

CONSEIL  
SUPÉRIEUR  
DE L'ÉDUCATION

# La révision du programme *Éthique et culture religieuse* : vers une transition réussie

Avis au ministre de l'Éducation

Janvier 2021



Québec 



La révision du programme *Éthique et culture  
religieuse* : vers une transition réussie

Avis au ministre de l'Éducation

Vous pouvez consulter l'avis à l'adresse [www.cse.gouv.qc.ca](http://www.cse.gouv.qc.ca) ou,  
pour en obtenir une copie électronique, vous pouvez présenter  
une demande au Conseil supérieur de l'éducation à : [conseil@cse.gouv.qc.ca](mailto:conseil@cse.gouv.qc.ca).

Le [Conseil supérieur de l'éducation](#) a confié la production de cet avis à la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP) et à la Commission de l'enseignement secondaire (CES), dont la liste des membres figure à la fin du document.

#### **Coordination, rédaction et recherche**

**Carole Couture**, coordonnatrice de la CEPEP

**Imène Cherti**, coordonnatrice de la CES jusqu'en août 2020

#### **Recherche et collaboration à la rédaction**

**Marina St-Louis**, agente de recherche

#### **Contribution à la recherche**

**Gaële Côté**, agente de recherche

**Caroline Gaudreault**, agente de recherche

**René-Pierre Turmel**, agent de recherche jusqu'en juillet 2020

#### **Révision linguistique**

**Syn-Texte**

Avis adopté à la 674<sup>e</sup> réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 11 décembre 2020.

#### **Comment citer cet ouvrage :**

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *La révision du programme Éthique et culture religieuse: vers une transition réussie*, Québec, Le Conseil, 90 p.

Dépôt légal

**Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021**

ISBN : 978-2-550-88395-1 (version imprimée)

978-2-550-88396-8 (version PDF)

© **Gouvernement du Québec, 2021**

Toute demande de reproduction du présent document doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.



Ce document est imprimé sur du papier entièrement fait de fibres postconsommation.



# Le Conseil supérieur de l'éducation

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et la ministre de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement secondaire; enseignement et recherche au collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale. Créé en 2020, le Comité *ad hoc* interordres de la relève étudiante vient enrichir la pensée du Conseil en impliquant davantage la relève étudiante dans ses réflexions, ses activités et la production de publications.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, des résultats de recherche et des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de cent personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

# Table des matières

Le Conseil supérieur de l'éducation .....	VII
Introduction .....	1
<b>1 Des éléments de contexte .....</b>	<b>4</b>
1.1 Ce qui est annoncé par le ministre .....	4
1.2 Le programme ECR, de sa genèse à aujourd'hui .....	4
1.3 Le programme ECR en place depuis 2008 .....	7
1.3.1 Deux finalités .....	7
1.3.2 Trois compétences .....	7
1.4 La place de la religion dans d'autres systèmes scolaires .....	9
<b>2 L'articulation entre les thématiques proposées et la cohérence d'ensemble du PFEQ .....</b>	<b>11</b>
2.1 Liens entre les huit thématiques et les composantes du PFEQ .....	11
2.2 Point de vue des experts et des autres acteurs à l'égard des huit thématiques .....	14
2.3 Un continuum d'apprentissage en cohérence avec le développement cognitif, social et affectif des élèves .....	17
<b>3 La place de la réflexion éthique, de la pratique du dialogue et de la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde dans le nouveau programme .....</b>	<b>19</b>
3.1 La réflexion éthique et la pratique du dialogue au cœur du prochain programme .....	19
3.2 La place des faits religieux et des visions séculières du monde dans le curriculum des jeunes du primaire et du secondaire .....	23
3.2.1 L'approche <i>culturelle</i> des religions dans le programme ECR .....	24
3.2.2 La place des faits religieux et des visions séculières du monde dans le PFEQ .....	24
3.2.3 Des améliorations proposées .....	28
<b>4 Les apprentissages à dégager de la mise en œuvre du programme ECR .....</b>	<b>32</b>
4.1 La grille-matières et l'organisation scolaire .....	32
4.2 L'évaluation des apprentissages .....	34
4.2.1 L'évaluation des compétences dans le programme ECR .....	34
4.2.2 L'évaluation des huit thématiques envisagées .....	35
4.3 La formation du personnel .....	35
4.3.1 La formation continue et l'accompagnement .....	36
4.3.2 La formation initiale .....	37
4.3.3 La posture enseignante, un enjeu de formation initiale et continue transdisciplinaire .....	38
4.4 Le matériel didactique et les autres ressources éducatives .....	39
<b>5 Le bilan du programme <i>Éthique et culture religieuse</i> .....</b>	<b>44</b>
5.1 Les bonnes pratiques en matière d'élaboration de programmes .....	44
5.1.1 Une évaluation de programmes inscrite dans un processus global .....	45
5.1.2 Des instances à reconsidérer .....	46
<b>6 Un échéancier réaliste .....</b>	<b>49</b>
Conclusion .....	51



<b>Sommaire des recommandations</b> .....	<b>53</b>
<b>Annexe 1</b> L'intention du ministre de l'Éducation .....	<b>55</b>
<b>Annexe 2</b> Les thématiques telles qu'elles sont définies par le MEES .....	<b>57</b>
<b>Annexe 3</b> Liste des organismes dont les mémoires ont été analysés par le Conseil .....	<b>61</b>
<b>Annexe 4</b> Les consultations effectuées .....	<b>63</b>
<b>Annexe 5</b> À propos des huit thématiques .....	<b>68</b>
<b>Annexe 6</b> L'approbation du matériel didactique en ECR .....	<b>74</b>
<b>Annexe 7</b> Historique du Comité-conseil sur les programmes d'études .....	<b>76</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>78</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>86</b>
<b>Membres de la commission conjointe</b> .....	<b>88</b>
<b>Membres du Conseil supérieur de l'éducation</b> .....	<b>90</b>

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1</b> Approches sur l'enseignement des faits religieux et de la religion au Canada .....	<b>10</b>
<b>Tableau 2</b> Approches sur l'enseignement des faits religieux et de la religion en Europe .....	<b>10</b>
<b>Tableau 3</b> Liens potentiels entre les huit thématiques proposées et le Programme de formation de l'école québécoise .....	<b>68</b>

## Liste des figures

<b>Figure 1</b> Principaux événements marquant l'évolution de la prise en compte de la religion ou des faits religieux dans le système d'éducation du Québec depuis les États généraux sur l'éducation .....	<b>6</b>
<b>Figure 2</b> Vue d'ensemble des liens potentiels entre les huit thématiques* proposées et le Programme de formation de l'école québécoise .....	<b>12</b>
<b>Figure 3</b> Processus d'élaboration de programmes .....	<b>45</b>



## Liste des sigles et des acronymes

<b>BAMD</b>	Bureau d'approbation du matériel didactique
<b>CAPFE</b>	Comité d'agrément des programmes de formation en enseignement
<b>CCERD</b>	Comité-conseil sur l'évaluation des ressources didactiques
<b>CEPEP</b>	Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
<b>CES</b>	Commission de l'enseignement secondaire
<b>CIRE</b>	Comité interordres de la relève étudiante
<b>CSE</b>	Conseil supérieur de l'éducation
<b>DGSRG</b>	Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique
<b>DIS</b>	Direction des indicateurs et des statistiques
<b>ECR</b>	Éthique et culture religieuse
<b>FCPQ</b>	Fédération des comités de parents du Québec
<b>GDEU</b>	[Système de] Gestion des données sur l'effectif universitaire
<b>MEES</b>	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économiques
<b>PFEQ</b>	Programme de formation de l'école québécoise
<b>RECIT</b>	Réseau Éducation Collaboration Innovation Technologie
<b>SAR</b>	Secrétariat aux affaires religieuses
<b>TSEP</b>	[Secteur] Territoires, statistiques et enseignement privé
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture



# Introduction

Le 10 janvier 2020, le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a annoncé la révision en profondeur du programme d'études *Éthique et culture religieuse* (ECR)<sup>1</sup> (MEES, 2020c). Cette annonce s'inscrit dans le contexte où le programme ne fait pas l'unanimité depuis son implantation, en 2008, principalement autour du volet culture religieuse. «L'objectif principal de cette révision est d'établir de nouveaux thèmes qui enrichiront le programme d'études et remplaceront, en tout ou en partie, les notions de culture religieuse.» (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020a). Huit thématiques sont alors envisagées par le ministre et soumises à diverses consultations (sondage en ligne, forums des partenaires et dépôt de mémoires). Ces thématiques se déclinent ainsi et sont décrites plus en détail à l'annexe 2 :

- Participation citoyenne et démocratie;
- Éducation juridique;
- Écocitoyenneté;
- Éducation à la sexualité;
- Développement de soi et des relations interpersonnelles;
- Éthique;
- Citoyenneté numérique;
- Culture des sociétés.

Par cet avis, le Conseil supérieur de l'éducation souhaite apporter un éclairage au ministre sur les défis que pose une telle révision et les options qui s'offrent à lui pour une transition réussie vers un nouveau programme. Il a mandaté la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP) et la Commission de l'enseignement secondaire (CES) pour mener conjointement les travaux nécessaires à la production de cet avis. Pour ce faire, le Conseil :

- a analysé les huit thématiques proposées et a établi des liens avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ);
- s'est interrogé sur la place, dans le nouveau programme, de la réflexion éthique, de la pratique du dialogue et de la connaissance des faits religieux ainsi que des visions séculières du monde;
- a examiné le processus de mise en œuvre d'un nouveau programme;
- s'est penché sur l'importance de dresser un bilan de l'actuel programme ECR.

Les travaux du Conseil prennent appui sur les communications publiques du ministre (communiqué de presse et entrevues), l'information trouvée dans le site du ministère de l'Éducation (MEQ), la recherche documentaire, l'analyse du PFEQ au regard des huit thématiques et l'examen des mémoires auxquels le

1 [Le contenu du communiqué de presse du ministre est repris à l'annexe 1.](#)

Conseil a pu avoir accès<sup>2</sup>. Le Conseil a également rencontré plusieurs personnes expertes en lien avec différents volets du programme ECR et il a donné la parole aux jeunes qui ont vécu ce programme à l'occasion de consultations menées à titre exploratoire (le détail des consultations est présenté à l'annexe 4). Ces différentes sources d'information ont nourri les délibérations et conduit à la concrétisation de cet avis.

Le Conseil invite le ministre à saisir l'occasion d'innover et de repenser certaines façons de faire sans perdre de vue la cohérence avec le PFEQ. La démarche de révision doit aussi s'appuyer sur les actions qui ont porté fruit dans le cadre du programme ECR. Sans se substituer aux spécialistes et aux concepteurs du nouveau programme qui devront se livrer à une réflexion en profondeur sur son contenu, le Conseil met en avant un certain nombre de propositions.

Pour le Conseil, la réflexion éthique et la pratique du dialogue semblent être les meilleurs outils pour, à la fois, traiter des thématiques envisagées d'une manière cohérente pour l'élève et amener celui-ci vers la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, qui sont les deux finalités maintenues pour le programme à venir (MEES, 2020a). Quant à la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde, le Conseil juge incontournable que le nouveau programme y fasse une place importante et examine aussi la possibilité de faire des liens plus explicites avec d'autres disciplines du PFEQ. Cela dit, la manière d'aborder les faits religieux et les visions séculières du monde avec les élèves pose des enjeux importants. Le Conseil recommande donc de confier la responsabilité à un comité d'experts de trouver de nouvelles avenues et de proposer une manière originale de traiter adéquatement de ces contenus complexes et délicats avec des élèves du primaire et du secondaire.

Cet avis présente les éléments de réflexion qui ont conduit à ces propositions pour le nouveau programme de même que les conditions nécessaires à la réussite de sa mise en œuvre.

Pour éclairer le contexte dans lequel s'inscrit la volonté du ministre, le premier chapitre de l'avis illustre, à partir d'une ligne du temps, l'historique du programme ECR, de sa genèse à aujourd'hui. Il décrit également les principales composantes de ce programme encore enseigné dans les écoles québécoises. Ce chapitre se termine par la présentation d'une analyse de la place de l'enseignement religieux dans d'autres systèmes éducatifs.

Le deuxième chapitre est consacré à l'examen des huit thématiques proposées par le ministre. Une analyse des liens avec le PFEQ met en lumière les possibilités déjà présentes pour en traiter. Des observations et des préoccupations à l'égard de ces thématiques sont formulées à partir des propos des acteurs<sup>3</sup> qui se sont prononcés à cet effet.

Le troisième chapitre s'attarde aux apprentissages qui pourraient être mis en avant dans le nouveau programme tout en faisant un parallèle avec le programme ECR, puisque les finalités de celui-ci seront maintenues. L'intention du ministre d'intégrer de nouvelles thématiques est considérée. On y aborde

2 Mémoires déposés au ministre dans le cadre des consultations sur la révision du programme *Éthique et culture religieuse* auxquels le Conseil a pu avoir accès. Voir la liste à l'annexe 3.

3 Tout au long de cet avis, le mot *acteurs* fait référence aux expertes et aux experts, aux personnes qui interviennent sur le terrain, aux parents, aux organisations, etc. de même qu'aux membres de la Commission conjointe CEPEP-CES et du Conseil supérieur de l'éducation, dont plusieurs occupent différentes fonctions au sein du réseau scolaire québécois.

également la manière dont la réflexion éthique, la pratique du dialogue ainsi que la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde devraient être prises en compte. Une attention particulière est portée au débat qui entoure la dimension religieuse.

Le quatrième chapitre traite des conditions de succès pour la mise en œuvre d'un nouveau programme et prend appui, notamment, sur les enjeux et les défis vécus à la création et à l'implantation du programme ECR, comme les acteurs consultés le rapportent dans leurs propos. La grille-matières, l'évaluation des apprentissages, la formation initiale et continue du personnel enseignant et le matériel didactique posent un ensemble de contraintes et de défis qui devraient être pris en compte dans la planification de ce chantier.

Le cinquième chapitre est consacré au bilan de l'actuel programme ECR, souhaité par la grande majorité des acteurs. Le Conseil se positionne sur la nécessité de recueillir des données empiriques qui cerneront les bons coups, les obstacles, etc., données sur lesquelles pourront s'appuyer tant les équipes de travail du Ministère que les acteurs du réseau de l'éducation pour apporter les améliorations nécessaires au programme et à sa mise en œuvre.

Enfin, le succès de mise en œuvre dépend en bonne partie du temps qui sera accordé aux différentes équipes de travail et aux acteurs concernés pour réviser le programme et mettre en place les conditions nécessaires à son implantation. Le sixième et dernier chapitre met donc en perspective différentes considérations pour un échéancier réaliste.

Chacun des chapitres de l'avis expose les orientations privilégiées par le Conseil et se conclut par des recommandations destinées à éclairer le ministre et les acteurs de l'éducation sur les suites à donner pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme renouvelé. L'ensemble des recommandations sont regroupées à la fin de l'avis.

### Quelques précisions terminologiques à propos « des faits religieux et des visions séculières du monde »

L'expression **faits religieux** « vise à saisir les phénomènes religieux comme “fait historique” d'une part, comme “fait social” d'autre part, ce qui est une façon de souligner que les phénomènes religieux sont construits comme “faits” à travers diverses approches disciplinaires : historique, sociologique, anthropologique. Il ne s'agit pas d'une définition, mais d'une façon de qualifier, en langue française, les approches scientifiques des phénomènes religieux » (Willaime, 2019, p. 393).

Les **visions du monde** désignent le « regard que chacun porte sur soi et sur son entourage et qui oriente ses attitudes et ses actions » (MELS, 2008c, p. 500).

Les visions **séculières** désignent ce qui est relatif au domaine laïque (Trésor de la langue française, 2020), lequel est défini par *Le Petit Robert de la langue française* (2020) comme étant « indépendant de toute confession religieuse ».

Pour les fins de cet avis, l'expression *faits religieux* et *visions séculières du monde* fait également référence **aux spiritualités des Premières Nations et des Inuits**.

# 1 Des éléments de contexte

## 1.1 Ce qui est annoncé par le ministre

Selon le ministre, « [l]e processus de révision en profondeur du programme d'études *Éthique et culture religieuse* [...] s'inscrit dans la volonté gouvernementale d'offrir aux élèves un cours moderne d'éducation à la citoyenneté axé sur le respect de soi et des autres. Nous désirons que le nouveau cours qui émergera de cette révision aborde des contenus actuels et incontournables qui permettront aux jeunes de prendre pleinement leur place dans la société québécoise, et ce, en accord avec la mission de l'école québécoise, qui est de former les citoyennes et les citoyens de demain. » (MEES, 2020d.)

« L'objectif est de faire plus de place aux thèmes importants pour le 21<sup>e</sup> siècle. [...] Forcément, en faisant de la place pour ces nouvelles notions, il y aura moins de place pour la notion de culture religieuse. » (Boissonneault, 2020.) Le ministre souligne par ailleurs que la religion doit demeurer présente puisqu'elle est nécessaire pour la compréhension du monde sur le plan géopolitique.

Le processus de révision a débuté par des consultations auprès des citoyennes et des citoyens ainsi que des partenaires. Selon l'information récemment transmise au réseau de l'éducation, le nouveau cours devrait être officiellement implanté dans les écoles québécoises à la rentrée scolaire 2023-2024.

## 1.2 Le programme ECR, de sa genèse à aujourd'hui

« Le programme d'éthique et culture religieuse est l'aboutissement d'un long processus au cours duquel le système scolaire québécois est passé de structures et d'orientations essentiellement confessionnelles – catholiques et protestantes – à des structures entièrement laïques. » (MELS, 2008c, p. 276.) Le Québec a décidé d'orienter ses institutions scolaires vers le respect de la liberté de conscience et de religion de toutes les citoyennes et de tous les citoyens. Ces changements se sont principalement amorcés avec la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (commission Parent et son rapport subséquent) et la création du ministère de l'Éducation. Ils se sont poursuivis, au fil du temps, en tentant d'être en phase avec l'évolution de la société québécoise sur le plan des valeurs et des croyances et selon les priorités des partis politiques au pouvoir.

La figure 1 offre un aperçu de ces changements en mettant en lumière les événements principaux depuis les États généraux sur l'éducation en 1995-1996. Ces états généraux ont permis de dégager dix chantiers prioritaires pour rénover le système d'éducation québécois, dont l'un d'eux consistait à « [p]oursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire » (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996). Cette déconfessionnalisation s'est notamment poursuivie par la mise en place des commissions scolaires linguistiques (en remplacement des commissions scolaires confessionnelles) et par l'abolition des structures confessionnelles du système scolaire et du statut confessionnel des écoles publiques (MEQ, 2020b; MELS, 2008c; Québec, 2000). Cette période marque également la création des services complémentaires d'animation spirituelle et d'engagement communautaire suivant l'abolition des services complémentaires en animation pastorale pour les catholiques de même que des services complémentaires en animation religieuse pour les protestants (Québec, 2000).

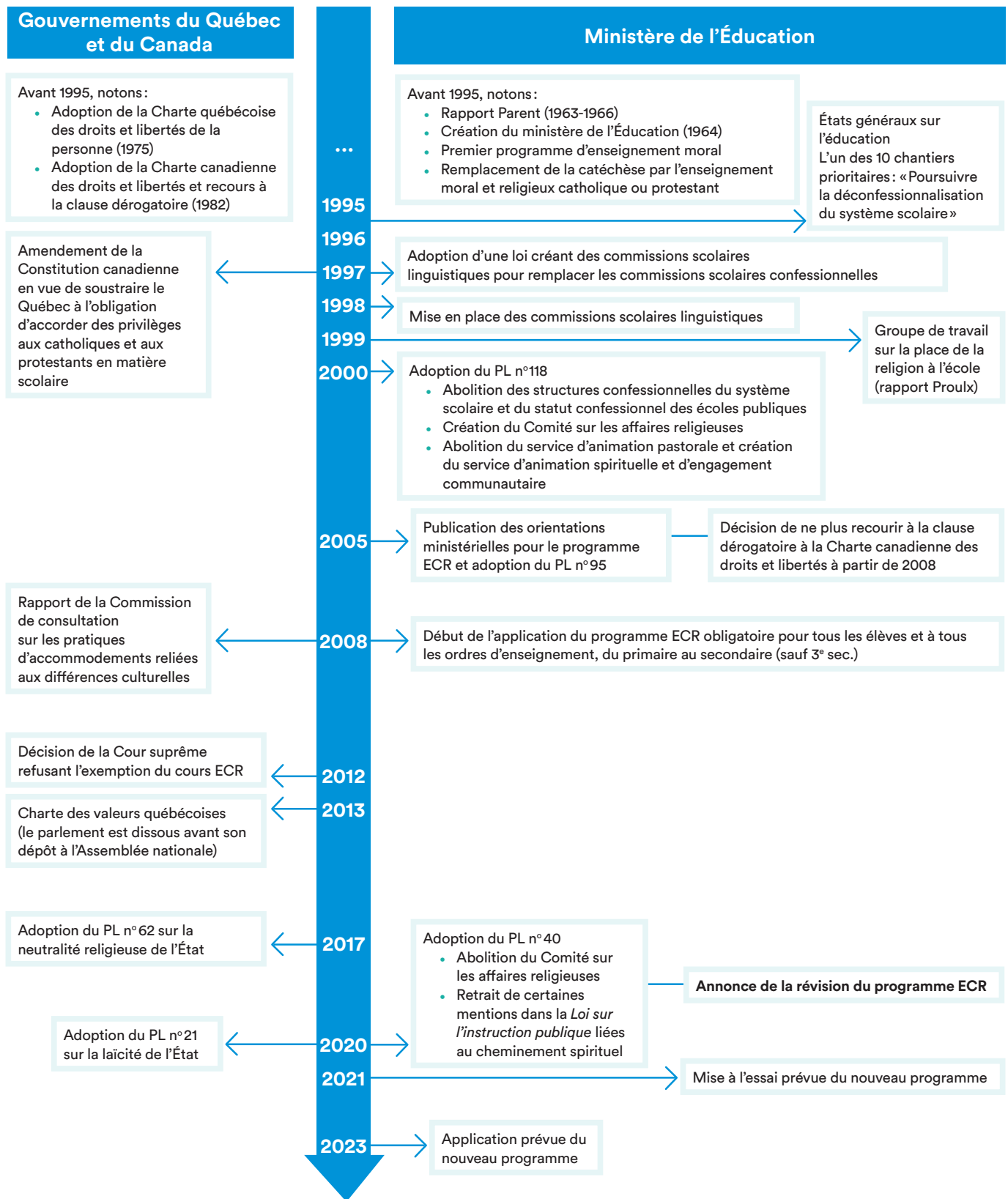


Le programme ECR s'inscrit dans cette volonté de déconfectionnalisation alors qu'en 2005 est adopté le projet de loi n° 95 et sont publiées des orientations ministérielles qui prévoient la mise en place de ce cours en remplacement des cours optionnels d'enseignement moral ainsi que d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant (MELS, 2005; Québec, 2005). Sa mise en œuvre est effective à partir de 2008 et obligatoire pour tous les élèves.

Jusqu'en 2019, divers projets de loi sont annoncés ou adoptés en lien avec le caractère laïque de l'État québécois (Assemblée nationale, 2013; Québec, 2017, 2020b). Du côté du ministère de l'Éducation, le projet de loi n° 40 est adopté en 2020. Il prévoit notamment l'abolition du Comité sur les affaires religieuses et le retrait de certaines mentions relatives au cheminement spirituel dans la *Loi sur l'instruction publique* (Québec, 2020c). L'année 2020 comprend également l'annonce de la révision du programme ECR et du calendrier subséquent.

**Figure 1**

Principaux événements marquant l'évolution de la prise en compte de la religion ou des faits religieux dans le système d'éducation du Québec depuis les États généraux sur l'éducation<sup>4</sup>



<sup>4</sup> Assemblée nationale (2013), Commission des États généraux sur l'éducation (1996), Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999), MELS (2005, 2008b, 2008c, s. d.), Québec (2000, 2005, 2017, 2020a, 2020c), S.L. c. Commission scolaire des Chênes (2012).

## 1.3 Le programme ECR en place depuis 2008

Le programme ECR est obligatoire de la 1<sup>re</sup> année du primaire à la 5<sup>e</sup> année du secondaire, à l'exception de la 3<sup>e</sup> secondaire<sup>5</sup> (Québec, 2020d). «Du primaire à la fin du secondaire, le programme d'éthique et culture religieuse vise les mêmes finalités éducatives et le développement progressif des mêmes compétences. D'un cycle à l'autre, les élèves sont amenés à mobiliser des ressources de plus en plus nombreuses et complexes.» (MELS, 2008b, p. 282.)

### 1.3.1 Deux finalités

«Indissociable de la connaissance de soi, **la reconnaissance de l'autre** est liée au principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité, d'où l'importance pour chacune d'entre elles d'être reconnue, notamment dans sa vision du monde, c'est-à-dire dans ce regard que chacun porte sur soi et sur son entourage et qui oriente ses attitudes et ses actions. Cette reconnaissance rend possible l'expression de valeurs et de convictions personnelles. Elle s'actualise dans un dialogue empreint d'écoute et de discernement, qui n'admet ni atteinte à la dignité de la personne ni actions pouvant compromettre le bien commun. Ce faisant, elle contribue à la construction d'une culture publique commune qui tient compte de la diversité.» (MELS, 2008b, p. 280, nous soulignons.)

«**La poursuite du bien commun**, qui se situe au-delà de la satisfaction d'intérêts purement personnels, vise non seulement le mieux-être de la collectivité, mais aussi celui de chaque individu. Elle renvoie à trois actions principales : la recherche de valeurs communes avec les autres; la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble; et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise. Ainsi, la poursuite du bien commun suppose que des personnes d'horizons divers s'entendent, de façon responsable, pour relever des défis inhérents à la vie en société.» (MELS, 2008b, p. 280, nous soulignons.)

### 1.3.2 Trois compétences

#### Compétence 1: Réfléchir sur des questions éthiques

«[L]a réflexion sur des questions éthiques permet d'examiner la signification de différentes conduites ainsi que les valeurs et les normes que favorisent les membres d'une société en ce qui concerne le vivre-ensemble. [L'apprentissage de la réflexion éthique se fait] à partir de situations qui impliquent des valeurs ou des normes et qui présentent un problème à résoudre ou un sujet de réflexion». Les élèves s'approprient des connaissances sur des thèmes comme la liberté, l'autonomie, l'ordre social, la tolérance, l'avenir de l'humanité, la justice et l'ambivalence de l'être humain dans le but d'analyser des situations d'un point de vue éthique, d'examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social, et d'évaluer des options ou des actions possibles. «Cette compétence s'articule autour de trois composantes : cerner une situation d'un point de vue éthique; examiner quelques repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social; et évaluer des options ou des actions possibles.» (MELS, 2008b, p. 294.)

5 Sauf exception, la matière ECR n'est pas enseignée en 3<sup>e</sup> secondaire. Pour compenser, le nombre d'unités alloué a été doublé en 4<sup>e</sup> secondaire.

Au primaire, l'apprentissage de la réflexion éthique se fait à partir de situations simples et familières. D'un cycle à l'autre, les élèves sont invités à réinvestir leurs connaissances et à développer leur compétence. Au secondaire, l'apprentissage de la réflexion éthique se fait à partir de situations qui impliquent des valeurs ou des normes et qui présentent un problème à résoudre ou un sujet de réflexion.

Autant au primaire qu'au secondaire, les connaissances liées à des thèmes en éthique sont abordées dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qui intègrent la pratique du dialogue.

### **Compétence 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux**

Cette compétence amène « les élèves à en comprendre les diverses expressions, à en saisir la complexité et à en percevoir les dimensions expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale ou politique ». [Le développement de cette compétence] « commande le recours à des sources variées et crédibles pour découvrir la signification de différentes expressions du religieux. Elle suppose la capacité d'associer ces expressions à leur religion respective et de percevoir les liens qu'elles peuvent avoir avec divers éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs. Manifester une compréhension du phénomène religieux, c'est aussi faire l'examen d'une diversité de façons de penser, d'être et d'agir qui sont issues de différents univers, religieux ou autres. [...] Cette compétence s'articule autour de trois composantes : explorer des expressions du religieux; établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel; et considérer une diversité de façons de penser, d'être et d'agir. » (MELS, 2008b, p. 299.)

Pour soutenir le développement de cette compétence, au primaire comme au secondaire, les élèves doivent acquérir des connaissances relatives aux traditions religieuses présentes au Québec ainsi qu'aux représentations du monde et de l'être humain qui définissent le sens et la valeur de l'expérience humaine en dehors des croyances et des adhésions religieuses.

Comme pour la compétence Réfléchir sur des questions éthiques, les connaissances liées à des thèmes en culture religieuse sont abordées dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qui intègrent la pratique du dialogue.

### **Compétence 3 : Pratiquer le dialogue**

« [L]a pratique du dialogue mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble. Ce dialogue comporte deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres. La première dimension, qui favorise la connaissance de soi, exige des moments de réflexion personnelle. Ces derniers permettent de s'interroger sur une démarche, des perceptions, des préférences, des attitudes et des idées, et de faire des liens avec ce que l'on connaît sur un sujet donné. La deuxième dimension, qui permet la rencontre de l'autre, se définit comme un temps de partage ou de recherche avec les autres au cours duquel se construisent et s'expriment différents points de vue. C'est à l'intérieur de ces deux dimensions du dialogue qu'un point de vue se modifie, se consolide et se valide. Dans différents contextes, pratiquer le dialogue requiert de communiquer clairement et d'utiliser des moyens qui permettent d'élaborer et d'interroger un point de vue avec rigueur et cohérence. Cette compétence exige aussi la mise en place de conditions favorables au dialogue et à la compréhension commune. [...] Cette compétence s'articule autour de trois composantes : organiser sa pensée, interagir avec les autres et élaborer un point de vue. » (MELS, 2008b, p. 304.)

Pour ce faire, les élèves s'approprient des connaissances relatives aux formes de dialogue (conversation, discussion, narration, entrevue, débat, etc.), aux conditions qui le favorisent ainsi qu'aux moyens à utiliser pour élaborer et pour interroger un point de vue. Ils apprennent à utiliser ces connaissances de manière graduelle du primaire et à la fin du secondaire. Les élèves sont exposés à des connaissances qui leur permettront d'organiser leur pensée, d'interagir efficacement avec les autres et d'élaborer un point de vue lié à une réflexion éthique ou à la compréhension d'un aspect du phénomène religieux.

«[L]orsque des questions éthiques et des sujets touchant le phénomène religieux sont soumis aux exigences d'un dialogue rigoureux, il en résulte une prise en compte respectueuse des personnes, de leurs attitudes et de leurs actions. Cet exercice permet également 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.» (MELS, 2008b, p. 281.)

Cette compétence contribue au développement des deux précédentes compétences; elle est complémentaire et leur est indissociable. Suivant cette logique, elle n'est pas évaluée seule; son évaluation est intégrée à celle des deux autres compétences.

## 1.4 La place de la religion dans d'autres systèmes scolaires

Un survol des différentes manières d'aborder les faits religieux ou la religion dans d'autres systèmes scolaires comparables au Québec permet de constater que chaque société a développé ses propres modalités pour une prise en compte à l'école. Certaines ont été mises en place récemment en réaction au contexte sociopolitique ou aux tensions interculturelles alors que d'autres sont plus anciennes, ancrées dans l'histoire, relatives à la relation entretenue entre la religion, l'État et les structures scolaires. À la lumière des données recueillies, il semble se dégager trois approches particulières pour aborder la religion dans l'enseignement: l'enseignement confessionnel (*teaching into*), l'enseignement des faits religieux non confessionnel (*teaching about*) et l'enseignement des faits religieux intégré à différentes matières et nommé «interdisciplinaire» ou «transversal» selon les auteurs. Les tableaux 1 et 2 situent les provinces canadiennes et certains pays d'Europe selon ces trois approches.

## Tableau 1

### Approches sur l'enseignement des faits religieux et de la religion au Canada<sup>6</sup>

Enseignement		
Non confessionnel ( <i>Teaching about Religion</i> )		Confessionnel ( <i>Teaching into Religion</i> )
Interdisciplinaire/transversal	Disciplinaire	Disciplinaire
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ontario (public francophone et anglophone)</li> <li>Nouveau-Brunswick</li> <li>Nouvelle-Écosse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Québec (obligatoire)</b></li> <li>Colombie-Britannique (optionnel)</li> <li>Yukon (optionnel)</li> <li>Terre-Neuve-et-Labrador (obligatoire)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alberta<sup>7</sup> (obligatoire)</li> <li>Manitoba (optionnel)</li> <li>Saskatchewan (écoles séparées : obligatoire; écoles publiques francophones : enseignement religieux ou moral obligatoire)</li> </ul>

## Tableau 2

### Approches sur l'enseignement des faits religieux et de la religion en Europe<sup>8</sup>

Enseignement		
Non confessionnel ( <i>Teaching about Religion</i> )		Confessionnel ( <i>Teaching into Religion</i> )
Interdisciplinaire/transversal	Disciplinaire	Disciplinaire
<ul style="list-style-type: none"> <li>France</li> <li>République tchèque</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Luxembourg (valeurs citoyennes obligatoires)</li> <li>Angleterre (obligatoire)</li> <li>Pays-Bas (obligatoire)</li> <li>Finlande (obligatoire)</li> <li>Suisse (obligatoire)</li> <li>Suède (obligatoire)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espagne (optionnel)</li> <li>Roumanie (obligatoire)</li> <li>Allemagne (obligatoire)</li> <li>Pologne (enseignement religieux ou moral optionnel)</li> <li>Grèce (obligatoire)</li> </ul>

Bien que plusieurs systèmes scolaires adoptent un enseignement non confessionnel, l'approche du Québec pour traiter des faits religieux dans les écoles primaires et secondaires est singulière. En effet, celle-ci se distingue par le jumelage, dans un même programme, d'une formation en éthique et en culture religieuse, laquelle met aussi en avant la pratique du dialogue. Le caractère obligatoire de ce programme et des trois mêmes compétences de la première année du primaire à la fin de secondaire est aussi propre au Québec. L'expérience québécoise a d'ailleurs fait l'objet d'un intérêt particulier à l'international par son offre d'un seul et unique cours à l'ensemble des élèves, peu importe leur appartenance religieuse (Willaime, 2014).

- Comité sur les affaires religieuses (2013), Conseil scolaire Centre Nord (2015), Gouvernement du Manitoba (2020), Gouvernement du Yukon (2020), Government of Nova Scotia (2020), Government of Newfoundland and Labrador (2020), MacLeod (2018), Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2018), Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2010).
- Les écoles catholiques à l'extérieur d'Edmonton offrent le cours *Éthique et culture religieuse* du Québec aux enfants dont les parents ont fait une demande d'exemption du cours de religion.
- BePax Dialogue & Diversité (2018), Bleisch, Desponds, Hess et autres (2017), Bonnier et Letemple (2011), Comité sur les affaires religieuses (2013), Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la Suisse romande et du Tessin (s.d.), Estivalèzes (2009), Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2019), Pépin (2009).

## 2 L'articulation entre les thématiques proposées et la cohérence d'ensemble du PFEQ

Le ministre désire « que le nouveau cours qui émergera de cette révision aborde des contenus actuels et incontournables qui permettront aux jeunes de prendre pleinement leur place dans la société québécoise, et ce, en accord avec la mission de l'école québécoise, qui est de former les citoyennes et les citoyens de demain » (MEES, 2020c).

Dans une perspective de cohérence d'ensemble, le Conseil fait la démonstration de nombreux liens potentiels entre les huit thématiques et les différentes composantes du PFEQ. Il soulève également des risques et des enjeux liés à la nature même de ces thématiques et à la manière de les aborder dans le nouveau programme. Il constate tout de même un arrimage possible pour intégrer ces thématiques de manière cohérente dans le PFEQ.

### 2.1 Liens entre les huit thématiques et les composantes du PFEQ

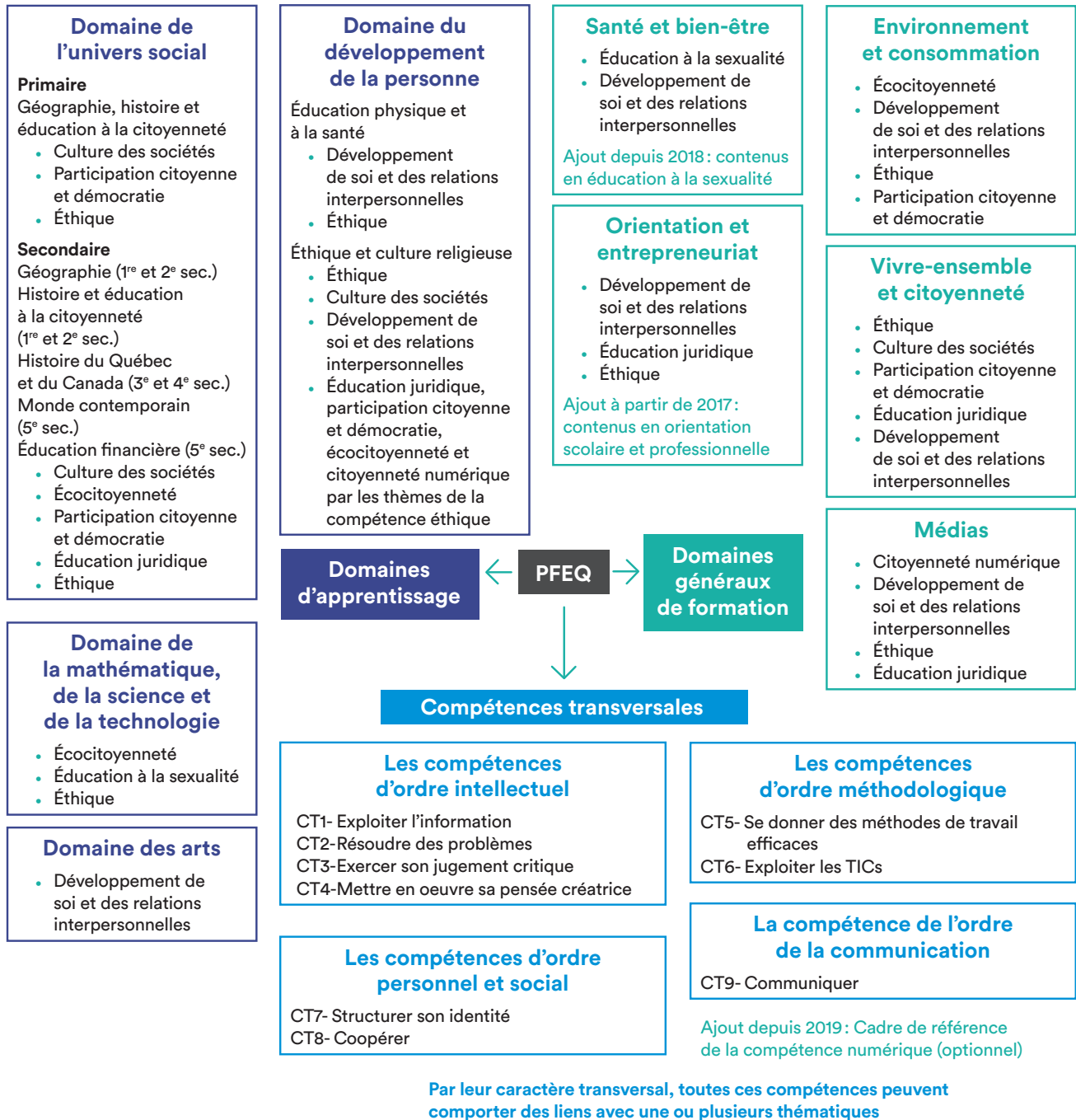
Soucieux de la cohérence du nouveau programme d'études avec le PFEQ en vigueur dans les écoles québécoises, le Conseil a d'abord établi les liens entre les huit thématiques et le PFEQ.

Sans prétendre à l'exhaustivité, l'analyse effectuée et présentée dans la figure 2 donne une vue d'ensemble des résultats obtenus et détermine l'emplacement des liens potentiels, lesquels sont basés sur le curriculum formel (les programmes écrits) et non sur le curriculum réel (ce qui est réellement enseigné dans les classes). L'accent est porté sur les domaines généraux de formation et les programmes d'études prescrits dans les domaines d'apprentissage, dont l'actuel programme ECR. Il est à noter à cet effet que plusieurs programmes optionnels existent également et seraient susceptibles de contenir des liens avec les thématiques proposées : mentionnons, par exemple, le projet intégrateur en 5<sup>e</sup> secondaire (Développement de soi et des relations interpersonnelles), le programme de science et technologie de l'environnement en 4<sup>e</sup> secondaire (Écocitoyenneté) ou encore le programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> secondaire. L'objectif étant d'obtenir un aperçu de ce qui est commun à l'ensemble des élèves de la formation générale des jeunes, ces programmes optionnels n'ont pas été relevés.

En ce qui concerne les compétences transversales, les liens avec les thématiques n'ont pas été mis en lumière, car l'étendue de leur transversalité et leur interdépendance font en sorte qu'elles peuvent concourir à toutes les thématiques (ex. : la compétence transversale Communiquer). De plus, certaines thématiques ont elles-mêmes un caractère transversal (ex. : Citoyenneté numérique), il est donc difficile d'en isoler des liens précis dans les compétences transversales. De façon complémentaire, le tableau 3, présenté à l'annexe 5, explicite cette analyse en regroupant cette fois, par thématique, les liens possibles avec le PFEQ.

**Figure 2**

**Vue d'ensemble des liens potentiels entre les huit thématiques\* proposées et le Programme de formation de l'école québécoise**



\* Les thématiques sont précédées d'une puce dans le schéma.



## Liens avec les domaines généraux de formation

À la lecture de la figure 2, il est possible de constater que toutes les thématiques se trouvent, à plus ou moins grande importance, dans les domaines généraux de formation. Par exemple, la thématique Développement de soi et des relations interpersonnelles est présente dans l'ensemble des domaines généraux de formation alors que la thématique Écocitoyenneté se trouve dans un domaine précis, soit Environnement et consommation. Le domaine Vivre-ensemble et citoyenneté, dont l'intention éducative est de « [p]ermettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MEQ, 2001, p.50), est quant à lui lié au plus grand nombre de thématiques (5 sur 8).

Toutefois, la présence de ces liens potentiels est à relativiser. En effet, même si les domaines généraux de formation prennent en considération des contenus qui dépassent ceux des compétences disciplinaires, le Ministère a jugé nécessaire d'ajouter officiellement des contenus qui y étaient initialement intégrés. C'est notamment le cas pour l'éducation à la sexualité et pour l'orientation scolaire et professionnelle, qui amènent à remettre en question l'applicabilité réelle des domaines généraux de formation.

Il est à considérer que les contenus obligatoires en éducation à la sexualité ainsi qu'en orientation scolaire et professionnelle (MEES, 2018a, 2018b, 2020b) comportent des liens pouvant notamment contribuer à la thématique du développement de soi et des relations interpersonnelles par des thèmes comme « vie affective et amoureuse », « identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales » et l'axe de la connaissance de soi.

## Liens avec les domaines d'apprentissage et les disciplines

Parmi les domaines d'apprentissage, le domaine de l'univers social par les disciplines qui y sont associées (notamment la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté) permet d'aborder plusieurs thématiques : Participation citoyenne et démocratie, Écocitoyenneté, Éducation juridique, Éthique, Culture des sociétés. Par exemple, au secondaire, la compétence 3 en géographie, Construire sa conscience citoyenne à travers des enjeux planétaires (MELS, 2006a) et celle en histoire et éducation à la citoyenneté, Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (MELS, 2006b) possèdent des liens avec la thématique Participation citoyenne et démocratie, mais aussi avec les thématiques de l'écocitoyenneté et de l'éducation juridique.

Le domaine du développement de la personne aborde aussi bon nombre de thématiques, notamment par le programme ECR (MELS, 2008b). Parmi les thèmes<sup>9</sup> de la compétence Réfléchir sur des questions éthiques, des rapprochements peuvent être faits, par exemple, entre le thème de la justice et l'éducation juridique ou encore entre le thème sur l'avenir de l'humanité et l'écocitoyenneté. De plus, la culture religieuse représente un volet de la thématique Culture des sociétés. Enfin, le programme ECR favorise également le développement de soi et des relations interpersonnelles, notamment par le dialogue.

9 Les liens potentiels entre les thématiques et le PFEQ n'ont pas tous la même portée et les éléments comparés ne sont pas tous du même ordre (ex. : une thématique par rapport à une compétence, une thématique par rapport à un thème d'une discipline).

La discipline Science et technologie (domaine de la mathématique, de la science et de la technologie) comporte des liens notables avec la thématique de l'écocitoyenneté par les repères culturels possibles, mais aussi par les concepts prescrits. Par exemple, en 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, les concepts prescrits sont présentés sous la forme de quatre problématiques environnementales : changements climatiques, défi énergétique, eau potable, déforestation (MELS, 2006c).

Il faut noter que pour le domaine des langues et la discipline de la mathématique, les différentes thématiques proposées peuvent être abordées par l'entremise de contenus variés au moyen de situations d'apprentissage. Des liens précis ne sont donc pas explicités.

## **Liens avec le Cadre de référence de la compétence numérique**

Le Cadre de référence de la compétence numérique (MEES, 2019) s'inscrit dans la poursuite du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur et a une portée à partir du préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Son application est optionnelle, selon le choix des écoles. Ce cadre n'est donc pas lié explicitement au PFEQ, mais plus largement au curriculum. La thématique Citoyenneté numérique y ressort. D'autres pourraient y être également liées comme les thématiques Éducation juridique, Éthique et Développement de soi et des relations interpersonnelles.

Enfin, **pour le Conseil**, il existe des liens évidents entre le PFEQ et les thématiques envisagées, et il sera nécessaire d'en tenir compte dans l'élaboration du nouveau programme.

## **2.2 Point de vue des experts et des autres acteurs à l'égard des huit thématiques**

De prime abord, la pertinence des thématiques proposées n'est pas remise en question. Celles-ci sont considérées comme étant d'actualité et signifiantes pour les jeunes d'aujourd'hui. Par contre, le nombre et l'ampleur des thématiques sont jugés, par certains, trop grands pour la plage horaire actuellement consacrée à l'ECR, d'autant que certaines d'entre elles pourraient nécessiter le recours à du personnel spécialisé (ex. : l'éducation juridique et l'éducation sexuelle). Par ailleurs, des acteurs estiment que la liste est restrictive et incomplète (ex. : l'ajout de la laïcité est souhaité par plus d'un).

Pour certains, la présence de ces thématiques permettrait de porter un regard nouveau sur des problématiques certes déjà présentes dans le PFEQ, mais insuffisamment exploitées ou associées à aucune matière précise. Pour d'autres, on craint plutôt l'instrumentalisation de l'éducation, qui utiliserait le nouveau programme pour orienter les savoirs scolaires autour d'intérêts particuliers.

Par ailleurs, outre le chevauchement avec des éléments déjà présents dans le PFEQ tel qu'il a été illustré précédemment, les expertes et les experts consultés soulignent – et on peut aussi les lire dans plusieurs mémoires – les défis de cohérence d'un programme disciplinaire qui traiterait, en tout ou en partie, des huit thématiques en raison, notamment, de leur disparité ou de la redondance de certaines d'entre elles. Le manque de cohésion et de ligne directrice entre les thématiques est fréquemment soulevé. Il est notamment indiqué que les thématiques s'appuient sur des disciplines et des postures épistémologiques différentes et qu'il y a un danger qu'elles soient traitées en vase clos. Cela soulèverait la nécessité de

conserver une vision d'ensemble du curriculum durant ce processus de refonte du programme ECR, puisque plusieurs changements « à la pièce » ont été observés ces dernières années (éducation financière, contenus en orientation scolaire et professionnelle, contenus en éducation à la sexualité).

Des acteurs énoncent aussi des préoccupations quant à la visée de ces thématiques à l'égard de l'approche par compétences. On souligne que plusieurs prennent assise sur la transmission de connaissances, lesquelles sont certes importantes, mais insuffisantes pour le développement de la réflexion critique. Certains voient en ces thématiques un retour au défunt programme *Formation personnelle et sociale*, qui comprenait les volets éducation à la santé, éducation à la sexualité, éducation aux relations interpersonnelles, éducation à la consommation et éducation à la vie en société. D'ailleurs, un regard sur l'expérience de cet ancien programme pourrait fournir un éclairage sur les raisons qui ont présidé à son retrait du curriculum et permettre d'en connaître les limites et d'éviter des écueils.

De manière plus ciblée et suivant l'objectif de consultation du ministre, des acteurs se sont prononcés sur chacune des huit thématiques. La deuxième partie de l'annexe 5 résume les principales considérations énoncées dans les mémoires analysés. On y souligne en particulier un chevauchement entre des thématiques, notamment en ce qui concerne « les citoyennetés » (Participation citoyenne et démocratie, Écocitoyenneté, Citoyenneté numérique). L'éthique comme thématique plutôt que comme compétence est considérée comme un recul important (ce point sera abordé plus en détail dans la section suivante). Une préoccupation ressort également pour l'éducation à la sexualité, car l'enseignement du programme ECR n'est pas prévu en 3<sup>e</sup> secondaire alors qu'il s'agit d'un moment charnière pour le développement sexuel des jeunes de cet âge. D'autres rappellent que la formation du personnel constitue un enjeu particulier pour cette thématique, en raison de son caractère délicat.

**Pour le Conseil**, la nature variée des huit thématiques envisagées pour la révision du programme ECR ainsi que la pluralité de leurs objets et de leurs intentions soulèvent des questions similaires aux « éducations à » qui suscitent un intérêt grandissant dans la littérature sur le plan international (voir encadré suivant). Cette façon d'envisager les apprentissages n'est pas sans risque; les lignes qui suivent en donnent un aperçu.

### **Les huit thématiques: un rapprochement à faire avec les « éducations à »**

Au-delà des attentes sociales considérées comme « unanimes » par rapport à l'état de la société et qui donnent lieu au curriculum formel et effectif, l'école est aussi appelée à répondre à des phénomènes sociaux et culturels de l'air du temps qui relèvent d'une lecture du monde non consensuelle. À cet effet, les « éducations à » constituent souvent une traduction de ces préoccupations sociales plus ou moins considérées comme des urgences (Audiger, 2015), les savoirs disciplinaires n'étant plus la seule référence pour faire face à ces nouvelles préoccupations éducatives.

**Quatre caractéristiques des « éducations à »** (Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017; Barthes et Alpe, 2018)

- Elles ne concernent pas précisément des savoirs au sens strict, mais plutôt des valeurs éthiques ou politiques et des comportements. Elles sont constituées de multiples éléments thématiques, et empruntent ou non des domaines scientifiques.

- Elles sont en relation étroite avec des questions socialement vives et relèvent de problèmes complexes et flous ou mal structurés (incertitudes sur les données et les conditions, absence de critères pour décider d'une bonne solution, absence de procédures de résolution).
- Elles ont comme objectif, généralement explicite, de faire évoluer des comportements ou du moins des attitudes.
- Elles accordent une place importante aux valeurs, et se réclament d'un positionnement vis-à-vis d'elles. Éduquer aux bonnes pratiques signifie qu'il en existe de moins bonnes.

#### **Des risques et des enjeux liés aux «éductions à»**

- Elles comportent un risque lorsqu'elles font face à des controverses scientifiques.
- L'enseignement des valeurs ne va pas de soi, « celui en particulier de l'activation de conflits de valeurs, qui existent dans toute société » (Barthes et Alpe, 2018, p. 25).
- Les « éductions à » font entrer dans le champ de l'éducation formelle (du curriculum officiel) de nouveaux contenus, de nouvelles compétences, de nouvelles finalités éducatives, de nouveaux intervenants scolaires et même de nouveaux programmes (Audiger, 2015).
- La venue des « éductions à » dans le champ scolaire soulève aussi des enjeux pour le personnel enseignant, qui doit bien souvent « s'adapter à une nouvelle démarche éducative qui s'appuie sur des savoirs de référence transversaux, pluridisciplinaires et incertains » (Barthes et Alpe, 2013 dans Barthes, 2019, p. 165).
- Trois types de difficultés sont soulevées pour les enseignantes et les enseignants (Barthes, 2019) :
  1. la présence d'intervenants extérieurs à l'école qui ne sont pas soumis aux mêmes encadrements et avec lesquels les enseignantes et les enseignants doivent composer;
  2. la construction d'une démarche éducative interdisciplinaire à visée comportementale;
  3. la demande sociale des « éductions à » étant focalisée sur des problèmes que se pose la société, lesquels sont sujets à débat, il y a un risque que l'enseignante ou l'enseignant ne parvienne pas toujours à maintenir une posture de neutralité, ce qui peut conduire à une pratique comportementale au détriment des savoirs à visées réflexives.

**Pour le Conseil**, à l'instar des «éductions à», il y a des risques à articuler un nouveau programme autour de thématiques particulières qui visent à normaliser les comportements et une grande difficulté à en arriver à un consensus social sur les priorités.

## 2.3 Un continuum d'apprentissage en cohérence avec le développement cognitif, social et affectif des élèves

La réflexion autour des huit thématiques ne peut faire abstraction d'un questionnement sur le continuum d'apprentissages d'un programme qui s'annonce aussi vaste et qui traitera vraisemblablement de sujets complexes et délicats. S'appuyant sur l'expérience du programme ECR, des enseignantes et des enseignants témoignent de la difficulté d'aborder certains contenus moins adaptés à la capacité des jeunes élèves ou plus éloignés de leur réalité. Des observations des expertes et des experts consultés vont aussi dans ce sens.

Pour des raisons similaires, certaines thématiques sont pressenties davantage au primaire, d'autres au secondaire, ou d'autres encore tout au long du parcours scolaire. Des acteurs appuient leur proposition sur la capacité des enseignantes et des enseignants – du primaire notamment, étant donné leur formation disciplinaire généraliste – de les aborder.

Malgré des divergences, il ressort que le choix des thématiques doit avant tout être adapté aux capacités cognitives<sup>10</sup> des élèves et être lié à leurs besoins sur le plan social et affectif.

**Le Conseil est d'avis** que la réflexion entourant la révision du programme ECR devrait d'abord s'inscrire dans un cadre plus large, au-delà des contenus thématiques, en lien avec les visées du PFEQ (élaborer une vision du monde, structurer son identité et développer son pouvoir d'action) et les finalités qui sont reconduites pour le nouveau programme (la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun) en identifiant les compétences que l'on souhaite développer.

Cela étant dit, le Conseil constate que de nombreux liens plus ou moins étroits existent entre les thématiques envisagées et le PFEQ. Ces liens devraient être considérés pour veiller à ce que l'ensemble du curriculum soit cohérent, que des apprentissages en complémentarité soient assurés et que les chevauchements soient évités.

La prise en compte de huit thématiques diversifiées nécessite aussi de se soucier de la cohérence interne du nouveau programme d'études et de la présence d'un fil conducteur clair.

Les apprentissages à réaliser au moyen des thématiques qui pourraient être retenues devront être abordés de manière progressive en fonction du développement des jeunes.

Par ailleurs, le traitement qui est fait des domaines généraux de formation et des compétences transversales de même que l'écart qui existe entre les intentions du programme et ce qui est véritablement enseigné dans les classes n'est pas sans soulever des questions. Dans son avis de 2007, le Conseil constatait des difficultés au regard de la prise en compte des domaines généraux de formation dans la pratique enseignante et soulignait que le PFEQ fournit peu de repères aux équipes-écoles pour en faire les arrimages avec les disciplines (CSE, 2007). De plus, malgré le

<sup>10</sup> La progression quant aux capacités cognitives des élèves devrait aussi tenir compte du développement moral qui y est étroitement lié.

fort potentiel que comportent les compétences transversales pour concourir aux différentes thématiques, la place réduite qui leur est accordée donne peu d'occasions de les mettre à profit pour soutenir les apprentissages des élèves.

Enfin, les huit thématiques font certes référence à des enjeux actuels, à l'instar des «éducatons à» et des compétences du 21<sup>e</sup> siècle<sup>11</sup>, mais il est important de prévoir, dans le cadre même du programme, des modalités qui permettent de les faire évoluer.

## **Orientation 1: Prendre en considération la cohérence d'ensemble du Programme de formation de l'école québécoise**

### **Considérant :**

- Qu'il existe un chevauchement entre certaines des thématiques proposées (ex. : Participation citoyenne et démocratie, Écocitoyenneté, Citoyenneté numérique);
- Que ces thématiques recoupent plusieurs apprentissages déjà prévus dans le PFEQ à l'intérieur des domaines généraux de formation, des compétences transversales et des domaines d'apprentissage ou des contenus prescrits;
- Que l'intégration de huit thématiques, sans fil conducteur, rendrait difficile la cohérence interne d'un programme;
- Que l'intégration de contenus divers sous forme de thématiques, avec la priorité qui semble être accordée à la transmission de connaissances, sera difficile à concilier avec l'approche du PFEQ basée sur le développement de compétences;
- Que le programme devrait être conçu de manière souple en vue de permettre aux thématiques d'évoluer dans le temps et de s'étendre à d'autres sujets;

### **Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :**

1. De concevoir un programme :
  - qui s'arrime aux composantes actuelles du PFEQ pour assurer une cohérence d'ensemble et éviter la redondance ou les chevauchements, et qui demeure fondé sur une approche par compétences;
  - qui s'articule autour d'un fil conducteur, en lien avec les finalités et les compétences visées par le programme et qui tient compte des préoccupations des jeunes.

11 L'OCDE (2019) dédie un ouvrage à ces compétences.

# 3 La place de la réflexion éthique, de la pratique du dialogue et de la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde dans le nouveau programme

Pour réfléchir à la place que devraient occuper, dans le nouveau programme, la réflexion éthique, la pratique du dialogue ainsi que la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde, le Conseil a d'abord regardé de quelle façon ces différents éléments étaient définis et abordés dans le programme ECR. Il a ensuite mis en perspective des positions et des propositions de différents groupes d'acteurs issues de l'analyse des mémoires déposés dans le cadre de la consultation du ministre auxquels le Conseil a eu accès ainsi que des consultations qu'il a lui-même menées.

Tout en mettant en lumière les apprentissages nécessaires à l'atteinte des finalités du nouveau programme – la réflexion éthique, la pratique du dialogue et la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde –, l'analyse qui suit montre qu'une redéfinition et un réaménagement des thématiques seraient nécessaires en vue d'inscrire l'ensemble de ces apprentissages dans un tout cohérent et de manière équilibrée.

## 3.1 La réflexion éthique et la pratique du dialogue au cœur du prochain programme

Dans le programme ECR, « [l']éthique consiste en une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions » (MELS, 2008b, p.279). Les rédacteurs du programme ECR ont fait le choix de cette acception de l'éthique, qui est une branche de la philosophie. Par opposition à la morale, l'éthique implique de traiter d'une question sans aucun présupposé de réponse, et vise à amener la personne à réfléchir par elle-même à ce qui est bien pour elle et pour les autres.

Tel qu'il a été mentionné précédemment, certains mémoires déposés et plusieurs spécialistes consultés plaident pour que l'éthique ne soit pas réduite à une thématique à traiter parmi d'autres dans le cadre du nouveau programme. On souhaite

### Morale et éthique

« La morale répond surtout au “Que doit-on faire?” en fonction des règles de conduite, des normes, des interdits, des devoirs, des droits, des lois, des valeurs, des principes et des idéaux proposés à la personne de l'extérieur. L'éthique, pour sa part, fait surtout appel au questionnement et au discernement sur ce qu'il est préférable de faire dans une situation donnée, par rapport à soi, aux autres et aux retombées de ses actions sur le vivre-ensemble » (MELS, 2005, p. 7.)

plutôt qu'elle demeure une compétence à part entière et qu'elle soit au centre du programme, puisqu'elle permet d'aborder les enjeux sociopolitiques dans une démarche de réflexion rigoureuse et cohérente qui favorise le vivre-ensemble.

C'est aussi par la compétence à réfléchir à des questions éthiques que pourraient être abordées les différentes thématiques proposées avec une distance critique. L'observation des faits et l'analyse de l'ensemble des éléments qui entourent une situation mèneraient du même coup à éviter la moralisation qui dicte les comportements attendus.

Certains mémoires analysés insistent sur l'importance de la philosophie pour enfants et pour adolescents, puisqu'elle peut, notamment, soutenir la réflexion éthique. Les experts consultés à cet effet soulignent aussi la pertinence de cette approche mise en avant depuis déjà quelques décennies et utilisée dans plusieurs écoles du Québec. Selon une recension faite par Sasseville (2020), la « philosophie pour/avec les enfants » est pratiquée dans 84 pays sur tous les continents.

Selon l'UNESCO (2007), la philosophie construit les outils intellectuels nécessaires pour pouvoir analyser et comprendre des concepts essentiels comme la justice, la dignité et la liberté; parce qu'elle aide à développer des capacités de réflexion et de jugement indépendants; parce qu'elle stimule les facultés critiques indispensables pour comprendre le monde et s'interroger sur les problèmes qu'il pose; parce qu'elle favorise la réflexion sur les valeurs et les principes.

*Si on veut conduire les enfants à mieux penser (pas seulement plus, mais mieux), si on accepte l'idée que l'objectif de l'éducation est de rendre les enfants capables de penser par et pour eux-mêmes, alors il importe qu'ils s'engagent personnellement dans l'acte de penser et construisent ainsi, avec le temps et la répétition, la puissance de produire eux-mêmes les résultats. Comme on apprend à marcher en marchant, on apprend à penser en pensant. (Sasseville, 2020.)*

Le mémoire de Bouchard, Dansereau, Fletcher et autres (2020) fait état de plusieurs écrits qui ont démontré « la pertinence théorique de la philosophie pour enfants et adolescents pour une mise en œuvre de la paix (Herriger, 2004), une éducation à la citoyenneté (Leleux, 2008), un instrument d'éveil à une attitude démocratique (Abel, 2008), un espace à la citoyenneté (Grosjean-Doutrelepon, 2008), un éveil au respect (Ouellet, 2019) et pour contrer l'endoctrinement (Eisenblaetter, 2020). » (p. 6.) Ce mémoire recense aussi différentes études empiriques qui tendent à montrer des effets positifs sur le développement de diverses habiletés intellectuelles et sociales.

## La pratique du dialogue

Selon le Ministère, la pratique du dialogue vise « à développer chez les élèves des aptitudes et des dispositions leur permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui, tout en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble » (MELS, 2008b, p. 280). Les élèves du primaire et du secondaire sont appelés à établir des formes de dialogue favorables à l'échange, à développer et à interroger différents points de vue et à justifier rationnellement leur position. Dans le programme

### Pratiquer le dialogue dans l'esprit du programme ECR

Par la compétence Pratiquer le dialogue, les élèves s'approprient des connaissances relatives aux formes de dialogue (conversation, discussion, narration, entrevue, débat, etc.) et aux conditions qui le favorisent. Ils sont exposés à des connaissances qui leur permettront d'organiser leur pensée, d'interagir efficacement avec les autres et d'élaborer un point de vue lié à une réflexion éthique ou à la compréhension d'un aspect du phénomène religieux. (MELS, 2008b)



ECR, cette compétence est intimement liée au développement des deux autres compétences qui sont *Réfléchir sur des questions éthiques* et *Manifester une compréhension du phénomène religieux* (MELS, 2008b).

Selon les spécialistes consultés et les mémoires analysés, il est essentiel et incontournable de maintenir la pratique du dialogue dans le nouveau programme pour les raisons suivantes :

- La pratique du dialogue vise à favoriser la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres. Savoir dialoguer s'avère déterminant dans l'apprentissage du vivre-ensemble.
- La pratique du dialogue permet de réfléchir et d'acquérir des outils pour structurer sa pensée. En ce sens, cette compétence contribue à la vie démocratique, où la capacité d'extérioriser ses idées et d'intérioriser celles des autres est nécessaire dans le but de collaborer à un projet commun.
- La pratique du dialogue favorise le développement des habiletés sociales chez les élèves. Elle permet d'écouter l'autre de manière attentive et de 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, comme la description, la comparaison et la justification. Tous ces éléments sont préalables au développement de l'esprit critique chez les jeunes.

Pour certains spécialistes, la pratique du dialogue est une compétence transversale à développer de façon autonome, indépendamment des autres compétences. Elle peut s'exercer dans des situations d'apprentissage qui traitent de plusieurs enjeux, tels l'écocitoyenneté, la sexualité, le respect de soi, la participation à la vie démocratique, l'éducation juridique, la citoyenneté numérique, la radicalisation menant à la violence et la propagande sur le Web et le pluralisme culturel. Pour d'autres, cette compétence d'ordre plus procédurale s'intègre bien à la réflexion éthique, mais s'exerce dans d'autres contextes qui ne se prêtent pas toujours à la réflexion éthique (ex. : le volet prévention en éducation sexuelle). Ces deux compétences auraient donc leur place dans le PFEQ, puisqu'elles permettent de développer chez les jeunes un solide jugement critique de même que des aptitudes au dialogue qui sont nécessaires à la vie commune dans une démocratie pluraliste.

Encore ici, il est possible d'établir des liens entre la philosophie pour enfants et adolescents et la pratique du dialogue. Le but de cette approche est de développer une pensée autonome et critique (Chirouter, 2020; Duclos, 2015; Lipman, 2003; Sasseville, 2018). Pour Bouchard, Dansereau, Fletcher et autres (2020), « penser par et pour soi-même et développer le bien penser » se réalisent grâce à un dialogue collaboratif effectué de manière rigoureuse, avec objectivité et dans le respect des pairs.

## Ce que des jeunes pensent de l'éthique, du dialogue et de la philosophie

D'après les jeunes du primaire et du secondaire que le Conseil a rencontrés, le volet éthique est davantage exploité vers la fin du secondaire. Pour plusieurs, le cours mériterait que cet accent sur l'éthique soit présent plus tôt dans leur parcours. Ils apprécient les échanges, les débats, les discussions et la possibilité qu'offre le cours de traiter d'enjeux qu'ils connaissent peu ou pas et d'exprimer leurs opinions. Ces moyens pédagogiques, quoique pas toujours suffisamment présents selon eux, contribueraient à développer leur pensée critique. D'ailleurs, ceux pour qui la philosophie est intégrée dans le parcours aiment traiter des enjeux selon cette approche.

Pour les jeunes (de 18 à 25 ans) qui ont terminé leur parcours secondaire, il semblerait que le cours ECR leur a permis de réfléchir sur des questions éthiques et de pratiquer le dialogue. Ils mentionnent notamment le développement du jugement et de l'esprit critique par l'intermédiaire de débats et de discussions qui les amènent à construire un argumentaire et à observer plusieurs points de vue. Cette différence de points de vue et de pensées contribuerait d'ailleurs à l'ouverture sur les autres dans l'acceptation et le respect, et à la compréhension de la diversité du monde. Pour d'autres toutefois, l'expérience qu'ils ont vécue était peu axée sur le dialogue, ce qui a moins contribué à développer ces aspects. Certains rapportent aussi que le cours était axé sur la religion et non sur l'éthique. Parce que ces jeunes ont vécu le programme ECR dans son ensemble, le Conseil a estimé opportun de présenter plus en détail des résultats complémentaires obtenus lors de cette consultation (voir à ce propos l'annexe 4).

**Le Conseil est d'avis** que la réflexion éthique et la pratique du dialogue sont essentielles et complémentaires dans le nouveau programme pour atteindre les finalités annoncées.

Déjà en 1990, le Conseil affirmait que l'éthique favorisait « chez les élèves, l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement, aptitudes qui leur permettent de se situer et de se définir eux-mêmes au cœur de la présente mutation sociale » (CSE, 1990, p. 10).

L'apport de la philosophie pour enfants et pour adolescents dans un cours dont l'objet est de développer une réflexion éthique et de pratiquer le dialogue de même que son large appui dans la littérature légitiment cette approche auprès des jeunes<sup>12</sup>.

12 Rappelons toutefois que, dans le respect de la *Loi sur l'instruction publique*, le choix des approches pédagogiques revient au personnel enseignant.

## **Orientation 2: Considérer la réflexion éthique et la pratique du dialogue comme les fondements du nouveau programme**

### **Considérant :**

- Que la compétence à réfléchir sur des questions éthiques vise à développer chez les élèves une pensée critique et autonome et qu'elle soutient l'exercice de leur rôle citoyen;
- Que la réflexion éthique permet de traiter des différentes thématiques envisagées et qu'elle peut en même temps servir de fil conducteur pour donner une cohérence au nouveau programme;
- Que la réflexion éthique permet d'aborder les thématiques sans moralisation, dans une démarche réflexive qui amène l'élève à faire lui-même les choix qui conviennent;
- Que la pratique du dialogue permet d'acquérir des habiletés qui favorisent la reconnaissance de l'autre et qui soutiennent la réflexion éthique;
- Que la compétence éthique et la pratique du dialogue s'inscrivent en continuité des apprentissages déjà réalisés depuis 2008, ce qui peut faciliter la transition entre les deux programmes pour les élèves et le personnel enseignant;

### **Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :**

2. De maintenir, dans le nouveau programme, la pratique du dialogue ainsi qu'une compétence relative à la réflexion éthique.

## **3.2 La place des faits religieux et des visions séculières du monde dans le curriculum des jeunes du primaire et du secondaire**

Pour le Conseil, la réflexion qui entoure la révision du programme ne peut faire abstraction du contexte sociopolitique qui a mené, en 2008, au programme ECR tel qu'on le connaît encore aujourd'hui ainsi que des débats qui ont cours concernant la laïcité et l'apprentissage des faits religieux et des visions séculières du monde à l'école primaire et secondaire.

La ligne du temps illustrée à la figure 1 rappelle les événements marquants qui ont amené le gouvernement à faire le choix d'un enseignement non confessionnel et culturel des religions à la suite de la recommandation du rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école<sup>13</sup> (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999).

13 Par référence au président du groupe de travail, ce rapport est aussi nommé « rapport Proulx ».

Ainsi, en remplacement de l'enseignement confessionnel catholique ou protestant ou de l'enseignement moral, le programme ECR a été conçu de manière à « offrir une seule et même formation à l'ensemble des élèves du Québec tout en respectant la liberté de conscience et de religion des parents, des élèves et du personnel enseignant » (MEQ, 2020a). Il s'agit là d'un important changement puisque l'enseignement devient alors non confessionnel.

### 3.2.1 L'approche culturelle des religions dans le programme ECR

Le programme ECR définit ainsi l'approche culturelle des religions :

**La culture religieuse consiste en une compréhension des principaux éléments constitutifs des religions** qui repose sur l'exploration des univers socioculturels dans lesquels celles-ci s'enracinent et évoluent. [...] La connaissance de ces éléments permet aux élèves de saisir progressivement, compte tenu de leur âge, le phénomène religieux dans ses dimensions expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale ou politique. [...] Le programme prend également en compte **des expressions ou représentations séculières du monde et de l'être humain** qui entendent définir le sens et la valeur de l'expérience humaine en dehors des croyances et des adhésions religieuses. (MELS, 2008b, p. 280, nous soulignons.)

### 3.2.2 La place des faits religieux et des visions séculières du monde dans le PFEQ

À l'annonce de la révision du programme ECR en janvier 2020, le ministre justifiait sa décision en indiquant que « le cours *Éthique et culture religieuse* a fait l'objet de nombreuses critiques d'experts et de différents intervenants du milieu scolaire, qui rendent nécessaire l'actualisation des contenus du programme » (MEES, 2020c). En entrevue à *La Presse*, il précisait qu'une place accordée à de nouvelles notions au fil des thématiques laisserait « moins de place pour la notion de culture religieuse ». Il reconnaissait par la même occasion que « la religion doit demeurer présente », puisqu'elle permet de comprendre la situation géopolitique du monde (Boissonneault, 2020).

Alors qu'un large consensus se dégage sur la place de l'éthique et du dialogue dans le nouveau programme, les avis des experts et l'analyse des mémoires révèlent une diversité d'opinions sur la place que devrait y occuper ou non la connaissance des faits religieux. Dans le cadre de la consultation menée par le Ministère, plusieurs personnes qui ont soumis des mémoires ont jugé important de traiter de la question bien que la consultation était dirigée vers les huit thématiques. En effet, la moitié des 60 mémoires analysés par le Conseil a accordé une attention particulière à l'enseignement de la religion ou des faits religieux. Parmi ces 30 mémoires, la majorité (24) se dit favorable au maintien de l'enseignement des faits religieux à l'école alors que 6 en demandent le retrait.

Ainsi, l'application obligatoire du programme ECR du début du primaire jusqu'à la fin de secondaire de même que l'approche culturelle privilégiée pour l'enseignement des faits religieux soulèvent des objections auprès de certains groupes. Dans les mémoires analysés, parmi les opposants au programme, on trouve

l'Association Libres penseurs athées, Laïcité Capitale Nationale, le Collectif de parents coordonné par Nadia El-Mabrouk, la Commission de la relève de la Coalition avenir Québec, Pour les droits des femmes du Québec et l'Institut de recherche sur le Québec.

Différents spécialistes se sont attardés à décrire les positions des personnes qui s'opposent au programme ECR, notamment Duclos (2017), Estivalèzes et Lefebvre (2012) et Jeffrey et Hirsch (2020). Les propos tenus dans les mémoires analysés par le Conseil sont en concordance avec l'analyse que ces auteurs en font. Les personnes ou les groupes qui plaident pour le retrait de l'enseignement de la culture religieuse formulent différents points de vue selon les intérêts particuliers qu'elles ou qu'ils défendent. On reproche au programme ECR d'ignorer *presque complètement* les visions séculières du monde et de l'être humain, de généraliser abusivement des pratiques partagées par une minorité de croyantes et de croyants et de présenter une vision stéréotypée ou folklorique des pratiques religieuses (ex. : le voile musulman ou la représentation des spiritualités des Premières Nations et des Inuits dans leur seul élément traditionnel). On reproche aussi au programme de faire la promotion du relativisme qui met toutes les traditions religieuses sur le même plan, d'occulter certains faits négatifs des religions (ex. : la place occupée par les femmes, les épisodes d'oppression, les conflits interreligieux), de ne pas permettre la critique de doctrines ou de pratiques religieuses et de favoriser le multiculturalisme au détriment de la culture nationale québécoise. Enfin, l'atteinte à la liberté de religion fait aussi partie des arguments de quelques opposantes et opposants.

Estivalèzes et Lefebvre (2012), Estivalèzes (2020), Jeffrey et Hirsch (2020), tout comme plusieurs des personnes expertes consultées par le Conseil, fournissent des explications et apportent des précisions sur le programme ECR qui invitent à une interprétation nuancée de ces critiques. Parmi les éléments souvent relevés pour appuyer leurs propos, notons le jugement de la Cour suprême du Canada en 2012 concernant la liberté de religion. Dans ce jugement relatif au refus de la Commission scolaire des Chênes d'exempter des enfants du cours ECR à la demande de leurs parents, la Cour suprême du Canada concluait que :

Les parents qui le désirent sont libres de transmettre à leurs enfants leurs croyances personnelles. Cependant, l'exposition précoce des enfants à des réalités autres que celles qu'ils vivent dans leur environnement familial immédiat constitue un fait de la vie en société. **Suggérer que le fait même d'exposer des enfants à différents faits religieux porte atteinte à la liberté de religion de ceux-ci ou de leurs parents revient à rejeter la réalité multiculturelle de la société canadienne et méconnaître les obligations de l'État québécois en matière d'éducation publique.** (S.L. c. Commission scolaire des Chênes, 2012, p. 237, nous soulignons.)

Toujours selon les expertes et les experts, certaines critiques faites au programme ECR ne distinguent pas ce qui relève directement du programme de ce qui est proposé dans le matériel didactique approuvé (manuels de l'élève et guide d'enseignement) ou dans le matériel complémentaire qui ne fait pas l'objet d'une approbation (ex. : les cahiers d'exercices). D'autres critiques portent sur des interventions en classe qui n'iraient pas dans le sens des prescriptions du programme et qui pourraient être liées à la posture enseignante. Pour bien situer les éléments problématiques et cibler les mesures pour y remédier, il faudrait faire la part des choses entre ce qui appartient au programme ou à des éléments de mise en œuvre (ex. : le matériel didactique et la formation du personnel).

En contrepartie des précédentes critiques, bon nombre d'acteurs recommandent le maintien de l'enseignement des connaissances relatives aux faits religieux et aux visions séculières du monde, avec toutefois des approches différentes ou améliorées. Parmi les organismes et les instances qui soutiennent

cette position dans les mémoires analysés, on compte la Fédération des syndicats de l'enseignement, la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec, l'Association québécoise en éthique et culture religieuse, l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, des chercheurs universitaires, des groupes d'experts ou des centres d'expertise (Université du Québec à Montréal, Université de Montréal), le Service national du RECIT dans le domaine du développement de la personne, la Fédération québécoise des associations foyer-école, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, le Conseil en éducation des Premières Nations, la Commission scolaire de Montréal, la Commission scolaire des Navigateurs, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys<sup>14</sup> ainsi que l'Assemblée des évêques catholiques du Québec.

La pertinence de lui préserver une place à l'école serait encore nécessaire selon une partie des acteurs clés du système scolaire, notamment pour les raisons suivantes :

- La réalité plurielle de la société québécoise fait en sorte que la compréhension des faits religieux est nécessaire pour la reconnaissance de l'autre et pour la poursuite du bien commun.
- Elle est aussi nécessaire pour la compréhension de la société québécoise, de ses caractéristiques et de son organisation. L'influence historique du phénomène religieux catholique, protestant et judaïque dans la réalité du Québec actuel est manifestée par la toponymie, l'organisation du territoire, le calendrier, l'architecture, la littérature, les arts, la langue familière (les jurons) et la langue savante, etc. La conception de la personne humaine comme porteuse de droits et d'une dignité inaliénable est aussi issue du christianisme et est, notamment à la source de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne.
- Les repères religieux et séculiers font partie intégrante de la plupart des débats et des enjeux sociaux (ex. : les rapports entre les genres, la protection de l'environnement, les avancées scientifiques notamment en médecine et l'aide médicale à mourir). Ils offrent encore aujourd'hui des clés pour comprendre le monde, les orientations politiques et les évolutions sociales au même titre que les repères juridiques, médicaux, politiques, économiques ou autres.
- La connaissance des croyances religieuses et des courants philosophiques séculiers, agnostiques ou athées est nécessaire pour favoriser un vivre-ensemble harmonieux.
- La compréhension des faits religieux peut prévenir contre le fondamentalisme et l'extrémisme religieux, puisqu'elle offre aux jeunes des outils pour comprendre et déconstruire les présupposés de ces courants radicaux (Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation, 2020; Tremblay, 2020).

14 Au moment de rédiger leur mémoire, ces centres de services scolaires étaient des commissions scolaires.

## **Le point de vue de parents sur l'enseignement des faits religieux et des visions séculières du monde**

Dans son mémoire déposé au ministre en mars 2020, la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)<sup>15</sup> rapportait la priorité accordée à chacune des huit thématiques par les parents consultés. Elle a, par la même occasion, questionné ses membres sur « la place des religions dans le parcours des élèves afin de développer le vivre-ensemble et l'ouverture à l'autre » (FCPQ, 2020). Les parents consultés « sont d'avis qu'il est important d'avoir certaines connaissances des diverses cultures religieuses et que cela est essentiel à la compréhension des peuples et de leur histoire. Ils souhaitent que ces connaissances soient transmises de manière neutre et descriptive, tout en favorisant l'inclusion, le respect, l'ouverture et les échanges. Cet enseignement devrait se faire sous l'angle du partage de ce qu'il y a de commun entre les religions, dans un esprit de découverte culturelle et d'acceptation des différences » (FCPQ, 2020, p. 4). La FCPQ a précisé que les notions de culture religieuses pourraient être abordées à l'intérieur du thème Culture des sociétés.

Toujours à l'égard de l'enseignement des faits religieux et des visions séculières du monde, le Comité de parents de la Commission scolaire Marie-Victorin mentionne pour sa part<sup>16</sup> que « la moitié des gens y [voit] un besoin important ou très important alors que la moitié le considère comme moins important » (Comité de parents de la Commission scolaire Marie-Victorin, p. 1).

Le Collectif de parents<sup>17</sup> (2020), coordonné par Nadia El-Mabrouk, recommande de « [s]uspendre immédiatement l'enseignement et l'évaluation des élèves par rapport à la compétence *Culture religieuse* (p. 5). Il reconnaît toutefois « que les religions jouent un rôle important dans les enjeux politiques [...] et que des connaissances sur les religions ont leur place dans le programme scolaire. Cependant, celles-ci doivent être enseignées de manière factuelle, dans un cadre non confessionnel qui soit propice à l'analyse critique » (p. 10).

Par ailleurs, le Conseil ne dispose pas d'information sur la vision des parents de milieux anglophones. Le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999) ayant mis en relief des différences entre les deux groupes linguistiques, il y aurait lieu de considérer aussi le point de vue de ces parents dans les travaux menés par le Ministère.

## **Le point de vue de jeunes sur la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde**

Les jeunes du primaire et du secondaire consultés pour cet avis montrent un intérêt envers les autres cultures et sont curieux d'en apprendre davantage. Cependant, pour certains, les contenus relatifs aux faits religieux sont trop informatifs et pas suffisamment axés sur la réflexion et la compréhension. Ils sont nombreux à avoir mentionné une impression de redondance au fil des années. En fait, plusieurs jeunes sentent que les contenus relatifs à la culture religieuse sont abordés chaque année (du primaire au début du secondaire), mais « en surface », sans qu'ils puissent réellement y réfléchir et en comprendre toutes les facettes. D'ailleurs, les moyens pour s'appropriier ces contenus sont beaucoup remis en question et

<sup>15</sup> Au moment de sa consultation, la FCPQ représentait les comités de parents de 60 commissions scolaires.

<sup>16</sup> Le Comité de parents souligne que la Commission scolaire Marie-Victorin compte 42 500 élèves.

<sup>17</sup> Le Collectif de parents comptait 49 parents dont les enfants fréquentaient 20 commissions scolaires distinctes, parmi elles une commission scolaire anglophone.

mineraient leur intérêt. Les jeunes font état de la trop grande présence du « par cœur » et des cahiers d'exercices. Ils souhaiteraient des moyens diversifiés et dynamiques. Ils estiment également qu'il est nécessaire de consacrer une place importante aux visions séculières et aux spiritualités des Premières Nations et des Inuits. Au-delà des faits religieux et des visions séculières, les jeunes souhaiteraient que le cours reflète davantage la réalité actuelle.

En ce qui concerne les jeunes (de 18 à 25 ans) qui ont terminé leur parcours secondaire, nombreux sont-ils à souligner que le cours ECR leur a permis de mieux comprendre les faits religieux, et notamment de se familiariser avec les traditions, les rites, les coutumes et les croyances religieuses. Le cours aurait également permis de transmettre certaines valeurs comme la tolérance, l'ouverture et le respect. D'autres jeunes rapportent que le cours ECR n'a pas contribué au développement de cette compétence, estimant que l'enseignement reçu est demeuré en surface ou qu'il n'a pas permis de traiter en profondeur de tous les aspects relatifs aux faits religieux. Par exemple, la radicalisation n'a pas été abordée ou encore le cours a peu parlé de la relation et de son évolution historique sur la politique, la démographie et la culture de certains pays d'aujourd'hui. L'annexe 4 présente également des résultats complémentaires obtenus lors de cette consultation.

### 3.2.3 Des améliorations proposées

À partir de l'ensemble des consultations qu'il a menées, le Conseil dégage certaines propositions formulées quant aux contenus relatifs à la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde dans le nouveau programme. Parmi celles-ci figurent les propositions suivantes :

- Affirmer davantage l'aspect non confessionnel (laïc) du programme;
- Faire une plus grande place aux visions séculières du monde;
- Faire une plus grande place aux différentes traditions et croyances des Premières Nations et des Inuits, lesquelles interviennent dans les rapports entre ces peuples autochtones et la société québécoise;
- Inclure des éléments de contenu explicite sur le phénomène de la radicalisation menant à la violence;
- Alléger les contenus à enseigner, en particulier au primaire, et planifier un continuum d'apprentissages du primaire et au secondaire qui tienne compte de la maturité des élèves sur le plan cognitif et socioaffectif.

Enfin, les avis sont partagés sur les modalités qui permettraient d'intégrer les faits religieux et les visions séculières du monde dans le PFEQ. Différents scénarios ont été évoqués dans le cadre des travaux, chacun comportant des avantages et des inconvénients :

- Dans la consultation du Ministère, il est envisagé de traiter des croyances religieuses et des philosophies séculières à l'intérieur du thème Culture des sociétés. Ce choix diminuerait considérablement le traitement qu'il serait possible d'en faire étant donné le temps qui devrait être partagé avec les autres thématiques.
- Maintenir une compétence relative aux faits religieux et aux visions séculières du monde et apporter certaines améliorations mentionnées précédemment dans les contenus à traiter;



- Les contenus relatifs aux faits religieux et aux visions séculières du monde pourraient être pris en charge par les programmes en univers social et en particulier l'histoire. Cette option pourrait entraîner une révision des programmes visés pour en traiter de façon suffisante. À l'instar d'autres experts, Estivalèzes (2020) souligne le risque de cristalliser l'idée selon laquelle les religions correspondraient à des événements du passé (parfois violents) et qu'elles sont déconnectées des réalités du présent alors qu'elles continuent d'évoluer. L'expérience française montre aussi les limites d'une approche uniquement interdisciplinaire, où les faits religieux sont finalement traités essentiellement dans les cours d'histoire et de lettres et diminuent par le fait même le traitement qu'il est possible d'en faire (Willaime, 2014).
- Les contenus relatifs aux faits religieux et aux visions séculières du monde seraient enseignés par le biais de la réflexion éthique et par la pratique du dialogue à titre de repères importants pour comprendre une situation donnée sans faire l'apprentissage systématique et détaillé de ce qui caractérise chacune des religions ou des visions séculières du monde.

La population québécoise est partagée quant à la manière de vivre la question religieuse. Une partie du Québec vit dans un univers social et culturel postreligieux alors qu'une autre vit en adhésion à une vision religieuse du monde selon, bien évidemment, une diversité de manières de croire et de pratiquer. Ainsi, d'aucuns s'estiment émancipés de toute pensée ou de toute mentalité religieuse, alors que d'autres vivent différemment leurs croyances. Faute de connaître et de comprendre les faits religieux, le vivre-ensemble peut s'en trouver compromis.

**De l'avis du Conseil**, les faits religieux et les visions séculières du monde existent indépendamment des convictions de chacune et de chacun et interviennent dans la vie sociale. Ils font partie des repères essentiels qui permettent de connaître, de comprendre et d'interpréter la situation sociale, culturelle et géopolitique tant au Québec qu'à l'échelle mondiale.

[L'État a intérêt] à ce que l'école publique forme des citoyens dotés d'une compétence, d'une pensée autonome et critique en matière religieuse. Il s'agit d'éviter que l'ignorance du fait religieux appauvrisse et les individus et la société, qu'elle devienne source de tensions sociales ou encore que des enfants en manque de repères à l'école et au sein de leur famille soient vulnérables au prosélytisme et que, comme futurs citoyens, les élèves soient incapables de « gérer » le fait religieux dans la société (CSE, 2005, p. 21).

Que ce soit par une thématique qui lui serait entièrement consacrée ou par une autre modalité, **il est capital que l'école fasse connaître aux jeunes les faits religieux et les visions séculières du monde et qu'elle mette à profit la pratique du dialogue et la réflexion éthique. Cela leur permettra d'interpréter ces contenus dans le respect de la diversité et de conserver une distance critique.** De manière complémentaire, la mise en place des meilleures conditions pour favoriser l'interdisciplinarité pourrait également en faciliter le traitement dans d'autres disciplines.

Toutefois, plusieurs questions demeurent en suspens et devraient être examinées en profondeur par des spécialistes du PFEQ et de différentes disciplines (sciences des religions, éthique, didactique, psychopédagogie) ainsi que par des personnes-ressources issues des peuples autochtones, le tout en partenariat avec des acteurs sur le terrain, des parents et des jeunes.

Le nouveau programme devrait aussi formuler des directives très claires pour éviter des confusions ou de mauvaises interprétations quant à son caractère indéniablement non confessionnel (ex. : les différences entre savoir et croire, entre soutenir le développement de connaissances et promouvoir une religion).

Enfin, le contexte social et démographique québécois est en constante évolution et de ce fait la pluralité religieuse et la sécularisation de la société québécoise ne sont probablement pas les mêmes qu'en 2008, année de la mise en œuvre du programme. Une mise à niveau de la situation en 2020 permettrait d'actualiser le programme en fonction des enjeux contemporains.

### **Orientation 3: Faire une place importante à la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde dans le nouveau programme d'études et dans le Programme de formation de l'école québécoise**

Considérant :

- Que les faits religieux demeurent, partout dans le monde, un phénomène à la fois social, culturel, politique et économique, individuel et collectif, phénomène très présent et souvent influent;
- Que la connaissance de la place historique occupée par les faits religieux au Québec (héritage institutionnel, social, culturel) est nécessaire pour fournir aux jeunes des repères pour comprendre le milieu dans lequel ils vivent de même que les réalités québécoises qui en portent encore la marque;
- Que la société québécoise est plurielle;
- Qu'il est impératif de considérer les faits religieux et les visions séculières du monde pour comprendre les enjeux sociaux et culturels du vivre-ensemble au Québec et à l'échelle mondiale;
- Qu'il est nécessaire de porter un regard éclairé sur les réalités et les spiritualités des Premières Nations et des Inuits dans leurs dimensions historique et contemporaine, notamment parce qu'elles interviennent dans les rapports entre les peuples autochtones et le Québec et le Canada;
- Que la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde est l'un des repères nécessaires pour la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun (finalités annoncées du prochain programme) et qu'elle permet de freiner l'intolérance et le rejet de l'autre;
- Que les points de vue quant à la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde à l'école primaire et secondaire sont divergents;

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

3. De maintenir un enseignement non confessionnel et laïque qui vise la connaissance des faits religieux, des spiritualités des Premières Nations et des Inuits et des visions séculières du monde dans la formation primaire et secondaire :
  - selon des modalités pédagogiques appropriées à chaque ordre d'enseignement et aux stades de développement des élèves;
  - et d'inscrire, dans le programme d'études, des directives claires quant au traitement non confessionnel qui doit en être fait;
4. De former un groupe d'experts (didacticiennes et didacticiens, spécialistes en sciences des religions, personnes-ressources issues des peuples autochtones, psychopédagogues, personnel enseignant et autres acteurs concernés) pour mener une réflexion :
  - sur les modalités innovantes qui permettraient d'intégrer explicitement les faits religieux et les visions séculières du monde de manière harmonieuse dans le PFEQ;
  - et de tenir compte des possibilités que pourrait offrir l'interdisciplinarité;
5. De revoir les contenus liés aux faits religieux et aux visions séculières du monde pour mieux refléter la diversité religieuse et non religieuse et donner une vision contemporaine de cette réalité qui a évolué depuis la mise en œuvre du programme ECR en 2008.

## 4 Les apprentissages à dégager de la mise en œuvre du programme ECR

L'analyse de l'expérience de la mise en œuvre de l'actuel programme ECR met en relief les défis et les conditions à prendre en considération pour le nouveau programme. Différents enjeux soulevés lors des consultations pourraient se présenter de nouveau avec le programme annoncé. Ces enjeux touchent notamment la grille-matières, l'évaluation des apprentissages, la formation et l'accompagnement du personnel enseignant ainsi que le matériel didactique. Le bilan du programme ECR devrait permettre de fournir des pistes pour ces éléments en particulier. L'échéancier de réalisation aura aussi des effets sur le succès de cet important chantier. Ces deux derniers points touchant à la fois l'évaluation, la formation et le matériel didactique, des sections distinctes leur sont consacrées.

### 4.1 La grille-matières et l'organisation scolaire

Les enjeux autour de la grille-matières sont importants. En attendant que le ministre précise ses intentions quant aux heures indicatives qui seront attribuées au nouveau programme, le Conseil a appuyé son analyse sur les dispositions prévues au régime pédagogique pour l'actuel programme ECR en faisant l'hypothèse que le prochain programme pourrait s'inscrire dans les mêmes conditions.

Pour le primaire, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Québec, 2020d) établit, à titre indicatif, un nombre d'heures hebdomadaires non réparties (sept heures au 1<sup>er</sup> cycle et onze heures aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles) que l'école doit partager entre les disciplines Éthique et culture religieuse, Langue seconde, Arts, Géographie, Histoire et éducation à la citoyenneté et Science et technologie<sup>18</sup>. Au secondaire, le programme ECR est enseigné à raison de quatre unités (100 heures à titre indicatif) pour le 1<sup>er</sup> cycle, quatre unités en 4<sup>e</sup> année du secondaire et deux unités (50 heures à titre indicatif) en 5<sup>e</sup> secondaire. Rappelons que le programme ECR n'est pas enseigné en 3<sup>e</sup> secondaire<sup>19</sup>, mais que les unités sont toutefois doublées l'année suivante pour compenser.

18 Au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, les sept heures par semaine sont partagées entre trois disciplines : Éthique et culture religieuse, Langue seconde et Arts. Au 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire, les onze heures sont partagées entre les cinq disciplines suivantes : Éthique et culture religieuse, Langue seconde, Arts, Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté et Science et technologie (Québec, 2020d).

19 La matière obligatoire d'ECR de la 4<sup>e</sup> secondaire peut, sous réserve de l'article 26, être enseignée à des élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire et, le cas échéant, leur conférer les unités afférentes à cette matière (Québec, 2020d).

## La grille-matières et l'expérience du programme ECR

La latitude laissée aux écoles dans la grille-matières s'est souvent traduite par une diminution du temps consacré au cours ECR comparativement aux heures indicatives prévues au régime pédagogique.

Tant au primaire qu'au secondaire, plusieurs acteurs sur le terrain confirment que des écoles font le choix de retrancher des périodes ECR au profit de projets particuliers et d'autres activités. Dans ce cas, le nombre d'heures réellement allouées permettrait difficilement aux élèves d'une part de réaliser les apprentissages prévus au programme et au personnel enseignant d'autre part de faire une évaluation adéquate des trois compétences. À cet effet, en 2020, un litige opposait la Fédération autonome de l'enseignement et la Commission scolaire Val-des-Cerfs relativement aux heures de cours réservées au programme ECR. Le Tribunal administratif concluait alors que « l'Employeur a contrevenu à la convention collective et à la législation en n'offrant pas aux enseignants du cours d'Éthique et culture religieuse suffisamment de temps d'enseignement afin de respecter le Régime pédagogique et le programme de formation » (Syndicat de l'enseignement de la Haute-Yamaska c. Commission scolaire Val-des-Cerfs, 2020, p. 74).

Le peu d'heures réellement attribuées au cours ECR, souvent dépeint comme une « petite matière », a aussi des conséquences sur l'organisation de la tâche enseignante au secondaire. Il n'est pas rare que des enseignantes et des enseignants d'ECR se retrouvent à travailler auprès d'un grand nombre d'élèves de niveaux différents ou dans plus d'une école pour combler leur tâche. Cette situation serait exacerbée lorsque les établissements retranchent des heures à ce cours. Dans d'autres circonstances, des enseignantes et des enseignants d'autres disciplines voient leur tâche complétée par quelques périodes d'ECR sans avoir la spécialisation pour enseigner ce programme, ce qui n'est pas sans conséquence sur la qualité de l'enseignement.

Il importe ici de rappeler que le partage du temps indicatif accordé à chaque discipline est le résultat de choix qui ont été faits au moment de l'élaboration du PFEQ. L'ajout de temps pour le nouveau programme, comme certains acteurs le suggèrent, nécessiterait soit de retrancher du temps à une autre discipline soit de prolonger les heures de fréquentation scolaire des élèves. Dans le premier cas, l'arbitrage pour le réaménagement des heures devrait considérer, notamment, le fait que le retrait d'heures de cours à une autre discipline pourrait s'accompagner d'ajustements au programme de cette discipline. Le second scénario aurait pour sa part des incidences budgétaires importantes et affecterait aussi l'organisation scolaire. Dans les deux cas, il s'agit de changements majeurs qui nécessiteraient une analyse approfondie dépassant le cadre de cet avis.

Devant l'importance des finalités maintenues pour le nouveau programme : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, **le Conseil est d'avis** qu'il est nécessaire d'accorder aux élèves le temps suffisant pour faire les apprentissages qui leur permettent d'atteindre ces finalités.

Les balises d'encadrement de la grille-matières doivent impérativement être prises en compte dans l'élaboration du nouveau programme. Cette considération sera d'autant plus importante si des contenus détaillés sont envisagés pour plusieurs nouvelles thématiques; des choix s'imposeront.

Les écoles, de leur côté, doivent prendre conscience des effets encourus sur l'apprentissage des élèves lorsque les heures attribuées au cours sont réduites et envisager d'autres solutions. Le régime pédagogique offre une certaine marge de manœuvre en ce sens, qui peut être utilisée par les milieux pour aménager le temps autrement en vue de mieux l'adapter à leur réalité et à leur projet éducatif. Un avis antérieur du Conseil a d'ailleurs mis en lumière que des aménagements du temps novateurs prenant assise sur la collaboration entre les membres de l'équipe-école et l'intérêt de l'élève sont possibles (CSE, 2001).

## 4.2 L'évaluation des apprentissages

L'élaboration d'un nouveau programme ne peut se faire sans réfléchir en parallèle à l'évaluation des apprentissages qui y seront prévus. De l'analyse des mémoires, notamment, le Conseil dégage les enjeux qui touchent à l'évaluation des trois compétences du programme ECR; il envisage ensuite les défis que pourrait représenter un programme qui traiterait en tout ou en partie des huit thématiques.

### 4.2.1 L'évaluation des compétences dans le programme ECR

L'évaluation des trois compétences actuelles du programme peut amener certains défis pour le personnel enseignant. Plusieurs acteurs sur le terrain rapportent que ces compétences sont trop nombreuses à évaluer pour les titulaires au primaire, étant donné, notamment le peu de temps consacré à ce programme. Au secondaire, le nombre élevé d'élèves en ECR peut constituer un défi pour l'évaluation de leurs apprentissages, d'autant plus lorsque le nombre d'heures pour couvrir le programme est réduit.

Également, au primaire comme au secondaire, le peu de temps consacré au programme, ou les heures réduites pour le couvrir, constituent souvent un obstacle à l'usage de moyens d'évaluation variés pour recueillir des traces des apprentissages des élèves. Par exemple, le recours à des moyens comme les examens ou les exercices dans le cahier peut se faire au détriment d'autres moyens tels que les projets, les débats, les discussions de groupe, surtout lorsque vient le temps d'attribuer une note en vue du bulletin.

En ce qui concerne plus précisément les trois compétences, l'attestation des apprentissages réalisés dans le cours ECR semble complexe. La note attribuée peut par exemple freiner la participation de certains élèves dans des échanges en classe, de peur d'être jugés. La crainte de l'évaluation qui porte sur le savoir-être peut les pousser à se conformer ou à adopter des attitudes pour bien paraître. La compétence au dialogue peut également s'avérer complexe à évaluer dans la mesure où sa mobilisation comporte aussi une facette de délibération intérieure. Cela donne lieu à des manifestations parfois difficilement observables. Par ailleurs, certains acteurs sur le terrain témoignent que les évaluations pour la compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux seraient davantage orientées vers l'évaluation des connaissances que de la compétence, par la nature des contenus présentés. Il semble plus difficile à cet effet d'avoir recours à des moyens d'évaluation comme l'observation, surtout chez les jeunes du primaire.

## 4.2.2 L'évaluation des huit thématiques envisagées

Il importe également de préciser qu'au regard des thématiques proposées, il ressort des mémoires analysés qui se sont prononcés sur l'aspect de l'évaluation que les thématiques sont jugées trop nombreuses et diversifiées pour être enseignées et évaluées avec le temps actuellement alloué (environ une heure par semaine). L'éducation à la sexualité renferme par ailleurs son lot de préoccupations particulières, puisque des contenus relatifs à cet enseignement existent actuellement dans les écoles, sans toutefois être évalués. L'intégration de ces contenus de nature délicate au nouveau programme supposerait donc de les évaluer. Enfin, plusieurs suggèrent de saisir l'occasion de la révision du programme pour en revoir les modalités d'évaluation.

**Le Conseil est d'avis** que l'évaluation doit avant tout poursuivre des buts d'apprentissage de la part des élèves et nécessite d'en recueillir des traces variées. Devant l'expérience du programme ECR, il constate que l'évaluation des apprentissages peut être très variable d'un milieu à l'autre et qu'elle comporte des enjeux inhérents quant à l'organisation du temps ainsi qu'à la nature et au nombre de compétences.

Nonobstant les contenus liés aux thématiques qui pourraient être intégrées dans le nouveau programme, il importe de miser sur l'évaluation de compétences tout en tenant compte du temps dont le personnel enseignant dispose pour en faire l'évaluation.

Le ministre pourrait saisir l'occasion pour moduler l'évaluation des apprentissages et ajuster les modalités d'évaluation en conséquence, ou en d'autres mots, réfléchir à la possibilité de faire moins, mais mieux.

## 4.3 La formation du personnel

Le Conseil s'est interrogé sur les effets d'un programme révisé sur la formation du personnel. Celle-ci pose des défis importants liés à la fois aux particularités du programme (autant celui d'ECR que celui qui est annoncé) et au grand nombre d'enseignantes et d'enseignants à joindre.

On verra dans ce qui suit que la situation et les besoins diffèrent selon l'ordre d'enseignement, puisqu'on trouve au primaire des généralistes alors qu'au secondaire, ce sont le plus souvent des spécialistes en ECR. Alors que la formation continue est nécessaire tant au primaire qu'au secondaire, les défis de formation initiale sont plus importants lorsqu'il est question d'ajuster le programme du baccalauréat spécialisé pour l'enseignement au secondaire.

Enfin, le Conseil a porté une attention spéciale à la posture enseignante, qui apparaît comme un élément complexe de la pratique enseignante et qui devrait être prise en compte de manière particulière dans la formation initiale et continue.

### 4.3.1 La formation continue et l'accompagnement

La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant sont des facteurs déterminants pour soutenir la pratique enseignante en général (CSE, 2014, 2017, 2020a; Duclos, 2017), et dans ce cas-ci, pour en assurer l'adéquation avec le nouveau programme. Ces conditions font consensus auprès des expertes et des experts consultés et des auteures et auteurs des mémoires qui se sont prononcés sur la question.

Un certain nombre d'éléments devront être pris en compte dans un éventuel plan de formation, pour répondre à des besoins diversifiés liés à l'hétérogénéité des profils enseignants. Ces besoins varieront selon l'ordre d'enseignement, la formation initiale suivie (spécialiste ou non), l'expérience et le sentiment de compétence à l'égard du programme en général ou de contenus particuliers. En outre, des défis de formation s'annoncent entre autres à l'égard de la complexité des contenus des thématiques envisagées et de leur actualisation qui sera nécessaire au fil du temps de même qu'en lien avec la posture professionnelle qu'il leur faut adopter.

Le personnel enseignant aura besoin d'être formé, et surtout, bien accompagné pour adhérer aux changements, pour s'appropriier le nouveau programme et pour l'incarner dans sa pratique. Différents écrits scientifiques montrent les limites des journées de formation ponctuelle comparativement à l'efficacité accrue d'activités qui s'échelonnent dans le temps (CSE, 2014; 2020b). Les modalités d'accompagnement qui favorisent une démarche réflexive et qui mettent à profit les approches collaboratives font partie des pratiques jugées efficaces (CSE, 2014; 2020a, 2020b) et particulièrement pertinentes pour un programme qui pourrait s'apparenter à ECR (Cherblanc et Lebus, 2011). Ces possibilités d'échanges et de collaboration entre collègues semblent d'ailleurs particulièrement appréciées du personnel (Duclos et Poelhuber, 2017; Lavoie, 2012).

En outre, dans les écoles primaires et secondaires, ce sont près de 31000 enseignantes et enseignants qui donnent le cours ECR. Au nombre des personnes qui devront mettre à jour leurs connaissances par rapport au nouveau programme, notons aussi les conseillères et les conseillers pédagogiques (dont plusieurs sont généralistes plutôt que spécialistes) ainsi que les autres personnes qui accompagneront le personnel enseignant, en particulier les directions d'école.

Pour former le personnel en grand nombre, le Ministère a souvent eu recours à la formule des « agents multiplicateurs ». Celle-ci consiste à former un certain nombre de personnes (conseillères et conseillers pédagogiques et enseignantes et enseignants) chargées de redonner ensuite la formation dans leur milieu respectif. Des acteurs sur le terrain témoignent des retombées inégales de cette formule selon l'expertise de ces agents multiplicateurs et du temps dont ils disposent pour redonner la formation et accompagner les équipes-écoles.

#### Quelques statistiques

En 2019-2020, 558 172 élèves du primaire et 421 747 du secondaire fréquentaient les écoles publiques et privées du Québec<sup>20</sup>.

En 2018-2019, on comptait 29 932 enseignants titulaires au primaire et 843 enseignants d'ECR au secondaire dans le secteur public<sup>21</sup>.

20 Source: MEQ, TSEP, DGSRG, DIS, Entrepôt de données ministériel, système Charlemagne, données au 2020-01-30.

21 Source: MEQ, DIS, DGSRG, données reçues le 24 septembre 2020



Dans la perspective du nouveau programme, le modèle de « formateurs experts » comportera certains enjeux en fonction de la spécialisation nécessaire pour aborder des sujets aussi variés que les faits religieux et les visions séculières du monde, l'éducation sexuelle, l'éducation juridique, la citoyenneté et l'environnement.

Enfin, pour des aspects précis du programme, il y aurait lieu de mettre à contribution le personnel des services complémentaires (services d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, de psychologie, de psychoéducation, de travail social, de santé, etc.).

#### **La formation continue offerte au moment de la mise en œuvre du programme ECR**

En raison de la complexité et de la nouveauté du programme ECR, le Ministère avait choisi, en 2008, de former des équipes régionales d'experts qui devaient ensuite former et accompagner le personnel, notamment par des communautés de pratique. Des formateurs universitaires étaient alors mis à contribution dans les différentes équipes. Cherblanc et Lebus (2011) décrivent la démarche qui était alors vue comme prometteuse de même que les écueils rencontrés. Ils dressent un bilan assez négatif de l'efficacité de cette formation, qui s'est déroulée de 2007 à 2009, en évoquant comme raisons principales l'échéancier très serré de mise en œuvre et la fin du financement des équipes régionales dès 2009. Dans les mémoires analysés, certains acteurs font aussi état d'une formation insuffisante du personnel enseignant.

### **4.3.2 La formation initiale**

Les formateurs universitaires consultés sont d'avis qu'un nouveau programme substantiellement modifié aurait des conséquences variables d'une université à l'autre, mais sans doute plus importantes pour les universités qui offrent le baccalauréat spécialisé en ECR. Un nouveau programme aura des conséquences sur les cohortes étudiantes actuellement en formation. De 2015-2016 à 2019-2020, on comptait en moyenne, annuellement, 283 étudiantes et étudiants nouvellement inscrits au baccalauréat en éthique et culture religieuse ou au baccalauréat en univers social et développement personnel<sup>22</sup>. À moins de dispositions particulières prises par les universités, les étudiantes et les étudiants actuellement au baccalauréat en enseignement secondaire poursuivront leurs études en fonction du programme pour lequel ils se sont inscrits initialement.

De plus, les formateurs universitaires interrogés estiment à six années le temps nécessaire pour former une cohorte d'enseignantes et d'enseignants spécialistes en fonction d'un nouveau programme. En effet, de leur avis, il faut compter environ deux années pour concevoir un nouveau programme et en planifier sa mise en œuvre; l'approbation par le Comité d'agrément des programmes de formation en enseignement (CAPFE) pourrait aussi prolonger ce délai. S'ajoutent ensuite les quatre années du baccalauréat. Il apparaît également nécessaire de considérer l'arrimage avec le nouveau *Référentiel de compétences. Profession enseignante* (MEQ, 2020c) pour que l'organisation de la formation initiale du personnel enseignant assure la compétence de ces derniers au regard du nouveau programme.

22 Source : MEES, TSEP, DGSRG, DIS, Portail informationnel, système GDEU, données au 2020-05-15. Les données de 2019-2020 sont provisoires.

## L'adéquation de l'enseignement universitaire avec le programme d'études

Dans le cas du programme ECR, en dépit des paramètres imposés par le CAPFE concernant notamment « la prise en compte du Programme de formation de l'école québécoise [et] le respect des orientations et des encadrements ministériels inhérents à la formation générale des jeunes » (CAPFE, 2020), plusieurs personnes expertes consultées témoignent d'une formation contrastée dans les universités. C'est également le constat fait par la chercheuse Wing Yu à la suite de son analyse des programmes universitaires de neuf établissements québécois (Wing Yu, 2018). Il semble que les formateurs ne partagent pas tous la même vision concernant la préparation des étudiantes et des étudiants à enseigner cette discipline et que, dans certains cas, la formation reçue serait plus ou moins concordante avec le programme d'études ECR tel qu'il a été conçu par le Ministère.

Cette situation pourrait être amplifiée si le nouveau programme était axé sur des contenus thématiques qui nécessitent une expertise dans plusieurs disciplines. Les cours offerts par des facultés ou des départements qui ne viennent pas du secteur de l'éducation (ex. : volet juridique) doivent aussi tenir compte des besoins diversifiés d'un effectif étudiant inscrit dans une variété de programmes et peuvent plus difficilement concentrer leur enseignement sur des éléments particuliers du PFEQ. De plus, la concertation entre les facultés ou les départements concernés par la formation du personnel enseignant, déjà complexe dans certaines universités autour du programme ECR, poserait un défi encore plus important si les spécialisations devaient s'étendre à d'autres disciplines.

### 4.3.3 La posture enseignante, un enjeu de formation initiale et continue transdisciplinaire

Le Conseil s'est penché plus particulièrement sur la posture enseignante, qui constitue un enjeu important pour la formation du personnel enseignant. En s'appuyant sur l'expérience du programme ECR, le Conseil anticipe des défis à cet égard, notamment dans le traitement de nouvelles thématiques qui pourraient être retenues et qui aborderaient de sujets délicats.

Dans sa thèse de doctorat, Gravel (2016) observait la mise en pratique de l'exigence d'impartialité en ECR chez douze enseignantes et enseignants du secondaire, spécialistes en ECR, qu'elle qualifie de « typiques ou [d']exemplaires ». À la suite de ses observations, Gravel conclut à la nécessité de clarifier le concept d'impartialité pour en assurer une compréhension et une application appropriée par le personnel enseignant. Elle propose de miser plutôt sur la notion de « distance critique » par

#### La posture enseignante dans le programme ECR

Le programme ECR indique ce qui suit à propos de la posture enseignante : « Pour favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux, l'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité. » On y précise que : « Puisque ces disciplines renvoient à des dynamiques personnelles et familiales complexes et parfois délicates, un devoir supplémentaire de réserve et de respect s'impose au personnel enseignant, qui ne doit pas faire valoir ses croyances ni ses points de vue. Cependant, lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux finalités du programme. » (MELS, 2008c, p. 510.)

Précisons que certaines personnes ou certains groupes se sont appuyés sur des exemples d'interventions du personnel enseignant pour critiquer le programme ECR (Collectif de parents, 2020) ou pour en contester la légitimité devant les tribunaux (S.L. c. Commission scolaire des Chênes, 2012).

laquelle l'enseignante ou l'enseignant prend du recul par rapport à ses croyances, à ses points de vue. Elle poursuit en observant que les enseignantes et les enseignants de cette étude « font preuve d'une grande retenue lorsqu'ils enseignent la portion "culture religieuse" », mais lorsque vient le temps d'enseigner la réflexion éthique, plusieurs expriment sans retenue leurs opinions (Gravel, 2017).

Nonobstant les discussions autour de la notion d'impartialité ainsi que les risques de préjugés et de biais dont plusieurs s'inquiètent autour de la posture enseignante, les considérations à cet égard dépassent le cadre de la réflexion éthique et du traitement des faits religieux et pourraient s'appliquer à d'autres disciplines comme l'histoire et les sciences (Gravel, 2017). En outre, les « éducations à » traitées précédemment soulignent également les dérives possibles, ce qui vient aussi appuyer la nécessité d'accorder une attention particulière à la posture enseignante dans la formation du personnel enseignant. Devant un manque de formation ou d'accompagnement, le personnel enseignant pourrait choisir d'éluder certains sujets plutôt que de les traiter à l'aide de la réflexion éthique et du dialogue.

À l'instar des positions prises à de multiples occasions dans ses avis antérieurs, **le Conseil réitère** que la formation et l'accompagnement du personnel enseignant font partie des conditions essentielles pour assurer le succès de la mise en œuvre d'un nouveau programme, et bien entendu le succès des élèves (CSE, 2014, 2017, 2020a).

L'appropriation, par les formatrices, les formateurs et le personnel enseignant, d'un nouveau programme dont on peut anticiper la complexité, nécessite d'y consacrer du temps et les sommes nécessaires. La formation et l'accompagnement doivent aussi s'inscrire dans la durée.

En outre, la posture enseignante est et sera de première importance dans le nouveau programme compte tenu de ses finalités, de la nature des compétences qui pourraient s'y trouver et des thématiques envisagées. La formation initiale et continue devra y accorder une place importante.

Pour joindre un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, il y aurait lieu de mettre aussi à profit les différentes modalités de formation et d'accompagnement à distance.

## 4.4 Le matériel didactique et les autres ressources éducatives

Au moment de la mise en œuvre d'un nouveau programme, la disponibilité du matériel didactique conforme à celui-ci est un préalable pour soutenir le personnel enseignant. Jusqu'à maintenant, pour chaque nouveau programme, le Ministère s'est assuré que des ensembles didactiques approuvés (manuel de l'élève et guide d'enseignement) soient mis à la disposition du personnel enseignant et des élèves. Ces ensembles didactiques produits par des maisons d'édition font l'objet d'une évaluation détaillée qui porte notamment sur les aspects pédagogiques et socioculturels. La validité scientifique est attestée par l'éditeur au moment du dépôt du matériel pour approbation. Le détail du processus d'approbation est présenté à l'annexe 6. Les procédures particulières mises en place au moment de l'approbation du matériel didactique en ECR y sont aussi décrites.

Parallèlement, le personnel enseignant a aussi accès à d'autres ressources complémentaires imprimées ou numériques qui ne font pas l'objet d'une approbation, dont les cahiers d'exercices, certains ouvrages de référence, la littérature jeunesse et, de plus en plus, les ressources éducatives numériques.

Si, particulièrement au moment de la mise en œuvre d'un nouveau programme, le choix du personnel enseignant peut se traduire par du matériel didactique clés en main, d'autres feront plutôt usage de différentes ressources, y compris les ressources en ligne. Sur le terrain, des acteurs témoignent de l'usage répandu des cahiers d'exercices pour certaines disciplines, dont pour l'ECR. Le Conseil ne dispose pas de données qui permettent de connaître l'étendue et l'utilisation faite de ces cahiers pour le programme ECR – comme pour les autres disciplines d'ailleurs –, mais la pertinence pédagogique de cet outil, souvent remise en question, nécessiterait de documenter davantage la situation.

*Pour moi, c'est pas la matière [qui me dérange], mais plus la façon dont on l'apprend. Je n'aime pas tant que ça lire pis écrire dans un cahier après. J'aimerais que ça bouge plus, qu'on ait des activités différentes [plutôt] que toujours lire pis écrire dans un cahier.*  
Une élève de 12 ans, questionnée sur son intérêt pour le cours ECR

Enfin, rappelons que le choix du matériel didactique revient au personnel enseignant (Québec, 2020b, art.19) et que l'achat par les parents de cahiers d'exercices est préalablement approuvé par le conseil d'établissement de chaque école (Québec, 2020b, art.77.1).

**Le Conseil est d'avis** que du matériel didactique de qualité, en français et en anglais, doit être disponible au moment de la mise en œuvre du nouveau programme d'études. Parallèlement, une bonne maîtrise du programme par le personnel enseignant permettrait une utilisation souple et judicieuse du matériel en fonction de la réalité et des besoins des élèves.

Le ministre pourrait profiter de cette occasion pour soutenir la production de ressources éducatives numériques sous licences libres et examiner des modalités nouvelles pour certifier de la qualité des contenus. Celles-ci offrent en effet une grande souplesse dans leur utilisation par le personnel enseignant et les élèves ainsi que de multiples possibilités interactives. De plus, une ressource numérique permet de faire des ajustements et peut se bonifier à l'usage (par exemple pour ajuster les contenus et les faire évoluer), sans compter la possibilité de corriger les erreurs qui seraient relevées *a posteriori*. Le caractère libre de ces ressources offre aussi plusieurs avantages sur le plan pédagogique parce qu'il permet, entre autres choses, l'adaptation des activités et des contenus aux besoins particuliers des élèves (CSE, 2020b).

## Le matériel didactique en ECR

Malgré un processus qui se veut rigoureux, de vives critiques ont été formulées à l'égard du matériel didactique en ECR, plus précisément les manuels scolaires et les cahiers d'exercices. Certains acteurs soulignent le traitement « folklorique » qui est fait de certaines pratiques religieuses, d'autres reprochent le manque d'esprit critique relativement aux inégalités entre les hommes et les femmes (Charron et Steben-Chabot, 2020). Si ces critiques peuvent être fondées, force est de constater que plusieurs ne font pas la distinction entre les manuels approuvés perfectibles et certains cahiers d'exercices de moindre qualité. Les précisions et les mises en garde apportées par les guides d'enseignement pour bien interpréter le contenu des manuels avec les élèves semblent aussi peu considérées.

Par ailleurs, l’approbation du matériel didactique imprimé ou numérique en lien avec ce nouveau programme devra s’appuyer sur une évaluation très minutieuse des contenus et des activités d’apprentissage proposées aux élèves. Parmi les thématiques envisagées, certaines traitent de contenus délicats (ex. : traditions religieuses, éducation sexuelle), alors que d’autres requièrent des connaissances très spécifiques (ex. : éducation juridique). Avec la disparition du Secrétariat aux affaires religieuses, le Bureau d’approbation du matériel didactique devra également pallier l’expertise en matière de religion et s’adjoindre d’autres expertes ou experts selon la nature des contenus qui seront retenus dans le programme.

Enfin, le bilan du programme ECR pourrait faire la lumière sur l’usage du matériel didactique et sur l’étendue de l’utilisation des cahiers d’exercices pour cette discipline, tout en fournissant des données sur les besoins réels du personnel enseignant en matière d’outils didactiques pour la mise en œuvre du nouveau programme. Des données empiriques **sur les raisons** qui amènent le personnel enseignant à opter pour des ressources clés en main ou à faire appel à une diversité de ressources (en fonction des besoins des élèves, pour traiter d’un sujet particulier de l’actualité, etc.) pourraient aussi guider la manière de l’accompagner.

## **Orientation 4: Inscrire la planification de la mise en œuvre du nouveau programme dans une démarche globale et structurée**

---

### **Grille-matières**

#### **Considérant :**

- Qu’il est nécessaire d’accorder aux élèves le temps suffisant pour faire les apprentissages qui leur permettent d’atteindre les finalités reconduites que sont la reconnaissance de l’autre et la poursuite du bien commun;
- Que, selon l’expérience du programme ECR, des enseignantes et des enseignants jugent le programme trop ambitieux pour le temps dont elles ou ils disposent;
- Qu’une modification de la grille-matières créerait un effet domino sur les autres matières enseignées ou aurait des conséquences sur les heures de fréquentation scolaire des élèves de même que sur les heures d’enseignement;
- Qu’en vertu de l’article 86.1 de la *Loi sur l’instruction publique*, « [l]e conseil d’établissement approuve le temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option proposé par le directeur de l’école en s’assurant de l’atteinte des objectifs obligatoires et de l’acquisition des contenus obligatoires prévus dans les programmes d’études établis par le ministre »;

#### **Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :**

6. De prévoir, dans le nouveau programme, une planification réaliste des apprentissages en adéquation avec le temps qui lui sera alloué dans la grille-matières, et de cibler les apprentissages qui permettent l'atteinte de ses deux finalités, soit la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun.

#### **Le Conseil recommande aux directions d'école et aux conseils d'établissement :**

7. De s'assurer que le temps dédié à ce nouveau cours dans la grille-horaire de l'école soit suffisant pour permettre aux élèves de réaliser pleinement les apprentissages prévus au programme et au personnel enseignant d'en faire l'évaluation.

---

### **Évaluation des apprentissages**

#### **Considérant :**

- Que les acteurs en éducation rapportent des difficultés pour mener une évaluation des apprentissages de qualité dans le cadre du programme ECR, difficultés qu'il est possible d'anticiper dans le contexte du nouveau programme qui pourrait s'inscrire dans un contexte ou des conditions similaires;
- Que, suivant la structure du PFEQ, les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle seront définis dans le nouveau programme d'études;
- Que le Ministère a la latitude, par l'entremise du cadre réglementaire, de définir des normes d'évaluation qui doivent être appliquées dans les milieux;

#### **Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :**

8. De s'assurer que l'évaluation des apprentissages sera encadrée de manière cohérente avec le temps accordé au nouveau programme dans la grille-matières.

---

### **Formation et accompagnement du personnel**

#### **Considérant :**

- Qu'il y a un très grand nombre de titulaires du primaire et d'enseignantes et d'enseignants spécialistes à former;
- Qu'une complexité est anticipée en ce qui a trait aux compétences et aux contenus au sein du nouveau programme;
- Que la posture enseignante est un élément important à prendre en compte dans la formation initiale et continue;
- Que les domaines disciplinaires très distincts auxquels les thématiques font référence requièrent une formation spécifique du personnel enseignant et laissent supposer un arrimage étroit entre différentes disciplines dans les programmes universitaires;

- Que les programmes universitaires devront être révisés en fonction des nouveautés qui seront apportées au programme d'études;

**Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur :**

9. De mettre en place dès maintenant, en étroite collaboration avec les acteurs clés, un plan de formation initiale et continue :
  - qui favorise l'appropriation du nouveau programme pour que le personnel enseignant soit préalablement formé et outillé et qui soit doté d'une stratégie claire pour les accompagner lors de son implantation et de manière continue;
  - qui met à contribution les universités et le Comité d'agrément des programmes de formation en enseignement pour planifier la transition des programmes universitaires vers le nouveau programme.

---

## **Matériel didactique**

**Considérant :**

- Que le personnel scolaire doit disposer du matériel didactique de qualité et conforme au nouveau programme;
- Que certains contenus à traiter ont un caractère délicat alors que d'autres font appel à des savoirs spécialisés;
- Que les ressources éducatives numériques renferment des possibilités considérables;

**Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :**

10. De mettre à la disposition du personnel enseignant du matériel didactique diversifié et de qualité :
  - par un soutien au développement de ressources éducatives numériques sous licences libres;
  - par une analyse minutieuse des contenus relatifs aux faits religieux et aux visions séculières du monde dans l'approbation du matériel didactique pour que celui-ci soit exempt de stéréotypes et représente les différentes pratiques et croyances dans toute leur diversité et dans leur réalité contemporaine;
11. De confier au Comité-conseil sur l'évaluation des ressources didactiques (CCERD) le mandat de mener une réflexion sur l'usage des cahiers d'exercices, sur leur utilité pour le personnel enseignant et les élèves, et sur la manière d'en assurer, le cas échéant, la qualité comme outil didactique pour le nouveau programme.

## 5 Le bilan du programme *Éthique et culture religieuse*

En rupture à plusieurs égards avec les programmes d'enseignement moral et religieux qui l'avaient précédé (approche ni confessionnelle ni morale, apprentissages inédits relatifs à l'éthique et au dialogue), le programme ECR a dû en quelque sorte être réinventé. Les personnes qui étaient associées à l'époque à son élaboration évoquent l'ampleur du défi qu'elles ont dû relever dans un temps relativement limité (trois ans) et énoncent du même coup le caractère perfectible de ce programme. De même, plusieurs personnes expertes et acteurs sur le terrain s'entendent pour dire que le programme actuel est pertinent, mais relèvent néanmoins des lacunes pour lesquelles il serait possible et nécessaire d'envisager des correctifs ou des ajustements. De leur avis, un nouveau programme devrait s'inscrire en continuité avec celui actuellement en cours. Ils déplorent le fait qu'aucune forme d'évaluation ni du contenu, ni de son enseignement, ni de ses résultats sur les jeunes n'ait été réalisée avant d'envisager un nouveau programme.

À cet effet, une lettre du sous-ministre, M. Alain Sans Cartier, adressée aux directrices et aux directeurs généraux des centres de services scolaires le 5 novembre 2020, donnait suite aux commentaires reçus des partenaires du Ministère et annonçait l'établissement d'un bilan qui « permettra de bien documenter la mise en œuvre du programme actuel dans les classes, depuis son implantation, en 2008. »

Cette cinquième partie rappelle d'abord les consultations menées à ce jour par le Ministère en vue d'implanter un nouveau programme et s'attarde ensuite au processus d'élaboration de programmes dans lequel devrait s'inscrire le bilan annoncé.

### 5.1 Les bonnes pratiques en matière d'élaboration de programmes

Les experts consultés indiquent qu'il serait hasardeux et complexe de mettre en œuvre un nouveau programme sans prendre appui sur l'expérience des douze dernières années. La collecte de données empiriques permettrait, d'une part, de mesurer l'écart entre les objectifs du programme et ses résultats de même qu'entre les compétences visées et les compétences réellement développées chez les jeunes et, d'autre part, d'en apprendre davantage sur les conditions de sa mise en œuvre (formation du personnel enseignant, grille-matières, approches pédagogiques, matériel didactique, etc.).

En s'appuyant sur la littérature scientifique, le Conseil propose une démarche qui prend en compte les différentes étapes nécessaires à l'élaboration d'un programme d'études. Il souligne du même coup la collaboration nécessaire des différents acteurs concernés. Ce faisant, le Conseil remet au jeu l'utilité d'une instance telle la Commission des programmes d'études, maintenant abolie, pour assurer une évaluation continue des programmes.

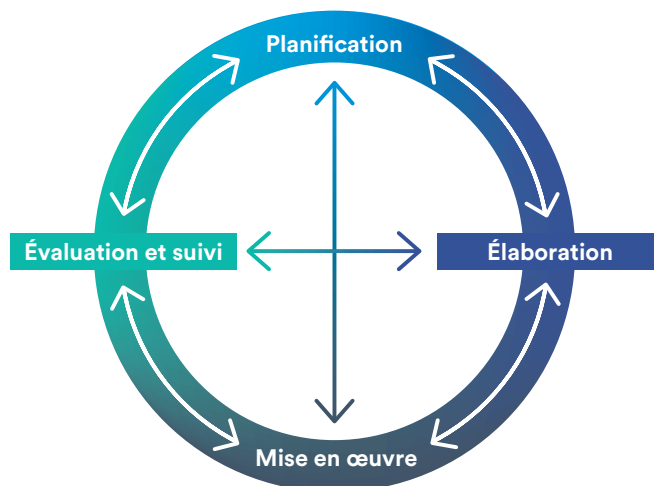


## 5.1.1 Une évaluation de programmes inscrite dans un processus global

Peu d'écrits scientifiques ont porté sur la question de l'évaluation ou de la révision de programmes d'études au Québec ou ailleurs, et encore moins lorsqu'il est question de l'enseignement primaire et secondaire. Il est toutefois possible d'appuyer la réflexion sur les écrits qui traitent de la question de manière plus générale. Selon le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (2016), pour être de qualité, un curriculum doit être évalué de manière systématique et planifiée. Cette étape d'évaluation est cruciale pour maintenir la qualité du programme dans le temps. Elle permet de mesurer le degré d'atteinte des résultats attendus, de circonscrire les causes d'éventuels écarts et de ressortir, le cas échéant, de nouveaux besoins.

Selon les experts en évaluation de programmes consultés, le bilan annoncé et souhaité par les différents acteurs devrait s'inscrire dans un processus global et dynamique. Les modèles proposés dans les écrits traitant de la révision d'un curriculum ou d'un programme d'études varient d'un auteur à l'autre, mais parlent dans l'ensemble d'un processus qui comprend les étapes de planification, d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation (Lemieux, Delobbe, Michaud et autres, 2020). Inspirée du modèle de Kern (Thomas, Kern, Hughes et autres, 2016), la figure 3 illustre ces étapes en même temps que les itérations nécessaires tout au long de la démarche.

**Figure 3**  
Processus d'élaboration de programmes



Les étapes décrites ci-après sont basées sur les écrits de Lemieux, Delobbe, Michaud et autres (2020), de Thomas, Kern, Hughes et autres (2016) et du Bureau international d'éducation de l'UNESCO (2016); elles sont adaptées au procédé d'élaboration d'un programme d'études dans le contexte québécois.

Ainsi, l'élaboration d'un programme d'études doit être vue comme un continuum de décisions et d'actions qui s'inscrivent dans un processus dynamique et itératif. Les travaux peuvent s'accomplir simultanément en plus d'une étape, et chacune peut mener à des ajustements aux autres étapes, ce que le schéma illustre par les flèches bidirectionnelles.

D'entrée de jeu, pour adhérer au changement, les acteurs clés doivent être partie prenante à toutes les étapes de la démarche (Lemieux, Delobbe, Michaud et autres, 2020). Nombreux sont les acteurs qui, par l'entremise des mémoires déposés au ministre, ont souligné leur désir de collaborer avec le Ministère pour ce programme. Comme il est exposé un peu plus loin, la mise en place d'une instance responsable de l'ensemble du processus serait facilitante à cet égard notamment.

Une élaboration du curriculum de qualité doit non seulement reconnaître l'intérêt légitime des différentes parties prenantes, mais aussi recueillir leurs observations de façon ouverte et dans un esprit de pluralisme. Un processus ouvert et participatif permettra également d'accroître la viabilité sociale et culturelle. (Bureau international d'éducation de l'UNESCO, 2016, p. 13.)

L'étape de **planification** consiste d'abord à analyser la situation et le contexte dans lequel le programme s'inscrira, à cerner une problématique, des besoins et des objectifs à atteindre, tout en considérant ce qui existe déjà, en l'occurrence, dans ce cas-ci, le programme ECR. Dès cette étape se réfléchit également la démarche qui servira à évaluer l'efficacité du programme en fonction des objectifs établis, laquelle se précisera au cours des étapes subséquentes. Une bonne analyse du contexte et des besoins de même que la formulation d'objectifs clairs facilitent la communication et la prise de décision.

L'étape suivante consiste à **élaborer** les contenus du programme de même que les moyens et les stratégies de mise en œuvre et à prendre appui pour ce faire sur les besoins et les objectifs définis précédemment. Le programme doit être suffisamment flexible pour s'adapter aux besoins des élèves et pour évoluer au fil du temps. Le défi est de façonner un programme réfléchi et de choisir les moyens les plus appropriés pour atteindre les objectifs, dans les limites des ressources disponibles et en fonction du temps et des budgets alloués.

La **mise en œuvre** est en quelque sorte le « test de la réalité ». C'est le moment où ce qui a été écrit et planifié se concrétise par des actions sur le terrain, d'abord en projet pilote (mise à l'essai) pour ensuite s'étendre à l'ensemble des écoles. À cette étape, le personnel enseignant, soutenu et accompagné dans son appropriation du programme et des outils mis à sa disposition, planifie, enseigne aux élèves et évalue leurs apprentissages.

L'**évaluation et le suivi** permettront de mesurer les effets du programme sur les performances des élèves de même que l'efficacité de la mise en œuvre par le personnel concerné aux différentes étapes. L'évaluation s'effectue à intervalles réguliers à partir de données valides et fiables. Elle doit être menée à différents niveaux du système éducatif (la classe, l'école, le centre de services scolaire et le Ministère) de manière à pouvoir en dresser un portrait local, régional et provincial. Elle doit être menée par des personnes qualifiées et expérimentées. L'évaluation permet d'apporter des ajustements périodiques et éventuellement de mettre en œuvre un nouveau programme.

## 5.1.2 Des instances à reconsidérer

L'élaboration des différents programmes disciplinaires dans le cadre de la réforme menant au PFEQ était encadrée par un processus clairement défini qui a comporté diverses démarches itératives de consultation auprès des experts et des principaux acteurs concernés. Le programme ECR n'a pas fait exception. Le Comité-conseil sur l'élaboration des programmes d'études s'inscrivait dans ce cadre. Au moment de la mise en œuvre du programme ECR, le Conseil invitait la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

à veiller à son ajustement et à son amélioration continue et à s'assurer que les organismes intéressés, tels que le Comité-conseil sur les programmes d'études et le Comité sur les affaires religieuses, continuent à jouer leur rôle (CSE, 2008).

Depuis, le Comité-conseil sur les programmes d'études a mis fin à ses travaux en 2009<sup>23</sup>, et le Comité sur les affaires religieuses, inactif depuis plusieurs années, a été officiellement aboli en février 2020 dans le cadre de l'adoption de la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*. L'annexe 7 présente l'historique du défunt Comité-conseil sur l'évaluation des programmes d'études.

**Le Conseil est d'avis** qu'il faut inscrire les actions en cohérence avec ce qui se fait déjà dans les écoles, déterminer les obstacles, les limites, les difficultés qui persistent, et corriger ce qui nécessite de l'être.

Il voit d'un bon œil la volonté du ministre de faire un bilan du programme ECR. Toutefois, n'ayant pas d'information précise sur la démarche, le Conseil espère qu'elle permettra de recueillir suffisamment de données valides sur lesquelles les concepteurs pourront s'appuyer pour élaborer un programme qui sera au diapason avec les besoins des milieux, avec les pratiques gagnantes observées sur le terrain et avec les compétences que le personnel enseignant a développées au cours de ces douze dernières années. Une démarche globale, transparente et participative favoriserait l'adhésion du personnel enseignant au nouveau programme au profit des apprentissages des élèves.

Par ailleurs, la mise en place d'une structure permanente pour l'évaluation, la révision et le suivi des programmes d'études de l'enseignement obligatoire permettrait d'assurer une amélioration continue et une plus grande cohérence avec le PFEQ, et éviterait du même coup de devoir créer des comités *ad hoc* pour des besoins ponctuels.

### **Orientation 5: Prendre appui sur un bilan du programme ECR et situer le nouveau programme dans le prolongement des pratiques gagnantes et de l'expertise acquise sur le terrain**

#### **Considérant :**

- Qu'un large consensus se dégage des propos des experts et des acteurs sur le terrain sur la nécessité d'établir le bilan de l'actuel programme ECR, demande qui a été entendue avec le bilan annoncé;

23 Depuis 2009, le Comité-conseil n'a rien publié et son site Web est inactif.

- Qu'une évaluation du programme ECR tel qu'il est appliqué permettrait au ministre d'appuyer sa révision sur les forces de ce programme, de combler les faiblesses et d'inscrire ses actions en continuité avec les acquis réalisés depuis sa mise en œuvre;

**Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :**

- 12.** D'effectuer une évaluation du programme ECR et d'y associer les différents acteurs du milieu : enseignantes et enseignants titulaires et spécialistes d'ECR, cohortes d'élèves ayant suivi ce programme d'études, directions d'école, conseillères et conseillers pédagogiques, formatrices et formateurs universitaires, parents, etc.
- 13.** De s'appuyer sur cette évaluation pour mesurer les conséquences des changements envisagés et pour établir ceux qui sont nécessaires et opportuns au regard des orientations données au nouveau programme.

## 6 Un échéancier réaliste

Selon l'information récemment transmise au réseau, le nouveau programme sera mis à l'essai dans certaines écoles dès l'année scolaire 2021-2022, et sa mise en œuvre, initialement prévue en 2022-2023, est reportée en 2023-2024. De l'avis des spécialistes et des acteurs sur le terrain, ce nouvel échéancier demeure ambitieux et difficilement réalisable.

L'élaboration du nouveau programme devrait d'abord s'appuyer sur les résultats du bilan actuellement en cours au Ministère. Les chercheuses et les chercheurs consultés à ce sujet estiment qu'il faut entre douze et dix-huit mois pour dresser un bilan complet et recueillir les données nécessaires qui aident à prendre des décisions éclairées.

Le programme qui suivra devrait être rédigé dans le cadre d'un processus itératif, qui sous-tend plusieurs allers-retours entre l'équipe de rédaction, les acteurs clés et les différents comités de validation. Selon les personnes qui ont contribué à l'écriture du programme ECR, la rédaction d'un programme substantiellement modifié pourrait prendre de trois à quatre années<sup>24</sup> dans le contexte où il est susceptible de traiter de sujets délicats comme la religion et la sexualité.

Différentes actions doivent aussi être menées en parallèle pour mettre en place les projets pilotes et en suivre le déroulement, pour produire le matériel didactique imprimé ou numérique conforme au programme, pour concevoir des outils d'évaluation, pour élaborer et mettre en application un plan de formation, et enfin pour mettre à jour des programmes universitaires et assurer la formation des futurs enseignantes et enseignants.

**Le Conseil est d'avis** qu'un échéancier réaliste est une condition essentielle à tous les éléments de mise en œuvre décrits précédemment. Évidemment, des choix restent à faire quant à la nature des changements qui seront apportés au programme actuel. Un changement de cap important nécessitera des efforts en conséquence, efforts qui devraient nécessairement s'inscrire dans un horizon plus éloigné.

À la lumière de l'information dont il dispose et en s'appuyant sur les propos et l'expérience des différentes personnes consultées, le Conseil est d'avis que l'échéancier annoncé est trop serré pour assurer la qualité du nouveau programme et le succès de sa mise en œuvre. Il serait avantageux de reporter l'échéance pour faire une analyse approfondie des différentes options, pour travailler en concertation avec les acteurs clés et dégager ce qui fait consensus, pour élaborer un programme soigneusement documenté et en planifier une mise en œuvre adaptée aux besoins du personnel enseignant et des élèves.

24 Pour le programme ECR, l'élaboration s'est échelonnée sur trois années.

## **Orientation 6 : Réévaluer l'échéancier de mise en œuvre du nouveau programme, à la lumière des enjeux et des défis actuels**

### **Considérant :**

- Qu'il faut accorder le temps nécessaire pour établir le bilan du programme ECR, pour concevoir, valider, préexpérimenter et promouvoir le nouveau programme, pour former le personnel enseignant ainsi que les formatrices et les formateurs qui les accompagneront, pour préparer les outils d'évaluation, le matériel didactique ou les ressources éducatives numériques conformes au programme;

### **Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :**

14. D'établir un plan d'action qui tient compte des délais nécessaires aux différentes étapes menant à la mise en œuvre d'un nouveau programme mûrement réfléchi et bien adapté aux capacités des jeunes, et d'en reporter l'échéance en conséquence.

# Conclusion

Cet avis s'inscrit en amont des travaux d'élaboration du prochain programme qui remplacera le programme ECR. Les effets ou les conséquences de sa mise en œuvre seront plus ou moins importants selon qu'il se situe en continuité avec le programme ECR ou qu'il s'en éloigne de façon substantielle.

L'analyse du Conseil s'appuie sur les intentions du ministre telles qu'elles ont été repérées dans ses communications publiques, sur l'information disponible sur le site du Ministère, sur la recherche documentaire, sur l'analyse du PFEQ et sur l'examen des mémoires auxquels le Conseil a pu avoir accès. Elle tient compte aussi des avis formulés par plusieurs personnes expertes et des propos émis par les jeunes consultés. À l'issue de sa réflexion, le Conseil fait certains constats et formule les enjeux qu'il souhaite porter à l'attention du ministre. Ainsi, au moment opportun, la révision du programme ECR devrait prendre en considération les éléments suivants :

- Les huit thématiques envisagées par le ministre traduisent des enjeux actuels. Il serait toutefois nécessaire de faire un choix qui s'insère dans un tout cohérent, en lien avec le PFEQ et selon des modalités qui en permettent l'actualisation au fil du temps.
- La réflexion éthique permet de traiter des différentes thématiques envisagées et pourrait servir de fil conducteur pour donner une cohérence au nouveau programme.
- La pratique du dialogue permet d'acquérir des habiletés qui favorisent la reconnaissance de l'autre et qui soutiennent une réflexion éthique.
- Les faits religieux et les visions séculières du monde font partie des repères essentiels qui permettent de connaître, de comprendre et d'interpréter la situation sociale, culturelle et géopolitique tant au Québec qu'à l'échelle mondiale. Ces connaissances favorisent le vivre-ensemble et permettent de freiner l'intolérance. Il faudrait lui attribuer une place importante dans le programme qui remplacera celui d'ECR, et plus largement dans d'autres composantes du PFEQ.
- L'élaboration du nouveau programme et sa mise en œuvre comportent des défis importants de temps et de ressources pour la formation du personnel enseignant de même que pour mettre à sa disposition tous les outils didactiques, pédagogiques et d'évaluation dont ils ont besoin pour l'enseigner.
- L'évaluation du programme ECR devrait faire partie d'un processus global et mettre à profit l'expérience des acteurs sur le terrain en vue de cibler, à partir de données empiriques, ce qui fonctionne bien et de définir avec plus de précision les points à améliorer.
- Enfin, le temps est la principale condition qui permettrait d'accomplir les différents travaux nécessaires à une transition réussie vers un nouveau programme.

Pour éclairer le ministre sur les mesures à prendre, le Conseil formule six orientations qui se déclinent en quatorze recommandations.

- Orientation 1 :** Prendre en considération la cohérence d'ensemble du Programme de formation de l'école québécoise
- Orientation 2 :** Considérer la réflexion éthique et la pratique du dialogue comme les fondements du nouveau programme
- Orientation 3 :** Faire une place importante à la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde dans le nouveau programme d'études et dans le Programme de formation de l'école québécoise
- Orientation 4 :** Inscrire la planification de la mise en œuvre du nouveau programme dans une démarche globale et structurée
- Orientation 5 :** Prendre appui sur un bilan du programme ECR et situer le nouveau programme dans le prolongement des pratiques gagnantes et de l'expertise acquise sur le terrain
- Orientation 6 :** Réévaluer l'échéancier de mise en œuvre du nouveau programme à la lumière des enjeux et des défis actuels

En somme, l'intention du ministre de réviser le programme ECR reçoit l'appui du Conseil, qui est d'avis qu'un nouveau programme peut avantageusement être construit sur la base d'éléments existants et corriger les écueils rencontrés avec le programme ECR. En outre, l'occasion est propice pour innover, pour proposer une formule différente qui permette au programme d'évoluer au fil du temps et pour mettre à profit les possibilités qu'offre le numérique tant pour les apprentissages des élèves que pour la formation et l'accompagnement du personnel enseignant.

**Cela étant dit, le contexte actuel, avec la pandémie qui sévit et la pénurie de personnel qualifié, ajoute à la complexité de la mise en œuvre de cette priorité gouvernementale. Le Conseil anticipe que les effets de la crise sanitaire sur le réseau de l'éducation, sur le personnel scolaire, sur la réussite des élèves et sur le taux de décrochage perdureront au-delà de la fin du confinement. Ce contexte doit être pris en compte dans les décisions à venir. L'avis a mis en relief les différentes étapes et les efforts considérables associés à un changement de cap pour le programme ECR, tout en mettant en perspective les risques d'agir de manière précipitée dans un contexte défavorable. Il faut du temps pour procéder à une révision de qualité du programme (en adéquation avec les visées et les différentes composantes du PFEQ et en conformité avec le développement des élèves). Il faut aussi du temps, beaucoup d'efforts et une mobilisation collective des différents acteurs concernés pour mettre en place les conditions nécessaires à l'implantation d'un nouveau programme. Le Conseil invite le ministre à privilégier une mise en œuvre au moment opportun pour que le nouveau programme soit accueilli dans des conditions favorables au personnel scolaire et aux élèves.**



# Sommaire des recommandations

Pour la révision du programme *Éthique et culture religieuse*, le Conseil formule les recommandations suivantes :

## Orientation 1: Prendre en considération la cohérence d'ensemble du Programme de formation de l'école québécoise

### Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

1. De concevoir un programme :
  - qui s'arrime aux composantes actuelles du PFEQ pour assurer une cohérence d'ensemble et éviter la redondance ou les chevauchements, et qui demeure fondé sur une approche par compétences;
  - qui s'articule autour d'un fil conducteur, en lien avec les finalités et les compétences visées par le programme et qui tient compte des préoccupations des jeunes.

## Orientation 2: Considérer la réflexion éthique et la pratique du dialogue comme les fondements du nouveau programme

### Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

2. De maintenir, dans le nouveau programme, la pratique du dialogue ainsi qu'une compétence relative à la réflexion éthique.

## Orientation 3: Faire une place importante à la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde dans le nouveau programme d'études et dans le Programme de formation de l'école québécoise

### Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

3. De maintenir un enseignement non confessionnel et laïque qui vise la connaissance des faits religieux, des spiritualités des Premières Nations et des Inuits et des visions séculières du monde dans la formation primaire et secondaire :
  - selon des modalités pédagogiques appropriées à chaque ordre d'enseignement et aux stades de développement des élèves;
  - et d'inscrire, dans le programme d'études, des directives claires quant au traitement non confessionnel qui doit en être fait;
4. De former un groupe d'experts (didacticiennes et didacticiens, spécialistes en sciences des religions, personnes-ressources issues des peuples autochtones, psychopédagogues, personnel enseignant et autres acteurs concernés) pour mener une réflexion :
  - sur les modalités innovantes qui permettraient d'intégrer explicitement les faits religieux et les visions séculières du monde de manière harmonieuse dans le PFEQ;
  - et de tenir compte des possibilités que pourrait offrir l'interdisciplinarité;
5. De revoir les contenus liés aux faits religieux et aux visions séculières du monde pour mieux refléter la diversité religieuse et non religieuse et donner une vision contemporaine de cette réalité qui a évolué depuis la mise en œuvre du programme ECR en 2008.

## Orientation 4: Inscrire la planification de la mise en œuvre du nouveau programme dans une démarche globale et structurée

### Concernant la grille-matières

### Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

6. De prévoir, dans le nouveau programme, une planification réaliste des apprentissages en adéquation avec le temps qui lui sera alloué dans la grille-matières, et de cibler les apprentissages qui permettent l'atteinte de ses deux finalités, soit la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun.

**Le Conseil recommande aux directions d'école et aux conseils d'établissement :**

7. De s'assurer que le temps dédié à ce nouveau cours dans la grille-horaire de l'école soit suffisant pour permettre aux élèves de réaliser pleinement les apprentissages prévus au programme et au personnel enseignant d'en faire l'évaluation.

**Concernant l'évaluation des apprentissages****Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :**

8. De s'assurer que l'évaluation des apprentissages sera encadrée de manière cohérente avec le temps accordé au nouveau programme dans la grille-matières.

**Concernant la formation et l'accompagnement du personnel****Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur :**

9. De mettre en place dès maintenant, en étroite collaboration avec les acteurs clés, un plan de formation initiale et continue :
- qui favorise l'appropriation du nouveau programme pour que le personnel enseignant soit préalablement formé et outillé et qui soit doté d'une stratégie claire pour les accompagner lors de son implantation et de manière continue;
  - qui met à contribution les universités et le Comité d'agrément des programmes de formation en enseignement pour planifier la transition des programmes universitaires vers le nouveau programme.

**Concernant le matériel didactique et les ressources éducatives numériques****Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :**

10. De mettre à la disposition du personnel enseignant du matériel didactique diversifié et de qualité :
- par un soutien au développement de ressources éducatives numériques sous licences libres;
  - par une analyse minutieuse des contenus relatifs aux faits religieux et aux visions séculières du monde dans l'approbation du matériel didactique pour que celui-ci soit exempt de stéréotypes et représente les différentes pratiques et croyances dans toute leur diversité et dans leur réalité contemporaine;
11. De confier au Comité-conseil sur l'évaluation des ressources didactiques (CCERD) le mandat de mener une réflexion sur l'usage des cahiers d'exercices, sur leur utilité pour le personnel enseignant et les élèves, et sur la manière d'en assurer, le cas échéant, la qualité comme outil didactique pour le nouveau programme.

**Orientation 5 : Prendre appui sur un bilan du programme ECR et situer le nouveau programme dans le prolongement des pratiques gagnantes et de l'expertise acquise sur le terrain****Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :**

12. D'effectuer une évaluation du programme ECR et d'y associer les différents acteurs du milieu : enseignantes et enseignants titulaires et spécialistes d'ECR, cohortes d'élèves ayant suivi ce programme d'études, directions d'école, conseillères et conseillers pédagogiques, formatrices et formateurs universitaires, parents, etc.
13. De s'appuyer sur cette évaluation pour mesurer les conséquences des changements envisagés et pour établir ceux qui sont nécessaires et opportuns au regard des orientations données au nouveau programme.

**Orientation 6 : Réévaluer l'échéancier de mise en œuvre du nouveau programme, à la lumière des enjeux et des défis actuels.****Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :**

14. D'établir un plan d'action qui tient compte des délais nécessaires aux différentes étapes menant à la mise en œuvre d'un nouveau programme mûrement réfléchi et bien adapté aux capacités des jeunes, et d'en reporter l'échéance en conséquence.

# Annexe 1

## L'intention du ministre de l'Éducation

### Éthique et culture religieuse - Le ministre Jean-François Roberge annonce le début des consultations en vue d'une refonte du programme

QUÉBEC, le 10 janv. 2020 - Le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, M. Jean-François Roberge, et son adjoint parlementaire, M. Jean-Bernard Émond, ont officiellement donné aujourd'hui le coup d'envoi du processus de consultation pour la révision en profondeur du programme d'études *Éthique et culture religieuse*.

Implanté dans les écoles du Québec il y a un peu plus de dix ans maintenant, le cours d'*Éthique et culture religieuse* a fait l'objet de nombreuses critiques d'experts et de différents intervenants du milieu scolaire, qui rendent nécessaire une actualisation des contenus du programme.

Le processus de révision débutera par des consultations auprès des citoyens et des partenaires. La participation citoyenne et la démocratie, l'éducation juridique, l'écocitoyenneté, l'éducation à la sexualité, le développement de soi et des relations interpersonnelles, l'éthique, la citoyenneté numérique et la culture des sociétés sont les thèmes qui ont été retenus et qui seront soumis pour ces consultations.

Le nouveau cours qui en découlera devrait faire son entrée officielle dans les écoles québécoises lors de la rentrée scolaire 2022-2023.

#### Citations :

«Le processus de révision en profondeur du programme d'études *Éthique et culture religieuse* que nous amorçons aujourd'hui s'inscrit dans la volonté gouvernementale d'offrir aux élèves un cours moderne d'éducation à la citoyenneté axé sur le respect de soi et des autres. Nous désirons que le nouveau cours qui émergera de cette révision aborde des contenus actuels et incontournables qui permettront aux jeunes de prendre pleinement leur place dans la société québécoise, et ce, en accord avec la mission de l'école québécoise, qui est de former les citoyennes et les citoyens de demain.»  
*Jean-François Roberge, ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*

«C'est un honneur pour moi de participer à ce chantier important pour la réussite éducative de nos jeunes. J'invite les élèves, les parents, le personnel scolaire et l'ensemble de la population à s'investir dans ce processus en nous faisant part de leurs commentaires lors des consultations en ligne. Je serai également heureux d'entendre les partenaires du réseau scolaire ainsi que de nombreux experts lors des forums qui se tiendront en février. Je suis confiant que de ce vaste exercice de consultation émergera le meilleur programme qui soit, au bénéfice de nos élèves.»  
*Jean-Bernard Émond, adjoint parlementaire au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*

**Faits saillants :**

- Le processus de révision débute dès aujourd'hui par une consultation citoyenne en ligne, qui se tiendra jusqu'au 21 février.
- Tous peuvent y exprimer leur opinion, en consultant l'adresse suivante : [www.education.gouv.qc.ca/consultationsecr](http://www.education.gouv.qc.ca/consultationsecr).
- Trois forums se tiendront les 7, 14 et 21 février, respectivement à Trois-Rivières, Québec et Montréal, auxquels seront invités différents partenaires du milieu de l'éducation, qui pourront y exprimer leurs opinions et échanger avec différents experts.
- Un rapport faisant la synthèse de ces consultations sera soumis au ministre au printemps 2020.
- Ce rapport servira de base pour l'ébauche d'un projet de programme, qui sera par la suite soumis à un processus rigoureux et éprouvé de validation auprès de divers comités et des partenaires du réseau de l'éducation.
- Le nouveau programme qui en découlera sera mis à l'essai dans certaines écoles lors de l'année scolaire 2021-2022.
- Le nouveau cours devrait officiellement faire son entrée dans les écoles québécoises lors de la rentrée scolaire 2022-2023.

Source : Cabinet du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

## Annexe 2

# Les thématiques telles qu'elles sont définies par le MEES

L'analyse effectuée par l'équipe de recherche du Conseil est basée sur les descriptions des thématiques tirées du cahier du participant fourni par le Ministère lors des forums des partenaires (MEES, 2020d). Elles sont reprises intégralement ci-dessous.

### Thématique 1: Participation citoyenne et démocratie

**Définition:** La participation citoyenne est la reconnaissance par l'individu qu'il est partie prenante de la société par l'exercice et l'expression de la citoyenneté à travers la pratique de la participation publique, de la participation sociale, de la participation politique et de la participation démocratique.

**Objectif:** Former des citoyens qui prendront part aux affaires publiques, sociales, politiques et démocratiques.

Par ce thème, l'élève peut être informé et sensibilisé, par exemple :

- aux effets du bénévolat et de l'engagement communautaire;
- au rôle des organismes de bienfaisance;
- au rôle des structures de gouvernance locales, comme le conseil municipal ou le conseil de quartier;
- aux implications de la participation électorale;
- aux bénéfices que l'on peut retirer en se renseignant sur les différents enjeux relatifs aux affaires publiques de sa communauté.

### Thématique 2: Éducation juridique

**Définition:** L'éducation juridique renforce les connaissances, compétences et attitudes qui permettent à l'individu de reconnaître la dimension juridique d'une situation. Elle permet également à l'individu de participer de manière éclairée à sa société par sa compréhension des droits et des responsabilités de chacun.

**Objectif:** Développer des réflexes juridiques pour faire valoir ses droits. Se familiariser avec les droits et les responsabilités de chacun dans la société en vue d'agir de façon éclairée.

Par ce thème, l'élève peut prendre connaissance par exemple :

- du cadre juridique s'appliquant aux mineurs;
- des implications et des limites du droit à la liberté d'expression et du droit au respect de la vie privée;
- de l'utilité des connaissances juridiques pour favoriser la défense de ses droits et la prise de décision éclairée;
- des devoirs qui accompagnent certains droits.

### Thématique 3: Écocitoyenneté

**Définition :** L'écocitoyenneté est la reconnaissance de l'importance des actions humaines, qu'elles soient individuelles ou collectives, sur l'environnement et les changements climatiques. Il s'agit d'un comportement individuel ou collectif qui consiste à observer les principes et les règles destinés à préserver l'environnement. Ainsi, l'écocitoyenneté permet à l'individu de développer son jugement critique et de comprendre les principes liés à la protection environnementale et à l'utilisation écoresponsable.

**Objectif :** Sensibiliser les citoyens aux impacts de leur comportement sur l'environnement responsable des ressources naturelles.

Par ce thème, l'élève peut être informé, par exemple, sur :

- les enjeux internationaux et planétaires en matière de changements climatiques;
- les impacts de son comportement sur l'environnement;
- les moyens qui existent et qui sont à la disposition des individus et des collectivités pour aider à la préservation de l'environnement;
- les gestes écoresponsables à sa portée (ex. : composter, recycler ou acheter des produits locaux).

### Thématique 4: Éducation à la sexualité

**Définition :** La sexualité est au cœur de l'identité de chaque personne, de sa relation avec l'autre, de son épanouissement et de son bien-être. L'éducation à la sexualité, en plus de permettre de mieux comprendre la sexualité, permet à l'individu de développer des attitudes et des comportements respectueux et égalitaires. Elle s'appuie sur des valeurs telles que l'égalité des femmes et des hommes, le respect de la diversité et le sens des responsabilités dans ses relations avec l'autre.

**Objectif :** Permettre de mieux se comprendre, d'établir des relations affectives respectueuses pour soi et les autres et développer un esprit critique, un bon jugement et un sens des responsabilités.

Par ce thème, l'élève peut être informé sur les changements physiques et affectifs de la puberté et prendre connaissance, par exemple :

- de l'importance d'établir des relations affectives et respectueuses, à l'égard de soi-même et des autres;
- de repères utiles dans ses relations interpersonnelles, notamment le rôle de l'esprit critique, du jugement et du sens des responsabilités;
- d'éléments qui contribuent à son développement et à son épanouissement;
- de la responsabilité de se protéger et de prévenir la propagation des infections transmises sexuellement.

## Thématique 5: Développement de soi et des relations interpersonnelles

**Définition:** Le développement de soi et des relations interpersonnelles favorise une interaction harmonieuse entre des personnes et des groupes aux identités, valeurs et croyances variées. Il contribue à une meilleure compréhension de soi et, par projection, à une meilleure reconnaissance de l'autre, promouvant ainsi des rapports égaux. Ce thème favorise aussi des relations interpersonnelles de qualité en valorisant la construction d'une santé mentale positive ainsi que d'un bien-être individuel et collectif par le biais de valeurs comme la tolérance, le respect de soi et de l'autre ainsi que la valorisation de l'autre.

**Objectif:** Apprendre à mieux se connaître dans le but de développer des relations saines et harmonieuses avec les autres.

Par ce thème, l'élève peut être sensibilisé, par exemple :

- aux stratégies permettant de mieux se connaître et de reconnaître ses émotions et ainsi développer une estime de soi et une santé mentale positives;
- aux moyens de faire face aux agents stressants et de maintenir son équilibre;
- au rôle que joue l'ouverture d'esprit dans sa propre évolution et dans la progression de ses relations interpersonnelles;
- aux attitudes et aux valeurs favorisant l'établissement de relations saines et harmonieuses.

## Thématique 6: Éthique

**Définition:** L'éthique fait 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. Elle permet à l'individu de développer sa pensée critique et favorise le respect mutuel ainsi que l'exercice du dialogue (esprit d'ouverture et de discernement).

**Objectif:** Réfléchir sur les valeurs qui orientent et motivent nos actions.

Par ce thème, l'élève peut être amené à reconnaître, par exemple :

- 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 agissements.

## Thématique 7: Citoyenneté numérique

**Définition:** La citoyenneté numérique est la capacité pour l'individu de prendre part positivement à l'environnement numérique, dans le contexte du développement rapide des nouvelles technologies de l'information et de la communication ainsi que de l'importance croissante des réseaux sociaux. Elle favorise le développement de comportements pour assurer le respect de la vie privée et de l'intégrité des individus.

**Objectif:** Comprendre les limites, les droits et les devoirs de l'ensemble des citoyens tout en faisant un usage éthique et responsable des technologies numériques.

Par ce thème, l'élève peut être sensibilisé, par exemple :

- à l'omniprésence des technologies numériques dans la vie courante;
- aux bénéfiques et aux effets pervers associés aux réseaux sociaux;
- aux risques associés au cyber-hameçonnage;
- à la protection des renseignements personnels en ligne;
- au respect des individus et aux effets de la cyberintimidation;
- à l'importance de poser un regard critique sur la publicité et les médias.

## Thématique 8: Culture des sociétés

**Définition:** La culture des sociétés porte sur l'ensemble des connaissances, du savoir-faire, des traditions et des coutumes qui conditionnent les comportements individuels à l'intérieur des sociétés. Elle permet à l'individu de comprendre comment les sociétés évoluent, de reconnaître les différences culturelles et de développer des attitudes ainsi que des comportements respectueux et tolérants à leur égard.

**Objectif:** Développer des comportements et des attitudes respectueuses à l'égard des différentes cultures où se côtoient plusieurs valeurs et croyances.

Par ce thème, l'élève peut être informé, par exemple, sur :

- des croyances religieuses et philosophies séculières;
- les aspects culturels, économiques et politiques qui peuvent différer d'une culture à l'autre;
- 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.



## Annexe 3

# Liste des organismes dont les mémoires ont été analysés par le Conseil

1.	Aile jeunesse du Chantier de l'économie sociale
2.	Alliance pour l'engagement jeunesse et Laboratoire sur les Émotions et les Représentations, Université du Québec à Montréal
3.	Assemblée des évêques catholiques du Québec
4.	Association Libres penseurs athées
5.	Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec
6.	Association québécoise des organismes de coopération internationale
7.	Association québécoise en éthique et culture religieuse
8.	Barreau du Québec
9.	Centr'ERE
10.	Centre d'expertise et de formation sur les intégristes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation
11.	Centre international de recherche et d'éducation familiale
12.	Centre justice et foi
13.	Centre québécois en excellence numérique
14.	Collectif de parents, coordonné par Nadia El-Mabrouk
15.	Comité de parents de la Commission scolaire Marie-Victorin
16.	Commission de l'éthique en science et en technologie
17.	Commission Relève de la Coalition Avenir Québec
18.	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
19.	Commission scolaire de Laval
20.	Commission scolaire de Montréal
21.	Commission scolaire des Navigateurs
22.	Commission scolaire English-Montreal
23.	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
24.	Conseil du statut de la femme
25.	Conseil en éducation des Premières Nations
26.	Conseil québécois du patrimoine vivant
27.	Département de sciences des religions de l'Université du Québec à Montréal
28.	Deuil-Jeunesse
29.	Directeur des poursuites criminelles et pénales
30.	Éduc'alcool
31.	Éducaloi
32.	Élections Québec
33.	Environnement Jeunesse et Coalition étudiante pour un virage environnemental et social
34.	Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, Mireille Estivalèzes

35.	Fédération des comités de parents du Québec
36.	Fédération des établissements d'enseignement privés
37.	Fédération québécoise des Associations Foyer-École
38.	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
39.	Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation
40.	Fondation du Docteur Julien
41.	Fédération des syndicats de l'enseignement
42.	Groupe d'experts en pratique du dialogue philosophique pour enfants
43.	Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation
44.	Groupe Philosophie éducation et société
45.	Institut d'études religieuses, Université de Montréal
46.	Institut de recherche sur le Québec
47.	Institut du Nouveau Monde
48.	Laïcité Capitale Nationale
49.	Olivier Lemieux, Anne-Michèle Delobbe et Olivier Michaud, Université du Québec à Rimouski et Denis Simard, Université Laval
50.	Dominic Morin, doctorant, École normale supérieure de Paris
51.	Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, Université du Québec à Montréal, Maryse Potvin
52.	Pour les droits des femmes du Québec
53.	Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec
54.	Réseau Éducation, Collaboration, Innovation, Technologie (RECIT)
55.	Serge Robert, Département de philosophie, Université du Québec à Montréal
56.	Louis Rousseau, Département de sciences des religions, Université du Québec à Montréal
57.	Secrétariat à l'accès à l'information et à la réforme des institutions démocratiques du ministère du Conseil exécutif
58.	Société de philosophie du Québec et Comité des enseignantes et des enseignants en philosophie
59.	Union des municipalités du Québec
60.	Union des producteurs agricoles

# Annexe 4

## Les consultations effectuées

### Expertes et experts consultés

Quatorze expertes et experts (personnel universitaire ou acteurs sur le terrain) ont été rencontrés entre le 23 juin et le 25 septembre 2020 pour alimenter la réflexion du Conseil.

- **Luc Bégin**, professeur titulaire à la Faculté de philosophie de l'Université Laval, expert-conseil dans le cadre de l'élaboration du programme ECR pour le volet éthique
- **Marc Chevarie**, président de l'Association québécoise en éthique et culture religieuse
- **Éric Dionne**, professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa
- **Catherine Dupont**, directrice des programmes à la formation générale des jeunes au MELS, de 2007 à 2016
- **Mireille Estivalèzes**, professeure agrégée au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal
- **Éric Frenette**, professeur titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval
- **Olivier Lemieux**, professeur au Secteur disciplinaire des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis
- **Georges Leroux**, professeur émérite au Département de philosophie à Université du Québec à Montréal
- **Pierre Lucier**, professeur invité au Département de sciences des religions de l'UQAM, sous-ministre au ministère de l'Éducation de 1990 à 1996 et expert-conseil dans le cadre de l'élaboration du programme ECR pour le volet culture religieuse
- **Benoit Mercier**, professeur de philosophie au Cégep Montmorency, membre de l'équipe de rédaction du programme ECR pour le secondaire, de 2005 à 2008
- **Jean-Philippe Perreault**, professeur à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval
- **Jacques Pettigrew**, responsable du programme Éthique et culture religieuse au MELS de 2007 à 2017
- **Louis Rousseau**, professeur émérite et directeur du Département de sciences des religions à l'Université du Québec à Montréal
- **Stéphanie Tremblay**, professeure au Département de sciences des religions à l'Université du Québec à Montréal

En outre, le Conseil a aussi consulté les écrits de plusieurs autres expertes et experts, dont les mémoires déposés au ministre et l'ouvrage collectif de Estivalèzes et Lefebvre (2012) de même que celui de Hirsh et Jeffrey (2020) paru dans la foulée de l'annonce d'un nouveau programme.

## Analyse des mémoires

Le Conseil a analysé 60 mémoires parmi ceux qui ont été déposés au Ministère dans le cadre de la consultation sur la révision du programme ECR<sup>25</sup>. Le Conseil a choisi d'analyser principalement les mémoires des instances qui regroupent un grand nombre d'acteurs clés du système scolaire (fédérations, associations, commissions scolaires, instituts, centres ou groupes d'experts, etc.) ainsi que des chercheurs universitaires qui possèdent une expertise à l'égard du programme ECR. La liste de ces organismes est présentée à l'annexe 3.

## Les consultations des jeunes

Soucieux de laisser une voix aux jeunes, premiers concernés par les programmes d'études, le Conseil a procédé à des consultations auprès d'élèves du primaire et du secondaire (de 10 à 17 ans). Il a aussi confié au Comité interordres de la relève étudiante (CIRE) le mandat de mener une consultation auprès de jeunes du postsecondaire (de 18 à 25 ans).

L'objectif général était de connaître le point de vue de quelques jeunes sur leur expérience dans le cadre du cours ECR. Dans cette optique, ces consultations ont été menées à **titre exploratoire**. Les résultats doivent donc être considérés avec nuance et circonspection et ne sauraient être généralisés.

### Primaire et secondaire

#### Intention

L'objectif était de recueillir le point de vue de jeunes du primaire et du secondaire quant à leur appréciation du cours ECR par des groupes de discussion tenus en visioconférence.

Au cours de la discussion, des questions ont été adressées aux jeunes au sujet de ce qu'ils préfèrent du cours, de ce qui leur apparaît le plus utile, de ce qu'ils trouvent difficile ou moins intéressant, des points qui seraient à améliorer, etc.

#### Personnes participantes

Au total, quatorze jeunes (sept filles et sept garçons) provenant de divers milieux (rural, semi-urbain et urbain) ont été rencontrés selon la répartition suivante :

- Le 25 août 2020, six enfants de 10 à 12 ans;
- Le 29 et 30 septembre, deux groupes de quatre jeunes chacun âgés de 14 à 17 ans.

<sup>25</sup> L'ensemble des mémoires n'étant pas rendus publics par le Ministère, ce dernier a transmis au Conseil la liste des personnes ou des organismes auteurs qui ont accepté que leurs noms nous soient transmis. Le Conseil a communiqué directement avec les personnes et les organismes concernés en vue d'obtenir leur mémoire.

## Postsecondaire

### Intention

Le CIRE a ainsi souhaité avoir le point de vue de jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans sur, notamment, leurs expériences en lien avec les trois compétences du programme ainsi que les éléments qui ont facilité et entravé leurs apprentissages.

Pour ce faire, le CIRE a préconisé l'utilisation d'un questionnaire ouvert générant des données qualitatives. Les questions du sondage ont été conçues de sorte à couvrir l'expérience générale des participantes et des participants quant à leur cours ECR. Ce questionnaire, qui a également été traduit en anglais, a été déposé en ligne.

### Personnes participantes

La consultation s'est déroulée sur deux semaines, du 20 septembre au 4 octobre 2020. Au total, 105 jeunes qui ont effectué leurs études primaires et secondaires dans 14 régions différentes du Québec y ont participé. De ce nombre, 83 ont indiqué être de sexe féminin et 21 de sexe masculin.

Parmi les 105 répondantes et répondants :

- 6 étudiant en enseignement professionnel;
- 37 étudiant en enseignement collégial;
- 52 étudiant en enseignement universitaire;
- 45 travaillent à temps partiel;
- 17 travaillent à temps plein;
- 1 a un emploi non rémunéré.

### **Synthèse du rapport intitulé *Consultation à l'endroit de jeunes adultes de 18-25 ans concernant leur expérience et leur point de vue quant au cours d'éthique et culture religieuse (CIRE, 2020)***

Le CIRE a produit un rapport détaillé qui fut déposé à la présidence du Conseil supérieur de l'éducation en octobre 2020. **Le CIRE étant un comité autonome, ses rapports ne sont pas adoptés par le Conseil.**

La consultation du CIRE a porté sur la perception des jeunes qui ont vécu le programme ECR dans son ensemble. La synthèse qui suit complète les propos énoncés précédemment dans l'avis.

De prime abord, la majorité des répondantes et des répondants (63 %) estiment que le cours d'éthique et culture religieuse leur a permis de développer des compétences qui les aident à mieux vivre au sein d'une société québécoise plurielle et diversifiée.

## Éléments facilitants et obstacles à l'apprentissage

En regardant de plus près **les éléments facilitants** soulevés par la plupart des répondantes et des répondants, il est possible de les décliner en quatre principales catégories, dont la première concerne les activités pédagogiques variées. Les jeunes consultés apprécient le caractère interactif et concret d'activités comme des ateliers, des projets ou des travaux en groupe de même que des débats, des discussions d'opinion et de libre expression, des simulations de situations diverses et des visionnements de médias (films et documentaires). De leur point de vue, le fait que le personnel enseignant soit spécialisé semble faciliter l'enseignement de cette matière. Plusieurs aspects tels que la capacité de mobiliser divers outils pédagogiques (ex. : activités pédagogiques favorisant la participation et l'apprentissage interactif) et les connaissances, la capacité d'établir des liens entre les faits historiques et la conjoncture moderne de la géopolitique entre États ou à même les États, la capacité d'accompagner les étudiantes et les étudiants dans l'apprentissage ainsi que l'ouverture d'esprit sont des éléments positifs. Une troisième catégorie concerne l'environnement d'apprentissage, soit l'influence favorable de l'environnement à l'école et de l'environnement familial. Viennent enfin l'ouverture d'esprit de l'étudiante ou de l'étudiant, sa volonté de vouloir écouter et apprendre ainsi que sa curiosité de vouloir comprendre les pratiques et les croyances d'autrui.

En ce qui concerne **les obstacles à l'apprentissage**, environ la moitié (48 %) des répondantes et des répondants affirment n'avoir subi aucun problème particulier au cours de leur formation. Par contre, le fait que certaines enseignantes ou certains enseignants n'aient pas de spécialisation en ECR représente un obstacle à l'apprentissage. D'aucuns font mention notamment de la difficulté d'utiliser des outils pédagogiques variés et de mobiliser les connaissances adéquatement. Sont également soulignés le manque de liens établis entre les faits historiques et la conjoncture moderne, une influence du jugement personnel de l'enseignante ou de l'enseignant (manque d'ouverture d'esprit, prise de position) et une difficulté à bien accompagner les élèves dans l'apprentissage. Un autre obstacle relevé concerne un environnement d'apprentissage défavorable (ex. : l'ennui causé par la redondance des apprentissages sur plusieurs années, le désintéressement des élèves qui influence négativement l'ensemble du groupe) et l'influence de l'environnement familial de l'élève (ex. : la transmission d'un certain savoir et d'une éducation qui peut soit favoriser, soit inhiber l'apprentissage et l'ouverture). Enfin, de leur point de vue, l'élève lui-même peut faire preuve d'un manque d'ouverture et d'une absence de volonté, par manque de curiosité, par manque d'intérêt pour un contenu pédagogique religieux ou encore par embarras de s'exprimer.

## Appréciation générale du cours

Le CIRE constate qu'il y a des réponses très contrastées sur l'expérience des répondantes et des répondants dans leur cours ECR. Il est intéressant de noter que dans plusieurs cas, les jeunes associent leur appréciation du cours à celle qu'ils avaient de leur enseignante ou de leur enseignant. Selon ce qui a été observé dans les réponses obtenues, le personnel enseignant semblait disposer d'une marge de manœuvre beaucoup plus importante en ECR que dans les autres matières sur les sujets abordés ou sur la place accordée au volet éthique ou au volet religieux. Cette marge de manœuvre semble également être un facteur déterminant dans l'appréciation de l'expérience que les jeunes en ont tirée.

Plusieurs indiquent que ce cours était le moins intéressant de leur parcours scolaire, d'autres disent que la place du volet religieux était trop importante par rapport au volet éthique. Une réponse relativement redondante à cet effet est que le fait religieux n'est plus aussi important pour notre société aujourd'hui qu'il l'était il y a 50 ou 60 ans, et que sa place dans le curriculum devrait être ajustée en conséquence.

À l’opposé, un nombre équivalent de répondantes et de répondants indique que ce cours leur a été utile, qu’il a bonifié leur compréhension des autres religions, mais surtout, qu’il leur a permis de développer leur sens critique et leur ouverture au monde. Dans beaucoup de cas, le cours ECR permettait de débattre d’une multitude de sujets d’actualité. Un certain nombre a mentionné que ce cours était vu comme une pause sur les matières plus « académiques », comme les sciences ou les mathématiques, la flexibilité du cours permettant de débattre en grand groupe dans une formule plus informelle. À noter que pour les personnes qui ont apprécié le cours ECR, la plupart semblent préférer le volet éthique au volet religieux.

Le volet religieux apparaît comme l’élément le plus controversé du cours ECR. Si plusieurs apprécient ce volet pour l’ouverture au monde que cela amène, beaucoup mentionnent que si ce volet est pertinent, l’enseignement sous sa forme actuelle gagnerait à être revu. Une partie des répondantes et des répondants avance que le sujet de la religion est trop personnel pour être discuté en grand groupe, d’autres mentionnent que l’enseignement de la culture religieuse est beaucoup plus large que la présentation des rites des différentes religions, et avancent que de déconstruire les préjugés que la société peut entretenir à l’égard de certaines religions est beaucoup plus pertinent. Parmi les suggestions, des jeunes proposent que le volet religieux étudie plutôt l’effet qu’ont les religions sur les sociétés. Enfin, d’aucuns croient que le volet religieux ne devrait pas être enseigné, puisqu’il est trop personnel et trop subjectif. Un cours de citoyenneté ou de finances personnelles serait vu comme plus pertinent par ces répondantes et ces répondants. Bien que les points de vue soient contrastés à cet effet, il convient de noter un certain consensus sur l’intérêt de revoir l’enseignement du volet religieux, mais surtout de s’assurer d’un enseignement relativement cohérent et similaire dans l’ensemble du territoire du Québec. Dans la même perspective, une portion importante des témoignages révèlent que la partie religieuse prenait souvent une place beaucoup plus importante que le volet éthique, alors que plusieurs répondantes et répondants soulignent que le deuxième volet leur semblait plus pertinent.

En somme, les participantes et les participants estiment de façon générale que ce cours devrait mener vers une plus grande ouverture d’esprit et vers une meilleure acceptation de la diversité, et qu’il devrait être plus clairement orienté de sorte à atteindre ces objectifs.

# Annexe 5

## À propos des huit thématiques

Cette annexe se divise en deux volets, à commencer par l'analyse des liens potentiels entre les thématiques et le PFEQ, pour ensuite résumer ce que pensent les auteures et les auteurs des mémoires pour chaque thématique.

### 1. Les liens potentiels avec le PFEQ

**Tableau 3**

Liens potentiels entre les huit thématiques proposées et le Programme de formation de l'école québécoise

Thématiques	Composantes du PFEQ		
	Domaines généraux de formation	Domaines d'apprentissage	Contenus prescrits
<b>1. Participation citoyenne et démocratie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Environnement et consommation</li> <li>• Vivre-ensemble et citoyenneté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domaine de l'univers social (primaire)</li> <li>• Domaine de l'univers social (secondaire):               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Géographie (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> sec.)</li> <li>- Histoire et éducation à la citoyenneté (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> sec.)</li> <li>- Histoire du Québec et du Canada (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> sec.)</li> <li>- Monde contemporain (5<sup>e</sup> sec.)</li> </ul> </li> <li>• Domaine du développement de la personne :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Éthique et culture religieuse</li> </ul> </li> </ul>	
<b>2. Éducation juridique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientation et entrepreneuriat</li> <li>• Médias</li> <li>• Vivre-ensemble et citoyenneté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domaine de l'univers social :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Histoire et éducation à la citoyenneté (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> sec.)</li> <li>- Éducation financière (5<sup>e</sup> sec.)</li> <li>- Monde contemporain (5<sup>e</sup> sec.)</li> </ul> </li> <li>• Domaine du développement de la personne :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Éthique et culture religieuse</li> </ul> </li> </ul>	
<b>3. Écocitoyenneté</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Environnement et consommation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domaine de l'univers social :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Monde contemporain (5<sup>e</sup> sec.)</li> <li>- Géographie (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> sec.)</li> </ul> </li> <li>• Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Science et technologie</li> </ul> </li> <li>• Domaine du développement de la personne :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Éthique et culture religieuse</li> </ul> </li> </ul>	



Thématiques	Composantes du PFEQ		
	Domaines généraux de formation	Domaines d'apprentissage	Contenus prescrits
<b>4. Éducation à la sexualité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Santé et bien-être</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Science et technologie (sec.)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éducation à la sexualité</li> </ul>
<b>5. Développement de soi et des relations interpersonnelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Santé et bien-être</li> <li>• Vivre-ensemble et citoyenneté</li> <li>• Orientation et entrepreneuriat</li> <li>• Médias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domaine des arts</li> <li>• Domaine du développement de la personne : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Éducation physique et à la santé</li> <li>- Éthique et culture religieuse</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éducation à la sexualité</li> <li>• Orientation scolaire et professionnelle</li> </ul>
<b>6. Éthique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientation et entrepreneuriat</li> <li>• Environnement et consommation</li> <li>• Médias</li> <li>• Vivre-ensemble et citoyenneté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domaine du développement de la personne : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Éthique et culture religieuse</li> <li>- Éducation physique et à la santé</li> </ul> </li> <li>• Domaine de l'univers social</li> <li>• Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie</li> </ul>	
<b>7. Citoyenneté numérique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Médias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domaine du développement de la personne <ul style="list-style-type: none"> <li>- Éthique et culture religieuse</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éducation à la sexualité</li> </ul>
	<p>Dans le Cadre de référence de la compétence numérique, la compétence se décline en douze dimensions, dont deux sont centrales et autour desquelles s'articulent les autres dimensions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique</li> <li>• Développer et mobiliser ses habiletés technologiques</li> </ul>		
<b>8. Cultures des sociétés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivre-ensemble et citoyenneté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domaine du développement de la personne : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Éthique et culture religieuse</li> </ul> </li> <li>• Domaine de l'univers social (primaire et secondaire)</li> </ul>	

## 2. Point de vue des acteurs à l'égard des thématiques

En parallèle de l'analyse du PFEQ, le Conseil est allé voir ce qu'en pensent les acteurs qui se sont exprimés sur les thématiques dans les mémoires qu'il a analysés.

Il est important de préciser que ces mémoires n'ont pas tous traité de façon systématique les huit thématiques proposées par le Ministère. Les résultats présentés ci-après sont donc à considérer en fonction de cette précision méthodologique. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de mémoires analysés en référence à chaque thématique.

### **Participation citoyenne et démocratie (21)**

La participation citoyenne et la démocratie ont retenu l'attention et la faveur de plusieurs mémoires. En effet, plusieurs arguent que cette thématique pourrait notamment encourager la participation des jeunes à la vie démocratique et qu'elle s'inscrit dans le rôle que l'école doit jouer pour les outiller à contribuer activement à la société. Cette thématique devrait toutefois s'inscrire dans une perspective de réflexion critique, d'engagement collectif et d'acceptation de la diversité des points de vue.

Plusieurs rappellent que l'éducation à la citoyenneté est présente dans le PFEQ (notamment en univers social et dans le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté). Pour certains élèves, toutefois, les contenus, non assortis d'orientations pédagogiques claires, seraient tantôt insuffisants, tantôt transmis de façon peu uniforme aux élèves.

Il est à noter que cette thématique a fait l'objet de différentes appellations dans les différents mémoires : éducation à la citoyenneté, éducation civique, éducation à l'engagement citoyen, éducation à la citoyenneté démocratique, éducation politique.

### **Éducation juridique (19)**

Dans les mémoires qui se sont prononcés sur cette thématique, plusieurs font valoir que la présence de l'éducation juridique dans le curriculum permettrait de prévenir les problèmes juridiques et d'outiller les élèves relativement à l'exercice des droits et libertés (dont le droit à la vie privée et à la protection des renseignements personnels). Sans se circonscrire à la transmission de connaissances, d'autres affirment que cette thématique doit s'inscrire dans un cadre plus large en vue de prendre en compte les enjeux de justice et de concourir au développement d'une pensée critique. Quelques-uns relèvent que cette thématique est présente de façon informelle dans le PFEQ par l'entremise de l'actuel programme ECR (notion de justice), mais aussi du cours d'éducation financière. Il a toutefois été évoqué que cette présence arrive tardivement dans le parcours de l'élève. D'autres sont d'avis que l'éducation juridique devrait être intégrée à l'éducation civique, d'autres suggèrent que les grandes notions soient intégrées aux matières obligatoires. Ce thème semble en outre représenter un défi important de formation pour le personnel.

Enfin, des mémoires soulignent que cette thématique devrait tenir compte de la dualité juridique des Premières Nations et des Inuits et des enjeux qui sont particuliers aux femmes.

### **Écocitoyenneté (18)**

Plusieurs mémoires voient en cette thématique une occasion d'être en phase avec les préoccupations des jeunes et les enjeux actuels. Il importerait cependant, selon ces mémoires, d'aborder l'environnement de manière positive et d'éviter l'individualisation des solutions ainsi que la moralisation. Dans cette optique, certains estiment que la notion d'écocitoyenneté telle qu'elle est présentée devrait être élargie et faire place à la pensée critique et au savoir-être. D'autres aussi font valoir que l'écocitoyenneté peut difficilement être limitée à un thème à l'intérieur d'un cours multithématique. Ici encore, une vision plus large serait requise. Il est également évoqué à une reprise que cette thématique concerne uniquement la finalité de la poursuite du bien commun. Enfin, quelques-uns estiment que l'écocitoyenneté, tout comme la citoyenneté numérique, est d'une part transversale, et que d'autre part elle s'inscrit à l'intérieur de l'éducation à la citoyenneté.

## **Éducation à la sexualité (19)**

Quoiqu'elle soit délicate, l'éducation à la sexualité est considérée comme essentielle. Des mémoires indiquent que celle-ci devrait notamment intégrer des notions relatives aux stéréotypes sexuels, à l'égalité entre les hommes et les femmes, à la diversité de genre et aux droits et libertés. Certains s'expliquent mal pourquoi le Ministère ne fait pas directement référence aux contenus obligatoires en éducation à la sexualité offerts dans les écoles publiques et privées depuis 2018. D'autres voient d'un œil favorable la volonté d'intégrer cette thématique à un programme particulier. Quelques-uns rappellent que présentement, les contenus ne tendent pas à développer des compétences et qu'ils ne doivent pas être évalués, ce qui peut rendre l'arrimage avec la refonte du programme ECR délicate. D'ailleurs, il est également rappelé que l'enseignement du cours ECR n'est pas prévu en 3<sup>e</sup> secondaire, alors qu'il s'agit d'un moment charnière pour l'éducation à la sexualité. Un mémoire fait quant à lui valoir que les heures actuelles (de 5 h à 15 h) ne devraient pas être réduites. Enfin, la question de la formation du personnel enseignant fait également partie des préoccupations relevées dans les mémoires. Un mémoire considère que les contenus actuels méritent d'être ajoutés au nouveau programme pour que les élèves reçoivent un enseignement uniformisé et cohérent de ceux-ci. Un autre mémoire souhaite que des critères d'évaluation soient élaborés en vue d'intégrer ce sujet au nouveau programme.

Il est à noter que parmi les mémoires analysés qui se sont prononcés sur l'éducation à la sexualité, un seul s'oppose à ce que cette éducation soit dispensée à l'école pour qu'elle soit prise en charge uniquement par les parents.

## **Développement de soi et des relations interpersonnelles (9)**

Pour certains, le développement de soi et des relations interpersonnelles est lié à la mission de socialisation de l'école et serait donc moins un élément distinct du curriculum. Cette thématique serait d'ailleurs, pour d'autres, déjà très présente dans l'actuel programme ECR. Le choix de cette thématique, tout comme son libellé de présentation, ne semblent toutefois pas faire consensus. Alors que des mémoires expriment une forte adhésion à cette thématique voulant qu'elle soit centrale dans le nouveau programme, d'autres la considèrent comme la plus problématique, car semblable à l'actuel programme ECR (l'élève devrait être « sensibilisé ») ou encore susceptible de mener à des dérives moralisantes. À ce propos, certains considèrent que cette thématique ne devrait pas se limiter à « sensibiliser » l'élève, mais plutôt à l'amener à développer une compréhension et une réflexion sur les enjeux sous-jacents à cette thématique. Un mémoire rappelle que les contenus en orientation scolaire et professionnelle s'intègrent à cette thématique et méritent d'être ajoutés au nouveau programme pour que les élèves reçoivent un enseignement uniformisé et cohérent de ces contenus.

## **Éthique (19)**

### **Précision**

La définition de l'éthique en tant que thématique est différente de celle du programme d'études ECR :

- Dans le premier cas, l'éthique « fait 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 » (MEES, 2020d, p.16);
- Dans le programme ECR, l'éthique « consiste en une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions » (MELSb, p. 279).

Un consensus se dégage tout de même vis-à-vis de la pertinence et de l'importance de l'éthique dans le parcours des élèves, pour répondre aux défis du 21<sup>e</sup> siècle. Cependant, tel qu'elle est présentée pour la révision du programme, deux aspects principaux font l'objet de commentaires : l'éthique comme thématique et son objectif. En effet, plusieurs mémoires se prononcent en faveur du maintien de l'éthique comme compétence plutôt que comme thématique. Pour ceux-ci, il n'y a pas lieu que l'éthique soit réduite à un thème parmi d'autres, d'autant plus qu'elle semble peu remise en cause dans le programme actuel (comme l'est le volet culture religieuse). Certains envisagent en fait l'éthique comme la pierre angulaire du programme révisé, la voie pour traiter les autres thèmes et leur donner une cohérence. En ce qui concerne son objectif, il se dégage que l'éthique doit permettre le développement de la pensée et de la réflexion critique. À cet égard, certains rappellent que l'éthique ne peut être réduite à des principes moraux. Elle doit pouvoir faire place au dialogue, à diverses façons de penser, aux débats d'idées et ne pas offrir à l'avance de « bonnes réponses ».

Des mémoires suggèrent également (de façon séparée) :

- d'ajouter à l'éthique la reconnaissance des valeurs fondamentales du Québec (dont la laïcité);
- d'éviter de confondre éthique et religion;
- d'y aborder les sujets de civisme et de citoyenneté;
- que l'éthique permette aux élèves de réfléchir sur leurs préjugés.

### **Citoyenneté numérique (17)**

Les mémoires qui se sont prononcés sur cette thématique adressent plusieurs commentaires sur le contenu (les enjeux) qui devrait s'y trouver : protection des données personnelles, cybercriminalité, fausses nouvelles, hameçonnage, utilisation responsable des médias sociaux (dont les applications), bienfaits et risques associés à l'omniprésence du numérique, cyberintimidation, droit à la vie privée, volet d'éducation aux médias, etc. Ici également, le développement de la réflexion et de la pensée critique ressort. Un mémoire rappelle d'ailleurs l'existence du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur, lequel devrait être la référence pour élaborer cette thématique. Un autre rappelle l'importance d'aborder aussi les aspects positifs liés au numérique.

Certains remettent en question l'utilisation du terme « citoyenneté numérique » pour diverses raisons (présentées dans des mémoires distincts) :

- Il n'aurait pas de référence tangible, et il serait plus opportun d'aborder les enjeux de la citoyenneté à l'ère du numérique;
- Il repose sur une conception individualiste de la citoyenneté;
- Il comprend un risque de se limiter à son acception usuelle, soit l'apprentissage et l'adoption de bons comportements en ligne.

Enfin, quelques-uns estiment que la citoyenneté numérique, tout comme l'écocitoyenneté, est d'une part transversale, et que d'autre part elle s'inscrit à l'intérieur de l'éducation à la citoyenneté. Un autre mémoire souhaite que des critères d'évaluation soient élaborés en vue d'intégrer ce sujet au nouveau programme.

### **Cultures des sociétés (13)**

**Précision:** Cette thématique, par sa définition, couvre un large éventail de contenus : « l'ensemble des connaissances, du savoir-faire, des traditions et des coutumes qui conditionnent les comportements individuels à l'intérieur des sociétés ».

Concernant la thématique de la culture des sociétés, des mémoires indiquent qu'elle devrait prendre d'abord en considération la diversité interne du Québec, ce qui inclut une place privilégiée aux Premières Nations et aux Inuits dans leurs réalités contemporaines, mais aussi aux personnes immigrantes et aux minorités ethniques ou linguistiques. Quelques-uns estiment plutôt qu'elle devrait inclure un regard de citoyenneté mondiale. Elle semble néanmoins être considérée comme importante pour favoriser le vivre-ensemble et les relations harmonieuses.

Plusieurs mémoires établissent un parallèle entre cette thématique et la culture religieuse (mais sous différents angles). Pour certains, cette thématique devrait être intégrée à l'univers social pour éviter un biais idéologique comme pour le volet de la culture religieuse. Pour d'autres, les notions de culture religieuse devraient être abordées sous cette thématique et transmettre des savoirs au sujet des faits religieux. Pour quelques-uns enfin, la religion, telle qu'elle est présentée à l'intérieur de cette thématique, est réduite à un aspect folklorique.

## Annexe 6

# L’approbation du matériel didactique en ECR

Pour bien cerner la problématique qui s’est posée dans le cas du matériel didactique en ECR, il est nécessaire de distinguer le matériel approuvé (ensembles didactiques) des cahiers d’exercices non approuvés.

### L’approbation du matériel didactique

Pour être admissible à l’approbation ministérielle, l’ensemble didactique doit être « composé d’une série d’instruments dont un manuel imprimé à l’usage de l’élève et un guide d’enseignement imprimé ou numérique. Il peut inclure d’autres éléments numériques. L’ensemble didactique est explicitement conçu pour l’enseignement et l’apprentissage et constitue en ce sens un outil de soutien, de médiation et de référence. Il doit également viser le rehaussement culturel et la promotion de valeurs sociétales. Il forme un tout cohérent, prenant appui sur les domaines généraux de formation et présentant des suggestions pour le développement de compétences transversales. Le manuel et le guide d’enseignement doivent couvrir entièrement un programme disciplinaire donné ou quelques programmes dans le cas d’ouvrages interdisciplinaires » (MELS, 2010, p. 3).

« [L]a valeur pédagogique d’un ensemble didactique s’apprécie à l’analyse de l’ensemble de ses composantes et les visées et les éléments prescrits du Programme de formation de l’école québécoise ne peuvent être couverts par le manuel seul » (MELS, 2008a, p. 1).

« [I] est important de noter que, dans le respect de la gratuité inscrite dans la Loi sur l’instruction publique et dans un souci d’adéquation aux orientations pédagogiques de chaque programme, les cahiers d’exercices ont été exclus de l’approbation ministérielle par une directive administrative adoptée en 1990. » Ils ne sont pas considérés comme du matériel didactique de base. « À cet égard, un ensemble didactique approuvé doit contenir suffisamment d’activités [y compris des fiches reproductibles] pour éviter l’achat de cahiers d’exercices. Comme c’est le cas pour le matériel didactique dit complémentaire, c’est l’organisme scolaire qui a la responsabilité de décider de leur utilisation après avoir fait les consultations nécessaires, notamment auprès du conseil d’établissement de l’école, tel que le prévoit la Loi sur l’instruction publique. » (MELS, 2010, p. 8.)

Le Bureau d’approbation du matériel didactique (BAMD) se base sur différents critères pédagogiques pour évaluer les ensembles didactiques et assurer leur adéquation aux exigences du programme. « L’approbation vise à assurer la cohérence entre le programme d’études et le matériel didactique qui lui est associé. Pour être approuvé, le matériel doit actualiser le programme. » (Couture et Rainville, 2010, p. 3.) Au volet pédagogique s’ajoute notamment l’évaluation des aspects socioculturels pour que les manuels représentent la diversité de la société québécoise et qu’ils soient exempts de sexisme et de discrimination. De plus, au moment de faire une demande d’approbation, l’éditeur est tenu de déposer un formulaire qui atteste qu’une révision scientifique des contenus a été effectuée et que « le matériel est exempt d’erreurs ».

Depuis 2016, le BAMD a aussi établi un cadre pour l'évaluation des guides d'enseignement en format numérique ou des éléments numériques qui se rattachent aux guides d'enseignement imprimés. Cette évaluation s'ajoute aux autres critères et porte sur les facilitateurs techniques et ergonomiques (MEES, 2016).

Pour le programme ECR, avant sa dissolution en 2014, le Secrétariat aux affaires religieuses (SAR) du MEES collaborait avec le BAMD pour l'évaluation des contenus religieux dans tous les manuels. Le SAR confiait alors à des experts universitaires de chacune des traditions religieuses le soin d'évaluer les contenus présentés (textes et illustrations) en tenant compte de l'âge des élèves. Au terme de l'évaluation, le SAR reprenait les propositions de chaque expert et rassemblait dans un rapport les demandes de modifications visant à assurer un traitement adéquat des différentes traditions religieuses. Le BAMD recourait aussi aux services d'experts universitaires en éthique pour cet autre volet du programme.

## Annexe 7

# Historique du Comité-conseil sur les programmes d'études

Dans le cadre de cet avis, le Conseil a voulu vérifier quelle structure existe aujourd'hui, ou existait autrefois, pour effectuer les révisions de programmes en profondeur. Une structure semblable permettrait ainsi d'assurer la qualité des programmes d'études et de garantir une évolution cohérente du curriculum. C'est dans ce contexte qu'est ici présenté l'historique de la Commission des programmes d'études et du Comité-conseil sur les programmes d'études.

- La Commission des programmes d'études fut créée en 1997 par l'adoption de la *Loi qui modifie la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*. C'était un organisme-conseil qui exerçait un rôle important dans le processus de mise en œuvre de l'ensemble des programmes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. La Commission avait pour mission de conseiller la ministre de l'Éducation sur toute question relative aux programmes d'études qu'elle établissait en application de l'article 461 de la *Loi sur l'instruction publique*.
- En décembre 2005, le gouvernement du Québec adopta la *Loi sur l'abolition de certains organismes publics et le transfert de responsabilités administratives*, qui a supprimé la Commission des programmes d'études. Les responsabilités administratives assumées par la Commission furent ainsi confiées au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Le 18 mai 2006, dans une lettre adressée au président de la Commission, le ministre annonçait la création du Comité-conseil sur les programmes d'études. Le ministre y précisait que la composition du Comité-conseil allait demeurer identique à celle de la Commission. Il enjoignait au Comité-conseil de mener une réflexion sur son mandat en vue de l'actualiser et de revoir ses règles de fonctionnement ainsi que les modalités de recrutement et de nomination de ses membres.
- Le mandat du Comité-conseil a donc été actualisé : en ce qui a trait au mandat d'examen des programmes d'études, les membres ont recommandé de maintenir un examen de type systémique et de confier à un comité-conseil le soin de fournir au ministre des analyses et des recommandations sur les éléments du curriculum de la formation des jeunes, notamment sur les programmes d'études et les orientations générales relatives à l'évaluation des apprentissages. Ce dernier volet concernant l'évaluation constitue un ajout par rapport au mandat originel de la Commission. Il se justifie par l'expérience acquise par ses membres au fil des évaluations de programmes, et qui ont démontré que l'évaluation des apprentissages constitue l'un des éléments clés de la cohérence du Programme de formation.
- Le nouveau Comité-conseil avait donc aussi pour mission de conseiller le ministre sur toute question relative aux programmes d'études établis en application de l'article 461 de la *Loi sur l'instruction publique*.
- Dans l'exercice de sa mission, le Comité-conseil fait au ministre des recommandations sur l'approbation des programmes d'études et les orientations générales relatives à l'évaluation des apprentissages de même que sur l'adaptation continue des programmes d'études.



- En outre, le Comité-conseil doit donner son avis au ministre sur toute question que ce dernier lui soumet relativement aux programmes d'études. Il peut aussi recevoir des observations d'individus ou de groupes sur toute question relative à ces programmes.
- Ainsi, le Comité-conseil peut : solliciter des observations d'individus ou de groupes sur toute question relative aux programmes d'études; former des comités consultatifs et déterminer leurs attributions ainsi que leurs règles de fonctionnement; s'adjoindre des expertes et des experts.
- Depuis 2009, le Comité-conseil n'a rien publié. Le site Web du Comité est inactif.  
[<http://www.ccpe.gouv.ca/index.htm>]

En conclusion, il ne semble plus exister de structure permanente pour effectuer l'évaluation, la révision et le suivi des programmes de l'enseignement obligatoire au Québec. Les programmes semblent plutôt évalués à la pièce, par des comités ad hoc créés pour des besoins ponctuels et conséquemment dissous une fois le programme en place. Ces comités n'examinent donc pas l'évolution du programme et sa cohérence avec le contexte sociopolitique.

# Bibliographie

Assemblée nationale (2013). *Projet de loi n° 60 : Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement*, Québec : Éditeur officiel du Québec, réf. de novembre 2020, <http://m.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-60-40-1.html>.

Audiger, François (2015). « Conférence de plénière : Les Éducatifs à...? Quel bazar!! » dans *Acte du colloque : Les « Éducatifs à » : Un (des) levier (s) de transformation du système éducatif?* (17 au 19 novembre, Rouen (France), Université de Rouen).

Barthes, Angela (2019). « Quelles adaptations des enseignant-e-s français-e-s des écoles primaires face aux “éducatifs à” », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 45, n° 1, p. 163-186.

Barthes, Angela et Yves Alpe (2018). « Les “éducatifs à”, une remise en cause de la forme scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2018/1, n° 45, juin, p. 23-37.

Barthes, Angela, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducatifs à »*, Paris, L'Harmattan, 622 p.

BePax Dialogue & Diversité (2018). *Citoyenneté à l'école : avec ou sans conviction? Approches européennes*, Etterbeek (Belgique), BePax, 74 p., réf. de juillet 2020, <https://www.bepax.org/files/files/OUTILS/bepax-etude-citoyennete-769-a-768-l-e-769-cole-03.pdf>.

Bleisch, Petra, Séverine Desponds, Anne-Claude Hess, Bernhard Rotzer et Elisabeth Zeder (2017). *Pratiques d'enseignement en « éthique et cultures religieuses »*, réf. de juillet 2020, <https://www.2cr2d.ch/pratiques-denseignement-en-ethique-et-cultures-religieuses/>.

Boissonneault, Alex (2020). *Québec prêt à abolir le cours d'Éthique et culture religieuse*, réf. d'octobre 2020, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1466090/gouvernement-legault-programme-ethique-culture-religieuse-abolition>.

Bonnier, Yannick et Christophe Letemple (2011). *La religion à l'école finlandaise*, réf. de juillet 2020, [https://campus.univ-lyon1.fr/apprendreenfinlande/2011/03/19/la-religion-a-lecole-finlandaise/?doing\\_wp\\_cron=1572632441.5938849449157714843750](https://campus.univ-lyon1.fr/apprendreenfinlande/2011/03/19/la-religion-a-lecole-finlandaise/?doing_wp_cron=1572632441.5938849449157714843750).

Bouchard, Mylène, Jean Dansereau, Natalie M. Fletcher, Mathieu Gagnon, Olivier Michaud, Michel Sasseville et Sébastien Yergeau (2020). *Vers une citoyenneté engagée par la pratique du dialogue philosophique*, Mémoire présenté au ministère de l'Éducation en vue du remplacement du programme d'Éthique et culture religieuse, 39 p.

Bureau international d'éducation de l'UNESCO (2016). *Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité?*, Réflexion en cours n° 2 sur les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage, Suisse, UNESCO, 38 p.

Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation (2020). *Refonte du cours Éthique et culture religieuse – Pour une valorisation des sciences des religions*, Mémoire présenté au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre des consultations sur le programme *Éthique et culture religieuse*, Longueuil (Québec), Le Centre, 8 p.

Charron, Hélène et Joëlle Steben-Chabot (2020). « Le traitement des inégalités entre les sexes dans le programme et les manuels en Éthique et culture religieuse », dans Syvane Hirsch et Denis Jeffrey (dir.), *Le programme Éthique et culture religieuse: impasse et avenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, p.105-121.

Cherblanc, Jacques et Pierre Lebus (2011). « La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme *Éthique et culture religieuse*: mission impossible », *Télescope*, vol. 17, n° 3, p.79-99.

Chirouter, Edwige (2020). *Intégrer la philosophie à l'éducation dès les premières années d'enseignement*, Pratiques de la philosophie avec les enfants, Nantes, Chaire UNESCO, Université de Nantes, 55 p.

Collectif de parents (2020). *Pour une école laïque qui valorise l'autonomie de jugement*, Mémoire présenté au ministère de l'Éducation en vue du remplacement du programme d'Éthique et culture religieuse, 35 p.

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (2020). *Processus d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*, réf. de novembre 2020, <https://www.quebec.ca/gouv/ministere/education/organismes-lies/comite-dagrément-des-programmes-de-formation-a-lenseignement-capfe/#c77917>.

Comité de parents de la Commission scolaire Marie-Victorin (s. d.). *Consultations sur le programme d'études Éthique et culture religieuse*, Avis à la commission [au ministre de l'Éducation] sur le cours ECR, 1 p.

Comité interordres de la relève étudiante (2020). *Consultation à l'endroit de jeunes adultes de 18-25 ans concernant leur expérience et leur point de vue quant au cours Éthique et culture religieuse*, Document de travail, Québec, 14 p.

Comité sur les affaires religieuses (2013). *La prise en compte du fait religieux dans les écoles de diverses sociétés nord-américaines et européennes*, Rapport de recherche non publié, 169 p.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996: rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, Rapport final, Québec, La Commission, 87 p.

Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la Suisse romande et du Tessin (s. d.). *Plan d'études romand: Sciences humaines et sociales (SHS) — Éthique et cultures religieuses*, réf. de juillet 2020, <https://www.plandetudes.ch/web/guest/ethique-et-cultures-religieuses>.

Conseil du statut de la femme (2016). *L'égalité des sexes en milieu scolaire*, Québec, Le Conseil, 152 p.

Conseil scolaire Centre Nord (2015). *Procédure A-1020 - Catégorie: Philosophie – Objet: Adaptation religieuse*, réf. de décembre 2020, <https://centrenord.ab.ca/fichiers/cscn/Conseil/Politiques/A-1000/A1020.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2020a). *Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs*, Québec, Le Conseil, 176 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/bien-etre-enfant-50-0524>.

Conseil supérieur de l'éducation (2020b). *Éduquer au numérique*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020, Québec, Le Conseil, 96 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/educher-au-numerique-50-0534>.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*, Québec, Le Conseil, 155 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500>.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Québec, Le Conseil, 219 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/developpement-professionnel-50-0483>.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire: implantation du programme «Éthique et culture religieuse»*, Québec, Le Conseil, 20 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/implantation-ethique-culture-religieuse-50-0458>.

Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*, Québec, Le Conseil, 75 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/competences-transversales-domaines-generaux-50-0453>.

Conseil supérieur de l'éducation (2005). *Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux: une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec*, Sainte-Foy, Le Conseil, 49 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/amenagement-libertes-droits-fondamentaux-50-0447>.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Aménager le temps autrement: une responsabilité de l'école secondaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 86 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/amenager-temps-autrement-50-0435>.

Conseil supérieur de l'éducation (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle*, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 53 p., <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra89-90.pdf>.

Couture, Carole et Chantal Rainville (2010). «Conférence: L'approbation du matériel didactique en éthique et culture religieuse» (6 mai 2010, Musée de la civilisation), Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Département de sciences des religions de l'Université du Québec à Montréal (2020). *Consultations sur le programme d'études Éthique et culture religieuse*, Mémoire, Montréal, Le Département, 43 p.

Duclos, Anne-Marie (2017). «Les niveaux d'utilisation du programme "Éthique et culture religieuse" par les enseignants du primaire», *Initio*, n° 6, printemps, p. 175-195.

Duclos, Anne-Marie (2015). « Expérimentons la Philo pour enfants en ÉCR avec les contes de la Traversée! », *Le Pollen*, vol. 16, p. 34, réf. de novembre 2020, [https://www.researchgate.net/publication/281839761\\_Experimentons\\_la\\_Philosophie\\_pour\\_enfants\\_en\\_ECR\\_avec\\_les\\_contes\\_de\\_la\\_Traversee](https://www.researchgate.net/publication/281839761_Experimentons_la_Philosophie_pour_enfants_en_ECR_avec_les_contes_de_la_Traversee).

Duclos, Anne-Marie et Bruno Poelhuber (2017). « Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme "Éthique et culture religieuse" : une analyse qualitative », *Les Dossiers du GREE*, n° 4, p. 42-60.

Estivalèzes, Mireille (2020). [sans titre] Présentation dans le cadre des consultations d'experts du Conseil supérieur de l'Éducation pour le projet d'avis sur la révision du programme *Éthique et culture religieuse*, Québec, 23 juin 2020.

Estivalèzes, Mireille (2009). « Éducation à la citoyenneté et enseignement sur les religions à l'école, un mariage de raison? », *Diversité urbaine*, vol. 9, n° 1, p. 45-57, réf. de décembre 2020, <https://www.erudit.org/fr/revues/du/2009-v9-n1-du3129/037758ar.pdf>.

Estivalèzes, Mireille et Solange Lefebvre (dir.) (2012). *Le programme d'éthique et culture religieuse, de l'exigence conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Presses de l'Université Laval, 213 p.

Fédération des comités de parents du Québec (2020). *Révision du programme Éthique et culture religieuse*, Avis présenté à Monsieur Jean-François Roberge, ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 9 p.

Gouvernement du Manitoba (2020). *Loi sur les écoles publiques (c. P250 de la C.P.L.M.)*, réf. de décembre 2020, [https://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/\\_pdf.php?cap=p250](https://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/_pdf.php?cap=p250).

Gouvernement du Yukon (2020). *Changements apportés aux programmes d'études*, réf. de juillet 2020, <https://yukon.ca/fr/node/7648>.

Government of Newfoundland and Labrador (2020). *Religious Education*, réf. de novembre 2020, <https://www.gov.nl.ca/education/k12/curriculum/descriptions/religious-education/>.

Government of Nova Scotia (2020). *Social Studies 6: Course Outline*, réf. de décembre 2020, <https://curriculum.novascotia.ca/english-programs/course/social-studies-6>.

Gravel, Stéphanie (2017). *Cours d'éthique et de religion : un enseignement impartial?*, réf. d'octobre 2020, [https://ameqenligne.com/print\\_news.php?ID=646179&cat=21](https://ameqenligne.com/print_news.php?ID=646179&cat=21).

Gravel, Stéphanie (2016). *Impartialité, objectivité et neutralité? Étude de pratiques enseignantes en Éthique et culture religieuse au Québec*, Résumé de thèse, <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18461>.

Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999). *Laïcité et religions : perspectives nouvelles pour l'école québécoise*, Version abrégée, Québec, Ministère de l'Éducation, 103 p.

Herriger, Alexandre (2004). *La pratique de la philosophie avec les enfants : une mise en œuvre de la paix*, Mémoire de maîtrise en philosophie, Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec.

Jeffrey, Denis et Syvane Hirsch (2020). « Où en sont les débats sur le programme *Éthique et culture religieuse* », dans Syvane Hirsch et Denis Jeffrey (dir.), *Le programme Éthique et culture religieuse: impasses et avenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 9-33.

Lavoie, Louis-Charles (2012). « La disposition des enseignantes et enseignants de la Montérégie à l'implantation du programme *Éthique et culture religieuse* », dans Syvane Hirsch et Denis Jeffrey (dir.), *Le programme Éthique et culture religieuse: impasses et avenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 175-198.

Le Petit Robert (2020). *Le Petit Robert de la langue française*, Dictionnaire en ligne.

Lemieux, Olivier, Anne-Michèle Delobbe, Olivier Michaud et Denis Simard (2020). *Mémoire présenté au ministère de l'Éducation en vue du remplacement du programme d'Éthique et culture religieuse*, 20 p.

Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*, 2<sup>e</sup> édition, New York, Cambridge University Press, 304 p.

MacLeod, Angela (2018). Alberta can learn from B.C.'s independent school success, réf. de juillet 2020, <https://www.fraserinstitute.org/article/alberta-can-learn-from-bc-independent-school-success>.

Ministère de l'Éducation (2020a). *Éthique et culture religieuse*, réf. de novembre 2020, <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-du-developpement-de-la-personne/ethique-et-culture-religieuse/>.

Ministère de l'Éducation (2020b). *Organisme relevant des ministres*, réf. de novembre 2020, <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/car/a-propos/>.

Ministère de l'Éducation (2020c). *Référentiel de compétence. Profession enseignante*, Québec, Le Ministère, 106 p., [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024).

Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Le Ministère, 362 p.

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2018). *Domaine d'apprentissage : Sciences humaines et sociales – Étude comparative des religions du monde*, réf. de décembre 2020, [https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/social-studies/fr\\_social-studies\\_12\\_comparative-world-religions\\_elab.pdf](https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/social-studies/fr_social-studies_12_comparative-world-religions_elab.pdf).

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2010). *L'éducation de votre enfant en Saskatchewan : Guide pour les nouveaux arrivants*, s. l., Le Ministère, 46 p., <https://www.fransaskois.sk.ca/uploads/files/general/6/guide-pour-nouveaux-arrivants.pdf>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (s. d.). *Quelques jalons historiques*, Document inédit, 6 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *L'approbation du matériel didactique*, Québec, Le Ministère, 9 p., réf. de septembre 2020, [http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Approbation\\_materiel\\_didactique\\_fr.pdf](http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Approbation_materiel_didactique_fr.pdf).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008a). *Approbation du matériel didactique en éthique et culture religieuse: exigences du Bureau d'approbation du matériel didactique*, 1 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008b). «Éthique et culture religieuse», dans *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Le Ministère, p. 278-363, réf. de juillet 2020, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_ethique-culture-religieuse-primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-primaire.pdf).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008c). «Éthique et culture religieuse, programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire», dans *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Le Ministère, p. 499-577, réf. de juillet 2020, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_ethique-culture-religieuse-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-secondaire.pdf).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). «Géographie», dans *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire*, Québec, Le Ministère, p. 300-333, réf. de décembre 2020, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_geographie-premier-cycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_geographie-premier-cycle.pdf).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). «Histoire et éducation à la citoyenneté», dans *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire*, Québec, Le Ministère, p. 336-368, réf. de décembre 2020, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_histoire-education-citoyennete-premier-cycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-education-citoyennete-premier-cycle.pdf).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006c). «Science et technologie», dans *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire*, Québec, Le Ministère, réf. du 17 décembre 2020, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_sciences-technologie-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_sciences-technologie-deuxieme-cycle-secondaire.pdf).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse, une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, Le Ministère, 12 p., [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/aff\\_religieuses/prog\\_ethique\\_cult\\_reli\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/aff_religieuses/prog_ethique_cult_reli_f.pdf).

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020a). *Consultations sur le programme d'études Éthique et culture religieuse*, réf. de janvier 2020, <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/consultations-sur-le-programme-detudes-ethique-et-culture-religieuse/>.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020b). *Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP): du début du 3<sup>e</sup> cycle du primaire à la fin du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire*, réf. de décembre 2020, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Continuum-COSP\\_01.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Continuum-COSP_01.pdf).

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020c). *Éthique et culture religieuse – Le ministre Jean-François Roberge annonce le début des consultations en vue d'une refonte du programme*, réf. de avril 2020, <http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?aiguillage=ajd&lang=fr&idArticle=2801107074>.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020d). *Forum des partenaires : révision du programme Éthique et culture religieuse*, Cahier du participant, Québec, Le Ministère, 23 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*, Québec, Le Ministère, 33 p., réf. de juillet 2020, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf).

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018a). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité – Préscolaire et primaire*, Québec, Le Ministère, 10 p., réf. de décembre 2020, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Presco-Primaire-FR.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Presco-Primaire-FR.pdf).

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018b). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité – Secondaire*, Québec, Le Ministère, 15 p., réf. de décembre 2020, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Secondaire-FR.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Secondaire-FR.pdf).

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Cadre de référence pour l'évaluation du matériel didactique: Cadre numérique*, Québec, Le Ministère, 3 p., réf. du novembre 2020, [http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Cadre\\_numerique.pdf](http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Cadre_numerique.pdf).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2019). *Éducation aux valeurs*, réf. de novembre 2020, <https://men.public.lu/fr/themes-transversaux/themes-pedagogiques/education-valeurs.html>.

Organisation de coopération et de développement économiques (2019). *Stratégie 2019 de l'OCDE sur les compétences: des compétences pour construire un avenir meilleur*, Paris, OCDE, 257 p.

Pépin, Luce (2009). *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens. Tendances et enjeux*, Bruxelles, Network of European Foundations-NEF, 70 p., réf. de décembre 2020, [http://iesr.ephe.psl.eu/sites/default/files/nef\\_enseignement\\_religions\\_europe\\_version\\_fr\\_finale.pdf](http://iesr.ephe.psl.eu/sites/default/files/nef_enseignement_religions_europe_version_fr_finale.pdf).

Québec (2020a). *Loi sur la laïcité de l'État: RLRQ, chapitre L-0.3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> avril 2020, réf. de juin 2020, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/L-0.3.pdf>.

Québec (2020b). *Loi sur l'instruction publique: RLRQ, chapitre I-13.3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> juin 2020, réf. d'octobre 2020, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showDoc/cs/I-13.3?&digest=>.

Québec (2020c). *Projet de loi n° 40 (chapitre 1): Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 102 p., réf. de mai 2020, <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2020C1F.PDF>.



Québec (2020d). « Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire », dans *RLRQ, chapitre I -13.3, r. 8*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> mai 2020, réf. d'octobre 2020, <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%208>.

Québec (2017). *Projet de loi n° 62 (chapitre 19): Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État et visant notamment à encadrer les demandes d'accommodements pour un motif religieux dans certains organismes*, réf. de juillet 2020, <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2017C19F.PDF>.

Québec (2005). *Projet de loi n° 95 (2005, chapitre 20) Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation*, réf. de juillet 2020, <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2005C20F.PDF>.

Québec (2000). *Projet de loi n° 118 (2000, chapitre 24) Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la professionnalité*, réf. de juillet 2020, <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2000C24F.PDF>.

S.L. c. Commission scolaire des Chênes (2012). *Recueil des arrêts de la Cour suprême du Canada*, vol. 3. p. 235-263.

Sasseville, Michel (2020). *84 pays où se pratique la Philosophie pour/avec les enfants*, réf. de décembre 2020, <https://philoenfant.org/2015/11/12/82-pays-ou-se-pratique-la-philosophie-pour-enfants/>.

Sasseville, Michel (dir.) (2018). *La pratique de la philosophie en communauté de recherche: entre rupture et continuité*, Québec, Presses de l'Université Laval, 282 p.

Syndicat de l'enseignement de la Haute-Yamaska c. Commission scolaire Val-des-Cerfs (2020). *Tribunal d'arbitrage (secteur de l'éducation)*, 74 p.

Thomas, Patricia A., David E. Kern, Mark T. Hughes et Belinda Y. Chen (2016). *Curriculum Development for Medical Education*, Baltimore (Maryland), Johns Hopkins University Press, 300 p.

Tremblay, Stéphanie (2020). *Présentation sur la révision du cours ECR*, dans le cadre des consultations d'experts du Conseil supérieur de l'Éducation pour le projet d'avis sur la révision du programme Éthique et culture religieuse, Québec, 27 août 2020.

Trésor de la langue française (2020). *Séculier: définition de séculier*, réf. de décembre 2020, <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/seculier>.

Willaime, Jean-Paul (2019). « Faits religieux », dans Régine Azria et Danielle Hervieu-Léger (dir.), *Dictionnaire des faits religieux*, Paris, Presses de l'Université de France, p. 393.

Willaime, Jean-Paul (dir.) (2014). *Le défi de l'enseignement religieux à l'école: Réponses européennes et québécoises*, Paris, Riveneuve, 358 p.

Wing Yu, Alice Chan (2018). « A Review of ERC Teacher Training Programs Across Nine Quebec Universities: A Snapshot 10 Years After 2008 », *Religion & Education*, vol. 45, n° 3, p. 351-369.

# Remerciements

Le Conseil supérieur de l'éducation tient à remercier les personnes et les organismes consultés ou entendus dans le cadre de la production de cet avis :

- **Luc Bégin**, professeur titulaire à la Faculté de philosophie de l'Université Laval
- **Stéphanie Campeau**, directrice des ressources didactiques et pédagognumériques au ministère de l'Éducation
- **Hélène Caron**, conseillère stratégique à la Direction des ressources didactiques et pédagognumériques au ministère de l'Éducation
- **Marc Chevarie**, président de l'Association québécoise en éthique et culture religieuse
- **Marie-Noëlle Corriveau-Tendland**, responsable du programme Éthique et culture religieuse, Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation
- **Éric Dionne**, professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa
- **Catherine Dupont**, ex-directrice à la formation générale des jeunes au ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
- **Mireille Estivalèzes**, professeure agrégée au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal
- **Éric Frenette**, professeur titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval
- **Geneviève LeBlanc**, directrice générale des services à l'enseignement, ministère de l'Éducation
- **Olivier Lemieux**, professeur au Secteur disciplinaire des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis
- **Georges Leroux**, professeur émérite au Département de philosophie à Université du Québec à Montréal
- **Pierre Lucier**, professeur invité au Département de sciences des religions de l'UQAM
- **Benoit Mercier**, professeur de philosophie au Cégep Montmorency
- **Jean-Philippe Perreault**, professeur à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval
- **Jacques Pettigrew**, ex-responsable du programme *Éthique et culture religieuse* au ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport

- **Martin Quirion**, directeur de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation
- **Louis Rousseau**, professeur émérite et directeur du Département de sciences des religions à Université du Québec à Montréal
- **Stéphanie Tremblay**, professeure au Département de sciences des religions à Université du Québec à Montréal

Le Conseil supérieur de l'éducation tient à exprimer sa reconnaissance aux personnes et aux organismes qui nous ont donné accès aux mémoires qui ont été transmis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre des consultations sur la révision du programme ECR.

Le Conseil remercie de façon particulière tous les jeunes qui ont participé aux consultations de même que les membres du Comité interordres de la relève étudiante (CIRE) qui ont mené la consultation auprès des 18 à 25 ans.

## Membres de la commission conjointe\*

Nom	Fonction
<b>Présidente</b>	
Michelle Fournier	Directrice générale (retraîtée), Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries
<b>Membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire</b>	
Najiah Balladin	Parent
Jonathan Bluteau	Professeur agrégé, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal
Jean-François Boutin	Professeur, Secteur disciplinaire des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis
Benoit Brosseau	Technicien en service de garde, Centre de services scolaire des Hautes-Rivières
Marie-Eve Claude	Directrice adjointe des services aux élèves (retraîtée), Commission scolaire Lester-B.-Pearson
Brigitte Gagnon	Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire des Hautes-Rivières
Hélène Gilbert	Directrice d'écoles primaires, Centre de services scolaire du Lac-Témiscamingue
Anne Julien	Directrice adjointe des services éducatifs (retraîtée), Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin
Mélanie Marsolais	Directrice générale, Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage
Isabelle Martin	Enseignante au primaire, École Saint-Isidore-Saint-Denis, Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay
Marc-Antoine Mauzerolle	Directeur, École Rose-des-Vents, Centre de services scolaire de Montréal
Caroline Mc Donald	Enseignante au primaire, École primaire d'éducation internationale, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy
Karine Soucy	Enseignante, Département de techniques d'éducation à l'enfance, Cégep de Rivière-du-Loup
<b>Membres de la Commission de l'enseignement secondaire</b>	
Stéphane Allaire	Professeur en pratiques éducatives, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi
Rachel Bégin	Directrice adjointe des études, Cégep Limoilou, Campus de Québec
Patrick Charland	Professeur titulaire et cotitulaire de la Chaire UNESCO de développement curriculaire, Université du Québec à Montréal
Laurence Galarneau-Girard	Administratrice, Commission jeunesse Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
Peggy McCourt	Directrice, École secondaire régionale Alexander Galt, Commission scolaire Eastern Townships

Nom	Fonction
Nugent Bianca	Parent, Centre de services scolaire des Portages-de-l'Outaouais
Marlène Paul	Enseignante, École secondaire Kassinu Mamu Pekuakamiulnuatsh Takuhikan
Nadine Peterson	Directrice générale, Centre de services scolaire des Portages-de-l'Outaouais
Benoit Petit	Conseiller pédagogique pour le Service national du RECIT dans le domaine du développement de la personne, Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe
Anne-Marie Poirier	Directrice des services pédagogiques, École Succès Scolaire
Éric Pouliot	Directeur, École Pointe-Lévy, Centre de services scolaire des Navigateurs
Michel Turcotte	Directeur adjoint, Service des ressources éducatives, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

\* Au moment de l'adoption de l'avis

# Membres du Conseil supérieur de l'éducation\*

Nom	Fonction
<b>Présidente</b>	
Maryse Lassonde	
<b>Membres</b>	
Lise Bibaud	Consultante
Christian Blanchette	Recteur, Université du Québec à Trois-Rivières
Josée Bonneau	Directrice adjointe, École des sciences infirmières Ingram, Programmes d'études de premier cycle, Université McGill
Danielle Boucher	Présidente et consultante en gestion de l'éducation et en organisation apprenante, Éducatif conseils
Gordon Brown	Directeur des études, Cégep John Abbott
Julie Brunelle	Directrice du Service du secrétariat général, affaires corporatives et communications, Centre de services scolaire Marie-Victorin
Claude Corbo	Ancien recteur, Université du Québec à Montréal
Lyne Deschamps	Directrice générale (retraîtée), Fédération des comités de parents du Québec
Nathalie Dionne	Enseignante au secondaire, École des Vieux-Moulins, Centre de services scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup
Sylvie Fortin Graham	Représentante de la communauté
Michelle Fournier	Directrice générale (retraîtée), Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries
Malika Habel	Directrice générale, Cégep de Maisonneuve
Michaël Hétu	Enseignant de français, Cégep André-Laurendeau
Amélie Lainé	Directrice des programmes et partenariats, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
Vincent Larivière	Professeur agrégé et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les transformations de la communication savante, Université de Montréal
Fred-William Mireault	Étudiant au baccalauréat en science politique, Université de Montréal
Raymond Nolin	Enseignant au primaire, Centre de services scolaire de Montréal
Sébastien Piché	Directeur adjoint des études, Service du registrariat et de l'organisation scolaire, Cégep de Bois-de-Boulogne
Eduardo Schiehl	Professeur titulaire, Département des sciences comptables, HEC Montréal
Caroline Sirois	Directrice des services éducatifs, Collège de Lévis
<b>Membres adjoints d'office</b>	
Simon Bergeron	Sous-ministre adjoint au développement et au soutien des réseaux, Ministère de l'Enseignement supérieur
Anne-Marie Lepage	Sous-ministre adjointe au soutien aux élèves, à la pédagogie et au services à l'enseignement, Ministère de l'Éducation
<b>Secrétaire générale</b>	
Christina Vigna	

\* Au moment de l'adoption de l'avis









50-0539

**Conseil supérieur  
de l'éducation**

**Québec** 

   @csequebec  
cse.gouv.qc.ca