoriser la défense de ses droits et la prise de décision éclairée • La justice
Écocitoyenneté			X		<ul style="list-style-type: none"> • Les impacts de son comportement sur l'environnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Les moyens qui existent et qui sont à la disposition des individus et des collectivités pour aider à la préservation de l'environnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Les gestes écoresponsables à sa portée 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enjeux internationaux et planétaires en matière de changements climatiques • L'avenir de l'humanité

THÈMES	AXES			Primaire			Secondaire	
	DP	DIP	DC	1er cycle 1re et 2e	2e cycle 3e et 4e	3e cycle 5e et 6e	1er cycle 1re et 2e	2e cycle 3e, 4e et 5e
Éducation à la sexualité	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> L'importance d'établir des relations affectives et respectueuses, à l'égard de soi-même 	<ul style="list-style-type: none"> L'importance d'établir des relations affectives et respectueuses, à l'égard des autres 	<ul style="list-style-type: none"> Des éléments qui contribuent à son développement et à son épanouissement 	<ul style="list-style-type: none"> La responsabilité de se protéger et de prévenir la propagation des infections transmises sexuellement 	<ul style="list-style-type: none"> Les repères utiles dans ses relations interpersonnelles, notamment le rôle de l'esprit critique, du jugement et du sens des responsabilités
Développement de soi	X	X		<ul style="list-style-type: none"> Les stratégies permettant de mieux se connaître et de reconnaître ses émotions et ainsi développer une estime de soi et une santé mentale positives Les besoins des êtres humains 		<ul style="list-style-type: none"> Des moyens de faire face aux agents stressés et de maintenir son équilibre 	<ul style="list-style-type: none"> La liberté L'autonomie L'ordre social 	<ul style="list-style-type: none"> La tolérance L'ambivalence de l'être humain
Développement des relations interpersonnelles	X	X		<ul style="list-style-type: none"> L'interdépendance entre les êtres humains 	<ul style="list-style-type: none"> Des types de rapports qu'il désire entretenir avec les autres Les préconceptions qui expliquent ses jugements ou agissements Les relations interpersonnelles dans des groupes Des exigences de la vie de groupe 	<ul style="list-style-type: none"> Des personnes membres de la société Des exigences de la vie en société 	<ul style="list-style-type: none"> Des attitudes et des valeurs favorisant l'établissement de relations saines et harmonieuses Le rôle que joue l'ouverture d'esprit dans sa propre évolution et dans la progression de ses relations interpersonnelles 	
Citoyenneté numérique (Thème et contenus qui pourraient être intégrés aux thèmes Développement de soi et des Relations interpersonnelles)	X	X	X			<ul style="list-style-type: none"> Le respect des individus et les effets de la cyberintimidation 	<ul style="list-style-type: none"> Les risques associés au cyberhameçonnage Les bénéfices et les effets pervers associés aux réseaux sociaux L'omniprésence des technologies numériques dans la vie courante 	<ul style="list-style-type: none"> L'importance de poser un regard critique sur la publicité et les médias La protection des renseignements personnels en ligne

THÈMES	AXES			Primaire			Secondaire	
	DP	DIP	DC	1er cycle 1re et 2e	2e cycle 3e et 4e	3e cycle 5e et 6e	1er cycle 1re et 2e	2e cycle 3e, 4e et 5e
Culture des sociétés et fait religieux		X	X	<ul style="list-style-type: none"> Des croyances religieuses et philosophies séculières <u>Des célébrations religieuses et séculières en famille</u> Des récits <u>religieux et séculiers</u> marquants 	<ul style="list-style-type: none"> Des croyances religieuses et philosophies séculières Des pratiques <u>séculières et religieuses</u> en communauté Des expressions <u>séculières et religieuses</u> dans l'environnement du jeune 	<ul style="list-style-type: none"> Des croyances religieuses et philosophies séculières La nécessité qu'à l'intérieur d'une société, la différence entre les individus soit considérée comme une richesse Les défis associés à l'intégration des individus et à l'acceptation de la différence Les religions dans la société et dans le monde Des valeurs et des normes <u>séculières et religieuses</u> 	<ul style="list-style-type: none"> Des croyances religieuses et philosophies séculières Le patrimoine religieux québécois Des éléments fondamentaux des traditions religieuses 	<ul style="list-style-type: none"> Des croyances religieuses et philosophies séculières Les aspects culturels, économiques et politiques qui peuvent différer d'une culture à l'autre Des religions au fil du temps Des questions <u>philosophiques</u> existentielles <u>Les bienfaits et les dérives de</u> l'expérience religieuse Les références religieuses dans les arts et dans la culture

Contenu de formation spécifique à la compétence Réfléchir sur des questions éthiques

Des contenus doivent être précisés, notamment pour les apprentissages suivants :

- Développement de la pensée critique (à concevoir)
- Niveaux de questionnement éthique :
 - N1 Compréhension et signification;
 - N2 Identification de repères, de raisons, d'effets ou de conséquences;
 - N3 Évaluation;
 - N4 Justification;
 - N5 Recommandation.
- Caractéristiques des questions éthiques :

- portent sur un problème à résoudre ou un sujet de réflexion « philosophique »;
- soulèvent un enjeu éthique;
- cherchent à être ouvertes en évitant les « Doit-on? » ou « Faut-il? » ;
- cherchent à employer le conditionnel lorsque préférable pour susciter la réflexion;
- sont dépersonnalisées ;
- suscitent la réflexion critique des élèves sur la signification de normes, de valeurs et de comportements en présence dans leur environnement ou dans la société;
- sont pensées et traitées en relation avec les deux finalités du programme;
- Etc.

Contenu de formation spécifique à la compétence Pratiquer le dialogue dans une perspective citoyenne (à préciser à partir des éléments de contenu du programme d'ÉCR)

CONCLUSION

L'annonce de la refonte en profondeur du programme d'ÉCR, particulièrement d'une importante révision à la baisse de ses contenus en culture religieuse, a pris par surprise toutes celles et tous ceux qui, dans les écoles et dans les universités, sont fortement engagés dans sa mise en œuvre. Par le passé, ces mêmes acteurs ont régulièrement été exposés à des turbulences étant donné les incessantes remises en question sur la place de la religion à l'école. Avec l'abolition des enseignements confessionnels et l'instauration d'un programme obligatoire d'éthique et de culture religieuse, tous croyaient que le Québec avait enfin trouvé une voie qui conciliait des points de vue qui avaient été jusque-là parfois diamétralement opposés. L'apparition de ce programme inédit apportait un souffle nouveau en éducation et portait à supposer, pour employer une expression populaire, que le Québec inclusif que nous voulions alors, refusait de « jeter le bébé avec l'eau du bain » étant donné la place significative que ce programme accordait aux traditions qui constituent le patrimoine du Québec et qui le renouvellent sans cesse.

Le Département de Sciences des religions de l'UQAM, riche d'une vaste expertise reconnue à travers le monde sur les rapports entre la culture, les sociétés, la laïcité et le religieux, de même qu'en matière de morale et de didactique de l'éthique, et qui travaille en collaboration avec le Département de philosophie fort de ses compétences en éthique, interpelle avec force le ministre afin que les recommandations de ce Mémoire, qui se veulent respectueuses et constructives, soient sérieusement prises en considération. Nous pensons que ces recommandations, d'une part tiennent compte de la volonté politique qui anime le présent Gouvernement et, d'autre part, des besoins de nos élèves, du personnel enseignant, de la population et de notre société en général.

En 2005, le Département se souvient du vaste chantier qui s'animait avec l'annonce d'un programme d'ÉCR. Depuis ses divers champs d'expertise, sans oublier celui de la formation des maîtres, il a participé de près à l'élaboration de ce dernier et contribué au large consensus social auquel ce programme d'études a donné lieu. Dans le contexte de la révision du programme annoncée, c'est dans le même esprit que le Département entend continuer son apport. À l'automne 2019, c'est en ce sens qu'il avait amorcé une réflexion pour bonifier le programme d'ÉCR et pour l'ajuster à l'évolution de la société ainsi qu'au développement de la recherche scientifique. À la suite de l'annonce du 10 janvier 2020, c'est dans ce même esprit de franche collaboration que le Département soumet ce Mémoire au ministre, persuadé que les recommandations qui y sont formulées sauront rallier le plus grand nombre, notamment ceux et celles qui œuvrent auprès des élèves au quotidien.

BIBLIOGRAPHIE

Productions gouvernementales – Programmes d'études

On retrouvera les références des programmes d'études évoqués dans ce Mémoire et publiés dans l'imposante bibliographie en ligne de l'Université Laval sous la rubrique « Manuels scolaires québécois – Section programmes »

<https://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/programmes/>

Productions gouvernementales – Autres productions

MÉES. *Forum des partenaires. Révision su programme d'études Éthique et culture religieuse*, Québec, 7 février 2020, 22p.

COMMISSION DE CONSULTATION SUR LES PRATIQUES D'ACCOMODEMENT RELIÉES AUX DIFFÉRENCES CULTURELLES (BOUCHARD, Gérard et Charles TAYLOR). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*. Rapport, Québec, 2008, 307 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. *Consultation sur le projet de programme Éthique et culture religieuse. Rapport à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Mai 2007, 105 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, 2005, 12 p.

MÉLS. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, 2001, 253p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Laïcité et religion. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Québec, 1999, 282p.

Autres publications

Andersson, K. (2015). Deliberative Teaching: Effects on Students' Democratic Virtues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), 604-622. doi: 10.1080/00313831.2014.965789

Baillargeon, N. (2016). Enseigner la morale ? Dans D. Baril et N. Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse* (p.235-264). Montréal : Leméac.

Bock-Côté, M. (2016), ÉCR : Il faut l'abolir. Repéré à <http://www.journaldemontreal.com/2016/09/14/scr-il-faut-labolir>

Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Daniel, M.-F. (2010) Dialogue critique et pensée critique dialogique dans le programme Éthique et culture religieuse. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p. 25-40). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Debray, R. « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? », *Études*, septembre 2002 n° 3973, p. 169-180.

- DiCarlo, C. (2016). Apprentissage de la pensée critique dans les écoles secondaires de l'Ontario. Dans D. Baril et N. Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse* (p.217-234). Montréal : Leméac.
- Doyon, F. (2016). Les vertus antiphilosophiques du cours ECR. Dans D. Baril et N. Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse* (p.67-88). Montréal : Leméac.
- Dubreuil, M. et Bertrand, C. AQÉCR
- Durand, J.-D. (2014). La religion dans l'enseignement : la diversité européenne. Dans B. Caulier et J. Molinario (dir.), *Enseigner les religions – Regards et apports de l'histoire* (p.295-310). Québec : Presses de l'Université Laval.
- El-Mabrouk, N. et Richard, A. (2018). Il faut revoir le cours Éthique et culture religieuse. Repéré à <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/543886/education-il-faut-revoir-le-cours-ethique-et-culture-religieuse>
- Flynn, J. E. (2012). Critical Pedagogy With The Oppressed And The Oppressors, *Middle Grades Research Journal*, 7(2), 95–110.
- Gagnon, M., Couture, E. et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *McGill Journal of Education*, 48 (1), 57-78.
- Gagnon, M., Marie, S. et Yergeau, S. (2016). L'enrichissement du programme d'éthique par la pratique du dialogue philosophique. Dans D. Baril et N. Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse* (p.265-288). Montréal : Leméac.
- Godbout, J. (2016). Le retour intempestif du religieux. Repéré à <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/487922/le-retour-intempestif-du-religieux>
- Gomez, D. (2010). Éthique, culture religieuse et multiculturalisme. Repéré à <https://www.ledevoir.com/opinion/lettres/280643/lettres-ethique-culture-religieuse-et-multiculturalisme>
- Isaac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B. & Van der Werf, G. (2014) The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 29-63. Doi : 10.1080/09243453.2012.751035
- Lavallée, S. (2011). Ce que je souhaite pour mes enfants. Dans Donovan, P., Fournier, S., Garant, E., Gignac, A., Lavallée, S. et O'Neill, L. *La religion sans confession* (p.99.-126). Montréal : Médiaspaul.
- Lecomte, A-M. « Dieu devrait-il être expulsé du cours Éthique et culture religieuse? », Radio-Canada, 29 mars 2019, Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1158238/religion-ethique-culture-religieuse-education-quebec-revision-programme-roberge-enseignant>
- Luby, A. (2014). First Footing inter-faith dialogue. *Educational Action Research*. 22(1), 57–71. doi: 10.1080/09650792.2013.854176
- Meintel, D. et C. Gélinas. Religion et intégration. *Diversité urbaine*, 12(2), Montréal, 2012, p. 3-164.

- Moore, D. L. (2012). Pour vaincre l'inculture religieuse : l'approche des études culturelles. Dans Estivalèzes, M. et Lefebvre, S. (dir.). *Le programme d'éthique et culture religieuse : De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. (p.111-130). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Moore, D. (2014). Overcoming religious illiteracy : expounding the boundaries of religious education, *Religious Education*, 109(4), p.379-389.
- Pajer, F. (2014). Les systèmes éducatifs d'Europe vont-ils généraliser des approches post-confessionnelles dans les cours en matière de religion. Dans B. Caulier et J. Molinaro (dir.), *Enseigner les religions – Regards et apports de l'histoire* (p.311-326). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Pilon-Larose, H. (2020) « Québec abolit le cours d'éthique et culture religieuse », dans La Presse, 10 janvier 2020. Repéré à : <https://www.lapresse.ca/actualites/education/202001/10/01-5256278-quebec-abolit-le-cours-dethique-et-culture-religieuse.php>
- Rousseau, L. « Préparer le vivre-ensemble avant les crises », *La Presse*, 18 février 2020.
- UNESCO. (2010). *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, Rapport mondial de l'UNESCO, Éditions UNESCO.

Thèses et mémoires

- Duclos, A.-M. (2018). La réception affective et comportementale du programme d'ÉCR chez les enseignants du primaire : Analyse de l'implantation et de la mise en œuvre d'une innovation éducative. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Gravel, S. (2018). *Impartialité, objectivité et neutralité ? étude de pratiques enseignantes en Éthique et culture religieuse au Québec*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Watters, D. (1999). *L'enseignement religieux catholique au Québec. Du Rapport Parent aux États généraux sur l'éducation (1963-1996)*. Autorités, stratégies, enjeux. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Sainte-Foy, Canada.