
De: Julie Boucher
Envoyé: 2 novembre 2023 13:57
À: [REDACTED]
Cc: _Boîte_accès, mce
Objet: N/Réf. : 2324-084 - Votre demande d'accès à l'information
Pièces jointes: 084-Documents.pdf; AVIS DE RECOURS.pdf



Objet : Votre demande en vertu de la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* (chapitre A-2.1)

N/Réf. : 2324-084

Monsieur,

Nous donnons suite à votre demande d'accès du 25 octobre 2023, reçue à nos bureaux le 26 octobre 2023, dont le but est d'obtenir copie du mémoire déposé par le ministère du Conseil exécutif dans le cadre de la consultation publique menée en 2020 concernant le cours Éthique et culture religieuse.

Nous vous transmettons copie des documents détenus par le ministère du Conseil exécutif à l'égard de votre demande.

Vous trouverez ci-joint copie de l'avis relatif au recours prévu à la section III du chapitre IV de la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Julie Boucher

Responsable de l'accès à l'information
Ministère du Conseil exécutif
835, boulevard René-Lévesque Est, 2^e étage
Québec (Québec) G1A 1B4
Téléphone : 418 643-7355
Télécopieur : 418 646-0866
mce.accesmce@mce.gouv.qc.ca

Ce courriel est à usage restreint. S'il ne vous est pas destiné, veuillez svp le détruire et en informer l'expéditeur.

Le 4 août 2020

MÉMOIRE DANS LE CADRE DES CONSULTATIONS SUR LE PROGRAMME D'ÉTUDES ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Sommaire

- Pour pleinement exercer leur rôle de citoyen, il est indispensable que les élèves apprennent à exercer leur pensée critique et à développer leur propre individualité, tout en étant conscients des valeurs, des institutions et de l'histoire de la société dans laquelle ils s'enracinent. C'est ainsi qu'ils pourront interroger, comprendre et éventuellement critiquer les institutions et la société à laquelle ils appartiennent.
- Pour y arriver et pour construire du commun, il paraît essentiel que soient transmises à l'élève des valeurs et un socle historique et culturel, ainsi que des connaissances solides sur les institutions démocratiques québécoises. Cela ne devrait pas relever de la discrétion de chaque école, mais être partie intégrante du parcours scolaire obligatoire.
- Bien que l'éducation à la citoyenneté et le développement de la pensée critique occupent une place dans le Programme de formation de l'école québécoise, les travaux de plusieurs chercheurs, auxquels nous ferons référence dans le présent mémoire, ont révélé que celle-ci est insuffisante et mériterait d'être bonifiée.
- L'espace libéré par la révision du cours ECR devrait être consacré, du moins en partie, à la mise en œuvre d'actions pédagogiques associées à l'éducation à la citoyenneté comme la pratique de la philosophie pour enfants et adolescents, la transmission de connaissances sur les valeurs qui fondent la société québécoise, parmi lesquelles figure la laïcité, l'enseignement des institutions démocratiques québécoises de même que l'organisation d'activités d'initiation à la participation citoyenne.

TABLE DES MATIERES

Contexte	3
1. La mission éducative de l'école	4
1.1 L'éducation à la citoyenneté	6
1.2 La pensée critique	7
2. L'éducation à la citoyenneté et l'école québécoise	9
2.1 Au primaire.....	10
2.2 Au secondaire	11
3. Le programme ECR	14
4. Des pistes à explorer pour favoriser le développement de la pensée critique et l'éducation à la citoyenneté	17
4.1 La philosophie pour enfants et adolescents.....	19
4.2 La transmission de connaissances sur les institutions et la société québécoise ..	21
4.3 L'initiation pratique à la participation citoyenne.....	24
4.4 La laïcité de l'État	26
Conclusion	27

Contexte

En janvier 2020, le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Jean-François Roberge, annonce une refonte du programme d'études *Éthique et culture religieuse* (ci-après « ECR »), implanté 12 ans plus tôt dans les écoles primaires et secondaires du Québec, à la suite du rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école¹. Au même moment est amorcé un processus de consultation visant à déterminer le contenu du programme qui prendra le relais à compter de la rentrée scolaire 2022-2023. Le Secrétariat à l'accès à l'information et à la réforme des institutions démocratiques (SAIRID) désire apporter son concours à cette réflexion qui se poursuit, malgré la fin des consultations publiques en ligne.

Les participants à cette vaste consultation ont été invités à se prononcer sur huit thèmes qu'il convient ici de mettre en exergue :

1. Participation citoyenne et démocratie.
2. Éducation juridique.
3. Écocitoyenneté.
4. Éducation à la sexualité.
5. Développement de soi et des relations interpersonnelles.
6. Éthique.
7. Citoyenneté numérique.
8. Culture des sociétés.

Les thèmes 1, 2 et 7, tout particulièrement, se trouvent en lien direct avec le mandat du SAIRID. La question de la laïcité, pertinente, eu égard à la place de l'enseignement de la culture religieuse à l'école, relève également, comme on le verra, de sa mission sur laquelle il convient de dire quelques mots.

Le SAIRID est l'un des cinq secrétariats de mission qui composent le ministère du Conseil exécutif du Québec. Son mandat consiste à assister la ministre responsable des Institutions démocratiques, de la Réforme électorale et de l'Accès à l'information, notamment pour améliorer l'efficacité des institutions démocratiques québécoises, plus particulièrement du cadre électoral. Il soutient également la ministre pour élaborer les orientations gouvernementales en matière de transparence des institutions ainsi que pour modifier, bonifier et promouvoir les lois et règlements relatifs à l'accès à l'information et à la protection des renseignements personnels. Sous la responsabilité du ministre responsable de la Réforme parlementaire et de la Laïcité, le SAIRID a aussi compétence sur les mesures relatives à la laïcité et à la réforme parlementaire.

¹ Groupe de travail sur la place de la religion au Québec, *Laïcité et religions – Perspective nouvelle sur l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1999.

En toutes ces matières, il revient donc au SAIRID d'assurer un rôle-conseil auprès du gouvernement du Québec.

Le SAIRID est composé de deux directions, soit la Direction de l'accès à l'information et de la protection des renseignements personnels et la Direction de la réforme des institutions démocratiques.

Le SAIRID a déjà fait parvenir un premier mémoire préparé par la Direction de l'accès à l'information et de la protection des renseignements personnels dans lequel il émettait un avis relativement au septième thème (éducation numérique). Ce second mémoire se veut complémentaire au premier et abordera cette fois d'autres pistes de réflexion, plus particulièrement en lien avec les responsabilités de la Direction de la réforme des institutions démocratiques.

1. La mission éducative de l'école

La mission éducative de l'école québécoise s'articule autour de trois axes interreliés : instruire, socialiser et qualifier². S'agissant de la socialisation, l'école est « appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité³ », et ce, précise-t-on, pour les amener à agir en citoyens responsables. Déjà en 1979, le ministère de l'Éducation du Québec, dans un document intitulé « L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action », décrivait à juste titre l'élève comme un « être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière⁴ ».

La question des valeurs se retrouve au cœur du système d'éducation québécois et de ses nombreuses transformations au fil des décennies, car, ainsi que le soutient le professeur Pierre Lebuis, il n'y a pas d'éducation sans valeurs⁵. En 1997, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum mentionnait les défis de notre système d'éducation, qui sont toujours d'actualité aujourd'hui : « les défis qu'il faut relever, dans le cadre d'une société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes, ceux de la préparation par l'école à l'exercice de la citoyenneté, ceux de l'intégration à une culture

² *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-13.3, article 36; Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2006, p. 3.

³ *Ibid*, p. 3.

⁴ Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec, 1979, p. 26.

⁵ Pierre Lebuis, « La question de l'éducation aux valeurs à l'école : Quel rôle pour le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté ? », dans France Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 154.

commune où la mémoire et le projet auront leur part, ceux du maintien de l'égalité des chances⁶ ».

En tant que lieu des premières expériences de socialisation, l'école est un espace à privilégier pour transmettre des valeurs, notamment celles qui animent la nation québécoise. Comme toute autre société, le Québec s'appuie sur des valeurs qui ont fait l'objet de débats, de consensus. Leur partage, notamment à l'école, participe à la construction d'une société plus forte et plus solidaire qui tend vers la recherche d'une plus grande cohésion sociale et vers la construction d'un destin partagé.

Il va sans dire qu'une société libérale comme la nôtre ne doit pas imposer un modèle de la vie bonne et se doit de rester neutre à l'égard des diverses conceptions de celle-ci qui sont adoptées, promues et vécues par les citoyens. Mais face à ce pluralisme qui continue d'aller croissant au Québec, l'école devrait, plutôt que simplement le consacrer, affirmer certaines valeurs et contribuer à la formation des futurs citoyens⁷. Comme le rappelait le Conseil du statut de la femme en 2008, l'adhésion à des valeurs communes favorise la coexistence des différentes expressions culturelles présentes au Québec⁸. Dans la poursuite du bien commun, il est essentiel que les élèves connaissent les repères fondamentaux et les valeurs collectives qui sous-tendent la vie publique. Tout aussi essentiel, il est de « créer les conditions qui vont permettre de développer un sentiment d'appartenance, quel que soit le lieu de naissance du parent ou du jeune en formation⁹ » pour l'amener à s'identifier à la société québécoise, à s'y engager et à contribuer à la faire progresser et évoluer.

L'éducation doit avoir comme finalité de préparer les jeunes à vivre en société et non en communauté, bref, de former des citoyens. C'est un point d'ancrage qui doit :

permettre d'éviter un communautarisme étroit, sans pour autant renoncer à nourrir l'appartenance des citoyens à la communauté politique... Nous ne voulons pas d'un conformisme identitaire étroit, qui serait étouffant pour tout le monde. Nous ne voulons pas non plus d'un multiculturalisme large et flou, soit le *melting pot* américain, soit la ghettoïsation sur la base de la sacralisation des identités communautaires. Mais il faut quand même caractériser le citoyen en lui donnant une étoffe historique et non purement conceptuelle¹⁰.

Si, comme le plaidait en 2011 le Conseil du statut de la femme, l'école a le devoir, le mandat de transmettre les valeurs qui constituent le socle commun de la société

⁶ Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 33.

⁷ Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Leméac, 2016, p. 238-246.

⁸ Conseil du statut de la femme, *Lettre à propos du programme d'éthique et de culture religieuse*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008, p. 2.

⁹ Alain Létourneau, « L'idée d'intégration transculturelle comme contexte d'un projet d'éducation à la citoyenneté », dans France Jutras (dir.), *op. cit.*, p. 134.

¹⁰ Alain Létourneau, *op. cit.*, p. 135.

québécoise, il est aussi de son devoir de participer au développement de la pensée critique des élèves, tout cela afin que ceux-ci deviennent pleinement outillés pour exercer leur rôle de citoyen. Plus encore, la pensée critique doit amener les élèves à interroger les institutions, à les comprendre d'abord, mais aussi à les réfléchir et éventuellement à les critiquer. La finalité de l'éducation est de former un esprit ouvert et autonome. Toutefois, la pensée critique ne peut s'exercer uniquement sur la base d'assises conceptuelles et doit reposer, en sus de valeurs communes, sur une trame historique et des savoirs¹¹. L'éducation doit transmettre à l'élève un cadre historique et culturel dans lequel et à partir duquel il sera appelé à se situer, à construire sa propre individualité, son autonomie intellectuelle, sa propre réflexion¹². Avant d'analyser la place actuelle de l'éducation à la citoyenneté et de la pensée critique dans le curriculum québécois, il convient de définir ces concepts.

1.1 L'éducation à la citoyenneté

Pour André Lacroix, professeur de philosophie à l'Université de Sherbrooke, la citoyenneté est un lien social entre la personne et son État d'appartenance. La légitimité de ce lien résulte « d'un long processus historique qui a défini et précisé sa nature, les valeurs partagées par le groupe, de même que les mœurs et coutumes participant à la définition du lien qu'entretient la personne avec le groupe¹³ ». Elle se décline en trois dimensions : civile (les droits), politique (la participation démocratique) et sociale (l'élaboration des conditions formelles et informelles de la solidarité). Elle incarne les conditions d'appartenance à une communauté politique, laquelle est située dans un espace géographique déterminé¹⁴.

La dimension historique de la citoyenneté est fondamentale, puisqu'elle n'incarne pas la même relation politique au fil des siècles, de la Grèce antique à aujourd'hui par exemple. Partant, elle est un outil d'intégration sociale, économique et politique qui se construit en fonction des caractéristiques propres à chaque société et à chaque époque : « notre compréhension de la citoyenneté doit constamment être revisitée pour être en phase avec la société de référence¹⁵ ». Elle est également déclinée, vécue et perçue différemment au sein même d'un État comme le Québec, notamment en raison de la situation géopolitique du Québec et du fait que la citoyenneté québécoise n'est pas juridiquement consacrée.

Pour l'Institut du Nouveau Monde, l'éducation à la citoyenneté réfère à l'enseignement des droits et des responsabilités politiques ainsi que du fonctionnement des institutions démocratiques. Elle vise également à amener les

¹¹ André Lacroix, « Éduquer à la citoyenneté et contribuer à la formation du jugement moral », dans France Jutras (dir.), *op. cit.*, p. 102.

¹² Ibid, p. 103.

¹³ Ibid, p. 98.

¹⁴ Idem.

¹⁵ Ibid, p. 101.

citoyennes et les citoyens à s'interroger tant sur la légitimité que sur les tenants et aboutissants des normes et des rapports sociaux, et à agir de façon autonome¹⁶.

André Lacroix décrit l'éducation à la citoyenneté comme une « véritable formation du jugement moral désormais déclinée sur le mode de la socialisation et de l'identité civique qui s'inscrivent dans une trame historique et géographique¹⁷ ». C'est une démarche qui vise à transmettre des savoirs historiques et à développer une pensée critique qui porte non seulement sur ces savoirs, mais aussi sur notre propre construction identitaire¹⁸. Ainsi, elle contribue à la capacité de l'être humain d'évaluer le bien-fondé de ses actions en tenant compte d'un ensemble de valeurs de référence constituant la trame identitaire sur laquelle l'espace civique se développe¹⁹. L'éducation à la citoyenneté a également pour objectif d'élaborer une culture publique commune qui repose sur la solidarité des personnes et leur responsabilité. Elle participe à harmoniser les rapports entre les citoyens.

L'éducation à la citoyenneté se retrouve au croisement des projets collectifs et individuels puisqu'elle remplit la double fonction « d'outiller les citoyens afin de les aider à comprendre les enjeux historiques, institutionnels, culturels et économiques au cœur de la vie en société et celle de transformer ces citoyens en agents de changement social, en agents actifs au cœur de la cité²⁰ ».

1.2 La pensée critique

Force est de constater qu'il existe une diversité d'appellations pour parler de « pensée critique » comme « jugement critique » ou « esprit critique », qui ne renvoient pas toutes au même concept. L'esprit critique réfère à une prédisposition générale de l'humain qui permet de mettre en œuvre la pensée critique, un processus qui aboutit à un jugement critique²¹.

À l'instar des chercheurs Giroux, Gagnon, Cornut et Lessard, nous préférons l'appellation « pensée critique » puisqu'elle renvoie à l'idée de processus, d'action en situation²². C'est également à ces auteurs que nous empruntons la définition suivante :

La pensée critique est une pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique et auto correctrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique) ou

¹⁶ Institut du Nouveau Monde, *Rapport d'activité 2018-2019*, p. 10.

¹⁷ André Lacroix, *op cit.*, p. 91.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Ibid, p. 93.

²⁰ Ibid, p. 104-105.

²¹ Marc-André Girard, « Esprit critique, pensée critique, jugement critique : peut-on démêler tout ça ? », *École branchée*, 15 mai 2019.

²² Patrick Giroux, Mathieu Gagnon, Josiane Cornut et Stéphanie Lessard, « L'exercice de la pensée critique », *Réseau d'information pour la réussite éducative*, 8 mars 2011.

de faire (au sens méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles²³.

Comme l'exprime Abdelkrim Hasni, vice-doyen de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, « définir la pensée critique n'est pas une entreprise facile » puisqu'elle « est d'abord un construit social²⁴ ». Plus simplement, c'est la capacité à mobiliser la raison dans une activité réflexive. La pensée critique est une manière souhaitée de penser à développer à l'école par opposition à des enseignements qui peuvent prétendre présenter aux élèves des certitudes indiscutables²⁵. Dans cette perspective, la pensée n'implique pas la mobilisation d'une série de critères clairs et immuables, mais s'adapte en fonction du contexte et de la discipline à laquelle on l'applique.

Hasni propose, à l'école, un cadre d'analyse de la pensée critique qui prend en compte trois dimensions²⁶ :

1. Amener les élèves à juger de la crédibilité scientifique de ce qu'ils connaissent ou de ce qu'ils pensent connaître et à se distancier de leurs perceptions premières. Cela suppose une réflexion sur leurs propres connaissances et sur leur origine. Le fait qu'ils voient le soleil « se lever » chaque matin, signifie-t-il que le Soleil tourne autour de la Terre ? Les vêtements réputés chauds, le sont-ils parce qu'ils dégagent de la chaleur ? [...]
2. Amener les élèves à questionner le savoir qu'on leur propose et à juger de sa crédibilité. Il s'agit, d'une part, d'engager les élèves eux-mêmes dans la production de ces savoirs en faisant appel aux processus scientifiques reconnus, dont les démarches d'investigation scientifique. [...]
3. Amener les élèves à juger de manière éclairée de la place que les sciences occupent ou doivent occuper dans la société et comment elles façonnent la vie des individus et des groupes. Quelle est la part du scientifique, de l'idéologique, du politique, etc., dans les débats qui touchent certaines questions relatives à l'environnement ou à la santé.

L'on comprend mieux, à la lumière de ce cadre, comment la pensée critique est une modalité essentielle à la mission de socialisation et de formation des futurs citoyens, en plus de présenter un intérêt sur le plan des qualités intellectuelles que tout élève doit développer et des savoirs que tout élève doit acquérir. Alors que nous sommes constamment bombardés d'information, elle permet de prendre le temps d'analyser celle-ci de façon objective, ou tendant vers l'objectivité²⁷. Mais le développement de la pensée critique ne constitue pas la finalité de l'éducation à la citoyenneté, car celle-ci doit s'inscrire dans la trame historique des savoirs et des valeurs communes²⁸.

²³ Ibid.

²⁴ Abdelkrim Hasni, « Réflexion sur le développement de la pensée critique à l'école : quelles orientations pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences ? », *Dossier thématique*, Université de Sherbrooke, n° 3, 2017, p. 30-32.

²⁵ Ibid, p. 32.

²⁶ Ibid, p. 35.

²⁷ Marc-André Girard, *op. cit.*

²⁸ André Lacroix, *op cit.*, p. 108.

En Ontario, par exemple, la pensée critique occupe une place importante dans le curriculum des sciences sociales pour les élèves de 11^e et 12^e année depuis 2015. Dans ce document, la pensée critique se situe dans un cadre plus large d'éducation à la citoyenneté et doit être intégrée à chaque discipline puisqu'on juge essentiel que les étudiants n'apprennent pas simplement un ensemble de faits, mais développent au surplus la capacité à utiliser les concepts de la pensée critique propres à chaque matière²⁹. Le SAIRID partage pleinement ce point de vue. Précisons qu'un organisme à but non lucratif, The Critical Thinking Consortium, a pour mission de soutenir l'inclusion de la pensée critique dans toutes les matières, du primaire aux études supérieures, par l'élaboration de ressources et d'outils pédagogiques et l'offre de formations pour le personnel enseignant.

2. L'éducation à la citoyenneté et l'école québécoise

L'éducation à la citoyenneté dans l'école québécoise prend deux formes.

Elle est d'abord une composante des programmes d'études du domaine de l'univers social du premier cycle du primaire au premier cycle du secondaire. Ainsi, elle est intégrée à des cours d'histoire et de géographie depuis 2006. Au primaire, elle s'incarne à travers le cours *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*, qui porte sur la société et le territoire. Au secondaire, elle fait partie du cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HEC) au premier cycle, tandis qu'au deuxième cycle, ce cours a été remplacé, il y a peu de temps, par le cours *Histoire du Québec et du Canada*.

La deuxième forme que l'éducation à la citoyenneté revêt se trouve dans les domaines généraux de formation et les compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), plus précisément à travers le domaine « Vivre ensemble et citoyenneté » et la compétence « Exercer son jugement critique ». En plus de sa place dans les cours d'histoire, la responsabilité de l'éducation à la citoyenneté recèle donc un caractère transversal, c'est-à-dire qu'elle constitue une mission qui incombe à toute l'école³⁰. Le cours ECR, particulièrement à travers son volet éthique, est complémentaire aux cours d'univers social en termes de formation citoyenne.

Dans l'énoncé de la compétence « Exercer son jugement critique », on peut lire que « l'école a un rôle important à jouer pour étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir

²⁹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario 11^e et 12^e année : études canadiennes et mondiales*, 2015, p. 19.

³⁰ France Jutras, « L'éducation à la citoyenneté : Nouveaux enjeux socioéducatifs, nouvelles responsabilités éducatives », dans France Jutras (dir.), *op. cit.*, p. 4.

à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites³¹ ». Suivant cette logique, on devrait accorder, à l'intérieur de tous les domaines d'apprentissage, des espaces pour développer la pensée critique des élèves. Toutefois, les domaines généraux de formation et les compétences transversales ne font pas l'objet d'une évaluation formelle et sont une responsabilité partagée par tous les enseignants. En conséquence, il y a une grande variabilité dans la place accordée à l'éducation à la citoyenneté par les divers enseignantes et enseignants au Québec³².

2.1 Au primaire

Divers constats ont été dressés par des chercheurs sur l'éducation à la citoyenneté au primaire³³ :

- L'absence de définition du concept de citoyenneté qui permettrait de guider les enseignants.
- La géographie et l'histoire ont un apport dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, mais les apprentissages attendus de celle-ci ne sont pas développés dans le programme du primaire.
- Aucune des trois compétences évaluées ne porte précisément sur l'éducation à la citoyenneté.
- L'éducation à la citoyenneté « ne figure pas dans la progression des apprentissages (MELS, 2009) ainsi que dans le cadre d'évaluation des apprentissages au primaire (MELS, 2011) », ce qui pose problème puisque « les situations d'évaluation peuvent agir comme des vecteurs d'application du curriculum par les enseignants³⁴ ».

C'est ce qui amène les chercheurs à conclure que la mise en œuvre d'actions pédagogiques associées à l'éducation à la citoyenneté n'est pas suffisamment encouragée. Une étude de Lysange Gervais, menée auprès d'enseignants du primaire dans le cadre de son mémoire de maîtrise en éducation, a montré que l'éducation à la citoyenneté ne fait pas partie de la matière à enseigner, mais qu'elle est présente d'une manière globale³⁵.

³¹ Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire, op cit.*, p. 20.

³² Élections Québec, « Apprendre et vivre la démocratie à l'école », *Mémoire d'Élections Québec dans le cadre de la révision du programme d'études Éthique et culture religieuse*, en ligne, p. 10.

³³ Marie-Claude Larouche, D. Lefrançois et M.-C. Loyer, « Le concept de démocratie : Qu'en retenir pour la classe ? » (2013) *Vivre le primaire*, 26(1), 22–24.

³⁴ Pierre-Luc Fillion, Luc Prud'homme et Marie-Claude Larouche, « L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : étude des représentations professionnelles d'enseignantes du Québec », (2016) *Revue canadienne de l'éducation*, 39 :2, p. 4.

³⁵ Lysange Gervais, *Les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants du deuxième cycle du primaire de la grande région de Montréal*, Montréal, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 2009.

Dans une autre étude, les chercheurs Fillion, Prud'homme et Larouche ont demandé à plusieurs enseignants de décrire leur représentation de l'éducation à la citoyenneté. Nombreux sont les participants qui ont révélé que le contexte de l'entretien a suscité une première réflexion sur cet objet, ce qui témoigne du manque de précisions sur l'éducation à la citoyenneté dans le programme³⁶. Nul doute que laisser à eux-mêmes quant à la définition du concept et sans outils pour en évaluer le développement, l'éducation à la citoyenneté ne peut être appliquée de manière uniforme dans les écoles primaires. Cette situation amène les chercheurs à conclure que l'éducation à la citoyenneté se doit d'être plus clairement située³⁷. Ils soulignent également que les représentations de l'éducation à la citoyenneté des enseignants sont davantage orientées vers les comportements personnellement responsables, laissant peu d'espace à l'aspect plus politique de la citoyenneté, les élèves se retrouvant mal outillés à cet égard : « des représentations de l'éducation à la citoyenneté trop centrées sur le vivre-ensemble paraissent plus susceptibles d'amener les élèves vers l'obéissance plutôt que vers la réflexion critique, le pouvoir étant abordé comme une fatalité plutôt que comme le fruit des décisions humaines ³⁸ ».

Les chercheurs font enfin valoir – et cette conclusion est particulièrement importante – que les enseignants du primaire ont une responsabilité considérable afin de préparer les élèves à la vie démocratique et que les conditions actuelles apparaissent insuffisantes à la réalisation d'un projet d'éducation à la participation politique et à la réflexion critique³⁹.

2.2 Au secondaire

Au premier cycle, le cours HEC doit permettre à l'élève de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de prendre conscience de ses responsabilités de citoyen. L'éducation à la citoyenneté doit contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques⁴⁰. Le cours vise à développer trois compétences qui sont étroitement liées :

- Interroger les réalités sociales dans une perspective historique.
- Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique.
- Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

³⁶ Pierre-Luc Fillion, Luc Prud'homme et Marie-Claude Larouche, *op cit.*, p. 10.

³⁷ Ibid, p. 17.

³⁸ Ibid, p. 18.

³⁹ Ibid, p. 19.

⁴⁰ Ministère de l'Éducation, « Histoire et éducation à la citoyenneté », *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec, 2006, p. 337.

Pour les enseignants du cours HEC, l'ajout, en 2006, de la dimension *citoyenne* à l'enseignement de l'histoire introduit explicitement l'univers des valeurs dans un domaine qui s'intéresse prioritairement aux faits historiques⁴¹. Cette nouvelle responsabilité pose des défis pour les enseignants, et une série d'entrevues réalisées en 2006-2007, dans le cadre de la recherche « L'éducation à la citoyenneté au secondaire : savoir professionnel et clarification conceptuelle », ont permis de voir comment ces derniers comprennent les exigences du programme⁴².

Pour plusieurs répondants, les raisons de l'insertion de ce nouveau volet au cours d'histoire ne sont pas évidentes et les finalités du programme en termes d'éducation à la citoyenneté sont assez vagues. Cette inquiétude était omniprésente au fil de cette recherche, surtout lorsque le problème de l'évaluation des apprentissages était abordé par les enseignants⁴³, lesquels soulignaient, au surplus, le fait que les thèmes proprement historiques se révélaient déjà nombreux dans le programme, ce qui soulevait un risque que la dimension éducation à la citoyenneté soit négligée, faute de temps. Nombre de sources potentielles de tensions étaient, en outre, identifiées par les enseignants : « ici et ailleurs, passé et présent, continuité et changement, construction de l'identité et ouverture aux autres, valeurs familiales et valeurs sociales, attitudes et comportements⁴⁴ ». Sans visées claires de l'éducation à la citoyenneté, il paraît en effet difficile pour l'enseignant d'aborder ces enjeux.

Au centre des préoccupations exprimées par eux se trouvait la définition d'un citoyen :

c'est quoi un citoyen que l'on veut avoir à la fin d'un cycle, à la fin du secondaire? À la fin du cycle, ça va être quoi ça ? C'est quoi un citoyen ? Qu'est-ce qu'il doit maîtriser ? Qu'est-ce qu'il doit savoir ? Qu'est-ce qu'il doit développer? Quelles habiletés il doit avoir acquises ? [...] Quelle est la citoyenneté ?⁴⁵.

Il est possible de définir le « bon citoyen » en fonction de caractéristiques spécifiques associées à des comportements, par exemple aller voter, ou encore au regard de considérations plus générales autour des façons d'outiller les jeunes à la vie sociale, notamment par l'exercice de la pensée critique. Les enseignants ont la délicate tâche d'éduquer à la citoyenneté en évitant le moralisme et sans tomber dans le piège du relativisme. Ainsi, la posture de l'enseignant est fondamentale dans le développement de la conscience citoyenne et dans son exercice chez les élèves.

Parmi les obstacles avec lesquels doivent composer les enseignants, les chercheurs ont identifié :

⁴¹ Pierre Lebuis, *op cit.*, p. 162.

⁴² Ibid, p. 164.

⁴³ Ibid, p. 167.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Ibid, p. 168.

- La difficulté d'évaluer la compétence « Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire »;
- L'insuffisance du temps pour évaluer cette dernière;
- La quasi-absence de matériel pour travailler cette compétence;
- L'insuffisance de leur formation professionnelle initiale et continue⁴⁶.

Ils en viennent à la conclusion d'une nécessaire clarification des concepts et des visées éducatives puis à l'importance du partage de stratégies pédagogiques pour favoriser l'éducation à la citoyenneté.

Depuis son implantation en 2006, le cours HEC a fait l'objet de relativement peu d'études, mais il semble que plusieurs des enjeux et défis identifiés plus haut demeurent d'actualité. Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, un étudiant a mené une étude auprès d'enseignants et d'étudiants de la région métropolitaine de recensement (RMR) de Québec sur l'éducation à la citoyenneté au secondaire⁴⁷. Lors d'entrevues semi-dirigées, 14 enseignants ont été questionnés sur la présence de l'éducation civique dans le cours HEC. Leurs réponses permettent de mieux comprendre comment les éléments théoriques du programme se traduisent sur le terrain.

Dans un premier temps, on a demandé aux enseignants ce que l'éducation à la citoyenneté signifiait pour eux. Les réponses obtenues révèlent des dénominateurs communs, mais également des différences de même qu'une grande variété de significations. La plupart s'entendent sur l'importance de former des citoyens ou de sensibiliser l'élève à son futur « rôle de citoyen », comme l'exercice du droit de vote et l'ouverture sur le monde⁴⁸. Trois enseignants ont également évoqué le développement de la capacité pour les élèves de prendre position, donner son opinion et argumenter. Plusieurs ont souligné que l'éducation à la citoyenneté doit faire des liens entre le passé et le présent et sensibiliser les jeunes à la participation citoyenne dans la société. Questionnés sur le temps accordé à l'éducation civique, les enseignants ont estimé consacrer en moyenne 77,3 % de leur temps d'enseignement à l'histoire contre 22,7 % de leur temps à l'éducation à la citoyenneté⁴⁹. La plupart d'entre eux disaient souhaiter en faire plus pour l'éducation à la citoyenneté en classe, mais que le format actuel du cours rendait l'atteinte de cet objectif complexe.

Les entrevues révèlent également la perception selon laquelle lorsque l'éducation à la citoyenneté est une responsabilité de tous les enseignants, par le truchement du domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté*, personne ne se

⁴⁶ Luc Guay, « L'appropriation didactique de l'éducation à la citoyenneté au secondaire », dans France Jutras (dir.), *op. cit.*, p. 183-184.

⁴⁷ Alexandre Fortier Chouinard, *L'éducation à la citoyenneté au secondaire : quel effet sur l'intention d'aller voter pour les jeunes Québécois ?*, Québec, Université Laval, Mémoire de maîtrise en science politique, 2019.

⁴⁸ Ibid, p. 54.

⁴⁹ Ibid, p. 56.

sent concerné et ne l'enseigne en pratique⁵⁰. On constate un décalage entre l'intention formulée dans le PFEQ et sa traduction sur le terrain. Pour cette raison, certains enseignants suggèrent qu'un cours soit spécifiquement dédié à l'éducation à la citoyenneté.

Dans le cours *Histoire du Québec et du Canada* (HQC), déployé progressivement depuis 2017 pour remplacer le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* au deuxième cycle du secondaire, la compétence « Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » est évacuée. Dans le programme de HQC, le terme « citoyenneté » n'est mentionné qu'à deux reprises, d'abord pour souligner que l'histoire recoupe chacun des domaines généraux de formation, ce qui inclut « Vivre-ensemble et citoyenneté », et ensuite pour souligner que le cours d'histoire « constitue un lieu privilégié de développement des aptitudes inhérentes à la citoyenneté⁵¹ ». De cette façon, il n'y a plus, à partir de la troisième année du secondaire, de cours comportant un volet spécifiquement consacré à l'éducation à la citoyenneté et cette tâche devient davantage soumise à la volonté de l'enseignant de l'aborder ou non en classe.

3. Le programme ECR

Au primaire, le programme d'ECR vise à développer les compétences « Réfléchir sur des questions éthiques » et « Manifester une compréhension du phénomène religieux ». Au secondaire, une troisième compétence s'ajoute : « Pratiquer le dialogue ».

S'agissant de la première compétence, il est précisé l'importance « d'acquérir une pensée autonome, critique et créatrice, de se prémunir contre les effets du laissez-faire et du moralisme et, enfin, de connaître et d'apprécier les valeurs fondamentales de la société québécoise⁵² ». Dans le programme, 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. Cette réflexion éthique, qui permet le développement du sens moral de la personne, est indispensable pour faire des choix judicieux. Tout en exprimant l'autonomie de l'individu et sa capacité d'exercer un jugement critique, ces choix sont susceptibles de contribuer à la coexistence pacifique⁵³.

⁵⁰ Ibid, p. 67.

⁵¹ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, « Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire », *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 6.

⁵² Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire, op cit.*, p. 294.

⁵³ Ministère de l'Éducation, « Éthique et culture religieuse », *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 279.

Il en ressort donc que le jugement critique est un élément constitutif de la réflexion éthique elle-même⁵⁴.

Sous sa forme actuelle, il semble que le cours d'ECR ne permet pas un réel exercice de la pensée critique telle que nous l'avons définie plus haut. À la lecture des éléments de la compétence « Manifester une compréhension du phénomène religieux », il se dégage qu'aucune référence n'y est faite à l'exercice d'un jugement critique⁵⁵. Le programme évacue complètement, du moins sous sa forme écrite, la dimension du conflit, inhérente à toute société démocratique. Ces conflits surgissent sur toute sorte de sujets, parmi lesquels se trouvent des questions existentielles comme la nature humaine, l'existence ou la non-existence de Dieu et les sources de la morale⁵⁶.

Plusieurs auteurs ont souligné une incompatibilité entre les finalités proprement éthiques du programme et certains faits religieux que les enseignants ne peuvent aborder que de manière partielle et partiale⁵⁷. À la lecture du programme, il apparaît que le cours vise, comme le plaidait le philosophe Georges Leroux, à « inculquer le respect absolu de toute position religieuse⁵⁸ », ce qui semble, aux yeux de l'enseignant en philosophie François Doyon, problématique. Ce dernier estime, pour sa part, que le cours ECR « incite les jeunes à croire que toutes les croyances religieuses sont également vraies, même si elles se contredisent, et que critiquer les croyances d'autrui est un manque de respect⁵⁹ ». Serait véhiculée, dans ce cours, l'idée que le fait de ne pas critiquer les croyances des autres est une forme de respect. Selon l'enseignant en philosophie, ce respect serait en réalité une intolérance à la remise en question, qui s'avère un élément central de la pensée critique. En philosophie sont mobilisés des arguments rationnels pour remettre en question les convictions les plus profondes et critiquer les diverses visions du monde, qu'elles soient d'origine religieuse ou non⁶⁰.

De toute évidence, l'adoption, en juin 2019, de la *Loi sur la laïcité de l'État*, sur laquelle nous reviendrons sous peu, soulève certaines questions au sujet de la place de la transmission de la culture religieuse à l'école et de la manière dont cet enseignement peut être fait.

⁵⁴ Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *op. cit.*, p. 268.

⁵⁵ Mathieu Gagnon, Stéphane Marie et Sébastien Yergeau, « L'enrichissement du programme d'éthique par la pratique du dialogue philosophique », dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *op. cit.*, p. 269.

⁵⁶ Claude Gendron, « Le dialogue sur les questions existentielles », dans Nancy Bouchard et Mathieu Gagnon (dir.), *L'Éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et perspectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 58.

⁵⁷ Voir notamment Marie-Michèle Poisson, « Un cours conçu pour préserver des privilèges religieux historiques », dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *op. cit.*, p. 32.

⁵⁸ Jean-Pierre Proulx, « Rencontre avec Georges Leroux. Orientations et enjeux du programme d'éthique et culture religieuse », *Formation et profession*, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, mai 2009, p. 9.

⁵⁹ François Doyon, « Les vertus antiphilosophiques du cours ECR », dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *op. cit.*, p. 67.

⁶⁰ Ibid, p. 70.

Il convient, à ce sujet, de rappeler que les différentes cultures religieuses ont leur propre système de valeurs et de croyances qui peuvent véhiculer une certaine conception des rapports sociaux ou de la politique. Ces multiples visions du monde sont parfois inconciliables les unes envers les autres et ce choc des épistémologies devrait, de notre point de vue, être abordé si un volet portant sur les religions dans le nouveau cours devait être conservé⁶¹. D'autant que les travaux de Michel Schefleir, professeur au département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal, montrent que la mise en place de dialogues critiques au sujet du religieux ne conduit pas pour autant au rejet des croyances⁶². Dans le contexte du Québec, où la laïcité de l'État est juridiquement consacrée par des textes fondamentaux, la valorisation de l'autoexamen et de la conversation démocratique apparaît d'autant plus nécessaire lorsqu'on aborde la question religieuse.

Advenant le maintien d'un volet « culture religieuse », une plus grande place devrait être accordée aux représentations séculières du monde, à l'incroyance, l'athéisme et l'humanisme par exemple, particulièrement dans un contexte où de plus en plus de Québécois s'identifient comme athée⁶³. D'ailleurs, à ce chapitre, le Conseil du statut de la femme, dans un avis de 2011 au sujet de la laïcité et de l'égalité entre les femmes et les hommes, avait fait remarquer et déploré le fait que les termes athéisme, athée, agnostique, laïc, laïcité étaient absents des programmes du primaire et du secondaire⁶⁴. Compte tenu de l'affirmation législative de la laïcité de l'État, de telles omissions seraient questionnables.

Pour pleinement exercer leur citoyenneté, il nous paraît indispensable que les jeunes apprennent à développer leur pensée critique dans un contexte de confrontation et d'échange des idées. Une société pluraliste implique qu'une diversité d'opinions et d'idéologies se trouve en compétition autant dans la société civile que dans l'arène politique. La gestion de ce pluralisme est une question qui doit faire l'objet de débats publics et l'école doit indubitablement outiller les élèves dans le dessein qu'ils puissent pleinement y participer. La « citoyenneté démocratique » nécessite non seulement la capacité de remettre en question les idées et opinions des autres, mais également ses propres idées et opinions. Pour qu'une société puisse agir collectivement, il ne s'agit pas de simplement tolérer les opinions divergentes de ses concitoyens, il faut savoir les accueillir, les comprendre, les questionner et éventuellement les remettre en question, et ce, à travers le dialogue. L'objectif de développer la pensée critique doit s'incarner en substance dans le parcours scolaire, pas seulement dans des énoncés généraux

⁶¹ André Gagnon, « Prévenir la radicalisation chez les jeunes. Enseigner l'histoire des religions au lieu du cours ECR », dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *op. cit.*, p. 202.

⁶² Michael Schefleir et Victoria Talwar (dir), *Science et religion en éducation. Comment répondre aux questions des enfants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009.

⁶³ Martin Dubreuil et Sylvie Beaudoin, « Plaidoyer pour un cours d'ECR 2.0 », *Le Devoir*, 28 décembre 2016.

⁶⁴ Conseil du statut de la femme, *Avis – Affirmer la laïcité, un pas de plus vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes*, Québec, Gouvernement du Québec, 2011, p. 115.

comme les domaines de formation généraux et les compétences transversales. Cette pensée critique, outil essentiel pour exercer sa citoyenneté, doit en somme permettre aux élèves de se forger leurs propres opinions par rapport aux enjeux de société.

Pour le philosophe des sciences et de l'éthique Christopher DiCarlo, « mettre en place un programme uniformisé d'apprentissage de la pensée critique, c'est agir avec équité, dans l'intérêt supérieur de tous les élèves⁶⁵ ». Indépendamment du parcours scolaire de l'élève, la pensée critique s'applique à tous les domaines d'études, c'est pourquoi elle fait partie du programme de formation québécois en tant que compétence transversale. Néanmoins, si elle ne fait pas l'objet d'un programme suivi par tous les élèves, et que la responsabilité de son enseignement est partagée entre tous les professeurs, il y a un risque bien réel que l'enseignement de la pensée critique soit négligé.

4. Des pistes à explorer pour favoriser le développement de la pensée critique et l'éducation à la citoyenneté

Dans les sections précédentes, nous nous sommes intéressés aux concepts de citoyenneté, au développement de la pensée critique et plus largement à la place accordée à l'éducation à la citoyenneté dans le PFEQ. Cette analyse a mis en exergue certaines critiques associées notamment aux cours HEC et ECR. Il importe maintenant d'esquisser des avenues que nous jugeons prometteuses pour répondre aux défis et enjeux qui ont été discutés, et que le ministère de l'Éducation devrait, selon nous, emprunter pour la refonte du programme ECR.

Le développement de la pensée critique et l'éducation à la citoyenneté sont des moyens à privilégier pour renforcer la démocratie, particulièrement dans un contexte de déclin de la participation électorale et de la confiance envers les institutions. Il s'agit d'un phénomène bien connu et documenté : les jeunes votent en moins grande proportion. Depuis le début des années 2000, le taux de participation des Québécoises et Québécois de 18 à 35 ans est inférieur de 10 à 17 points de pourcentage de la moyenne québécoise, le double de l'écart qui était observé dans les années 1980⁶⁶. En 2018, le taux de participation s'est établi à 66,45 % pour l'ensemble des Québécois, deuxième plus faible taux depuis 1985, alors qu'il s'élevait, chez les jeunes de 18 à 35 ans, à peine au-dessus de la barre des 50 %⁶⁷. Diverses hypothèses circulent sur les causes et les remèdes à ce

⁶⁵ Christopher DiCarlo, « Apprentissage de la pensée critique dans les écoles secondaires de l'Ontario », dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *op. cit.*, p. 220.

⁶⁶ Alexandre Fortier-Chouinard, *op. cit.*, p. 6.

⁶⁷ Chaire de recherche sur la démocratie et les institutions parlementaires, *Participation électorale à l'élection du 1^{er} octobre 2018*, en ligne, p. 1. En 2012, une étude exploratoire commandée à l'Institut du Nouveau Monde par Élections Québec s'est penchée sur les déterminants de la participation électorale des jeunes. On y recense trois facteurs principaux : 1- concevoir l'exercice du vote comme un devoir; 2- être intéressé par la politique; et 3- avoir des connaissances politiques. Des facteurs sociodémographiques, tels que le niveau d'instruction et

problème, mais l'éducation à la citoyenneté est généralement considérée comme étant de nature à rehausser le niveau de connaissance politique, et donc d'avoir des effets positifs sur, d'une part, la participation électorale et, d'autre part, la participation citoyenne de manière plus générale.

Dans le cadre d'une étude commandée par Élections Québec, l'INM a sondé 209 participants durant l'une de ses écoles d'été, des jeunes intéressés par la politique et informés plus que la moyenne. Bien que cet échantillon soit peu représentatif de l'ensemble des jeunes Québécois, leur perception de la place de l'éducation civique à l'école peut nous éclairer sur les lacunes actuelles et les changements qui pourraient y être apportés. À cet égard, un participant témoigne que :

[...] L'éducation citoyenne est absente des programmes pédagogiques... on ne nous apprend pas comment notre système fonctionne, on ne nous apprend pas quel est le pouvoir du citoyen dans une démocratie représentative. On ne nous apprend pas l'art du débat. [...] On ne nous apprend pas assez jeune à se forger une opinion, un point de vue, à l'argumenter, à l'étayer, à l'articuler...

[...] Les gens ne peuvent pas être des électeurs éclairés s'ils ignorent dans quelle structure politique ils vivent. Ils sont souvent incapables de répondre à des questions simples : Dans quel comté est-ce que je réside ? C'est quoi la différence entre la Chambre des communes et l'Assemblée nationale ?⁶⁸

Avec l'élaboration d'un nouveau cours appelé à remplacer celui d'ECR, un espace s'ouvre pour bonifier la place de ces deux éléments essentiels à la formation des jeunes du Québec.

Pour que les élèves soient plus à même d'exercer leur citoyenneté, ces derniers doivent, à notre avis, d'abord développer leur pensée critique. L'école doit donc, dès le primaire, mettre en place les conditions pour permettre le développement de celle-ci. Dans l'optique de favoriser la recherche désintéressée de la vérité, l'écoute et la capacité de débattre dans le respect, la pratique de la philosophie pour enfants et adolescents (PPEA) « pourrait bien être une part importante de la formation des citoyens, de l'exploration de la morale du juste et des désaccords

le lieu de naissance, ont, révèle cette étude, également une influence significative sur la participation électorale. Parmi les motifs d'abstention au vote, on mentionne le désintérêt pour la politique et le cynisme, un motif qui, par ailleurs, gagne en importance avec l'âge. Des chercheurs émettent également l'hypothèse que cette faible participation électorale des jeunes par leur préférence pour d'autres formes d'engagement politique, à l'extérieur des partis politiques, par exemple en participant à des manifestations ou en signant des pétitions. Toutefois, le professeur Henry Milner montre qu'au contraire, plus un jeune s'implique dans des activités traditionnelles ou non traditionnelles, plus il est susceptible de voter. L'hypothèse est également infirmée par les politologues Guay, Desbiens et Dostie-Goulet, qui montrent que les jeunes « qui participent aux réseaux sociaux, à une assemblée publique, à une manifestation ou au bénévolat ont davantage tendance à participer au scrutin⁶⁷ ». Voir Henry Milner, « The Internet Generation: Engaged Citizens or Political Dropouts », *Tufts University Press*, 2010 et Jean-Herman Guay, Anthony Desbiens et Eugénie Dostie-Goulet, « Le vote des jeunes : les motifs de la participation électorale », *Perspective monde*, Note de recherche, 2014.

⁶⁸ Élections Québec, *La diminution de la participation électorale des jeunes Québécois : une recherche exploratoire de l'Institut du Nouveau Monde*, op. cit., p. 10.

raisonnables et déraisonnables qui caractérisent une société libérale pluraliste⁶⁹ ». L'exercice de la pensée critique chez les jeunes est une condition nécessaire, mais insuffisante, pour leur permettre de pleinement s'engager dans la société. La pensée critique agit comme un socle, mais son développement doit se conjuguer à l'acquisition de connaissances sur le rôle et le fonctionnement des institutions et par la participation à des activités d'initiation à l'engagement citoyen et démocratique.

4.1 La philosophie pour enfants et adolescents

Mise au jour d'abord par les chercheurs Matthew Lipman et Ann-Margareth Sharp, la philosophie pour enfants et adolescents (PPEA) est utilisée dans plus d'une soixantaine de pays et la littérature à son sujet occupe une place importante dans le domaine de l'éducation⁷⁰. Les chercheurs étaient convaincus de l'importance de la philosophie dans la construction de l'identité des personnes et voulaient la rendre accessible aux enfants dès la prématernelle⁷¹. D'abord adressée aux enfants de 4 à 12 ans, la PPEA a été appliquée dans une variété de contextes comme les centres pour personnes âgées, les milieux carcéraux et les groupes de discussion entre adultes. Jugée restrictive, l'expression « Philosophie pour enfants » a également été remplacée par d'autres concepts, comme celui de communauté de recherche philosophique ou pratique du dialogue philosophique.

Dans le cadre de la PPEA, il ne s'agit pas de présenter les différents philosophes et les théories qui y sont associées. Ici, la philosophie est utilisée comme un moyen pour amener les enfants à penser par eux et pour eux-mêmes et non comme une fin. On vise à « créer des conditions d'apprentissage centrées sur une véritable formation de la pensée, et ce, en accordant une attention particulière au développement de la pensée critique⁷² ». Ce dialogue, qui inclut l'enseignant, ne vise pas l'élaboration d'un consensus ou d'une vision commune et conduit généralement à davantage de questions que de réponses. Le dialogue philosophique s'intéresse principalement aux processus, à la manière dont sont développées les idées et aux conséquences auxquelles elles conduisent, avec un souci pour la rigueur, la cohérence et la pertinence des interventions⁷³. Il faut permettre aux élèves de construire leurs connaissances et non de leur transmettre

⁶⁹ Mathieu Gagnon, Stéphane Marie et Sébastien Yergeau, « L'enrichissement du programme d'éthique par la pratique du dialogue philosophique », dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *op. cit.*, p. 261-262.

⁷⁰ Mathieu Gagnon, « La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche », dans Nancy Bouchard et Mathieu Gagnon (dir.), « L'Éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives », *op. cit.*, p. 68.

⁷¹ Mathieu Gagnon, Stéphane Marie et Sébastien Yergeau, « L'enrichissement du programme d'éthique par la pratique du dialogue philosophique », dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *op. cit.*, p. 273-274.

⁷² Ibid, p. 273.

⁷³ Mathieu Gagnon, « La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche », dans Nancy Bouchard et Mathieu Gagnon (dir.), « L'Éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives », *op. cit.*, p. 69.

les résultats obtenus par d'autres personnes grâce au processus dans lequel ils se sont engagés⁷⁴.

Pour assurer la qualité de la démarche, les participants « sont appelés à pratiquer et à s'approprier diverses habiletés intellectuelles associées aux processus de recherche (formuler des hypothèses; fournir des exemples; proposer des contre-exemples; identifier des présupposés; dégager des conséquences; définir)⁷⁵ ». Les discussions en PPEA sont amorcées par des questions qui ne sont pas considérées comme aboutissant à des vérités absolues et ne présupposent pas d'emblée que certaines positions sont préférables à d'autres. De cette façon, on engage les élèves dans une démarche évaluative et on évite le dogmatisme en favorisant l'écoute, le respect, le doute, le questionnement et l'autocorrection⁷⁶. L'enseignant, dans ce contexte, devient un cochercheur et non un transmetteur de savoir ou un détenteur de la vérité. Ses interventions prennent généralement la forme de questions. Ce statut de cochercheur n'a pas pour conséquence que l'enseignant doive mettre de côté ses connaissances philosophiques ou qu'il ne puisse mettre des repères culturels à la disposition des élèves, mais celles-ci doivent être présentées comme des repères ou des points de départ pour stimuler leurs réflexions. Des auteurs donnent cet exemple :

Prenons un exemple. Supposons que l'on ait, à l'intérieur du PECE au secondaire, à aborder la question des droits et libertés de la personne. Rien n'exclut que cela puisse être appris dans le cadre de la PDP [pratique du dialogue philosophique.] Ainsi, il pourrait être intéressant de scruter les chartes et d'examiner les tensions qui peuvent en émerger. Dans le cas, par exemple, où l'égalité entre les hommes et les femmes entre en conflit avec la liberté de conscience et de religion, comment devrait-on aborder ces situations ?⁷⁷

Dans cet exemple, les chartes des droits et libertés deviennent le point de départ d'un processus de réflexion critique et non son aboutissement. Ce processus comporte habituellement trois étapes :

- 1- la lecture d'une histoire philosophique (ou des textes de chanson et des vidéos par exemple);
- 2- la cueillette de questions;
- 3- la délibération.

La première étape sert de mise en situation à partir de laquelle les élèves devront formuler des questions. Cette façon de faire permet d'aborder des problèmes ou enjeux qu'ils auront eux-mêmes ciblés et elle « invite les élèves à mobiliser et à

⁷⁴ Michel Sasseville, *La pratique de la philosophie en communauté de recherche*, En ligne.

⁷⁵ Mathieu Gagnon, « La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche », dans Nancy Bouchard et Mathieu Gagnon (dir.), « L'Éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives », *op cit.*, p. 70.

⁷⁶ Ibid, p. 71.

⁷⁷ Mathieu Gagnon, Stéphane Marie et Sébastien Yergeau, « L'enrichissement du programme d'éthique par la pratique du dialogue philosophique », dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *op. cit.*, p. 278.

établir leur habileté à remettre en question, habileté fondamentale pour plusieurs compétences, dont l'exercice de la pensée critique⁷⁸ ».

À l'étape de la délibération, les interventions de l'enseignant se font sous forme de questions dans le but d'alimenter le dialogue philosophique. Son rôle est crucial et délicat puisqu'il doit se garder de ne pas orienter les discussions pour amener les élèves à penser d'une certaine façon. Pour éviter ce genre de situation, il est indispensable que l'enseignant suive une formation adéquate en logique et en épistémologie; la philosophie pour les enfants est une discipline spécialisée qui ne saurait être exercée sans disposer d'une formation solide et appropriée⁷⁹.

Il existe plusieurs façons de mettre en œuvre la PPEA que le ministère de l'Éducation doit bien connaître. Nous en avons présenté seulement un exemple type ici. De nombreux ouvrages et manuels explorent les avenues possibles pour pratiquer un dialogue philosophique avec des enfants et des adolescents⁸⁰. Notre objectif est de montrer en quoi cette pratique, qui a aussi fait l'objet de projets de recherche au Québec⁸¹, mériterait d'être insérée dans le nouveau programme d'étude de façon à ce que tous les élèves québécois y soient initiés. Puisque l'une des missions de l'école est de les amener à développer leur pensée critique, nous sommes d'opinion que la PPEA serait un excellent véhicule pour y arriver.

4.2 La transmission de connaissances sur les institutions et la société québécoise

Bien qu'essentielle au déploiement de toute citoyenneté, la pensée critique ne suffit pas. Il est impératif de développer la pensée politique des élèves : « si une éducation à la citoyenneté tournée principalement vers la socialisation et l'éthique peut s'avérer suffisante au primaire pour une initiation à la vie en société, une éducation politique est cruciale pour doter le futur citoyen des outils nécessaires à sa compréhension politique et à son inclusion dans les modes d'insertion traditionnels⁸² ». Cela implique la transmission de connaissances sur les institutions politiques et les valeurs communes de la société québécoise dans le but de soutenir la compréhension, par l'élève, de son univers social et lui permettre de s'engager activement dans la société. La citoyenneté s'exerce dans une société

⁷⁸ Ibid, p. 276.

⁷⁹ Mathieu Gagnon, « La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche », dans Nancy Bouchard et Mathieu Gagnon (dir.), « L'Éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives », *op cit.*

⁸⁰ Voir par exemple : Mathieu Gagnon et Michel Sasseville (dir.), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011.

⁸¹ Voir, par exemple, Mathieu Gagnon et Michel Sasseville, « Quand l'école prépare à la vie. Le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec les adolescents », (2008) *Childhood and Philosophy*, vol. 4, n° 8, p. 41-58.

⁸² Olivier Lemieux, « Plaidoyer pour le développement de la pensée politique », *L'État du Québec 2020, Institut du nouveau monde*, p. 66.

qui est traversée par une histoire, des valeurs et des institutions qu'il est indispensable de connaître.

Selon Olivier Lemieux, chercheur à l'Institut du Nouveau Monde, « le politique occupe presque toujours une place indirecte, oblique, voire secondaire, parmi les multiples réalités sociales à partir desquelles les compétences doivent se développer⁸³ » à l'intérieur des programmes de formation. Ceci peut expliquer le constat, chez les enseignants rencontrés dans le cadre de l'étude récente d'Alexandre Fortier-Chouinard, à savoir que le niveau de connaissances politiques des élèves est en général faible ou très faible. À cet égard, un enseignant souligne que :

généralement, si je demande c'est qui le premier ministre, ils le savent, d'habitude, mais comment ça marche, le système politique ? Il y en a qui savent déjà très bien. Il y en a une méchante gang qui [n'en a] aucune idée⁸⁴.

Dans cette même étude, un questionnaire rempli par des élèves de secondaire quatre et cinq, entre octobre 2017 et mars 2018, montre que, sur une notion aussi élémentaire, seulement 30 % d'entre eux identifiaient le Parti libéral du Québec et la Coalition avenir Québec comme non-souverainistes et le Parti québécois et Québec solidaire comme souverainistes. Cette proportion diminuait à 24 % lorsque le Parti vert du Québec et le Parti conservateur du Québec étaient inclus dans l'analyse⁸⁵.

Cette situation n'est pas étrangère au fait que l'éducation à la citoyenneté, telle qu'enseignée actuellement au Québec, semble davantage tournée vers une socialisation politique qui vise le développement du lien social favorisant le vivre-ensemble au détriment de la dimension institutionnelle et de la discussion démocratique⁸⁶. La didacticienne québécoise Sabrina Moisan a du reste montré que les enseignants du cours HEC ont une vision de la citoyenneté et de son enseignement principalement orientée sur le respect des valeurs et des droits fondamentaux⁸⁷. Selon Bouvier et Sarra-Bournet, les contenus enseignés dans ce cours privilégient une histoire sociale et culturelle aux dépens de l'histoire politique et de l'histoire nationale du Québec⁸⁸.

⁸³ Ibid, p. 64.

⁸⁴ Alexandre Fortier Chouinard, *L'éducation à la citoyenneté au secondaire : quel effet sur l'intention d'aller voter pour les jeunes Québécois ? op. cit.*, p. 58.

⁸⁵ Ibid, p. 76.

⁸⁶ André Duhamel, « Le vivre-ensemble. La citoyenneté et la politique entre conflit et confiance », dans France Jutras (dir.), *op cit.*

⁸⁷ Sabrina Moisan, « Démocratie, individualisme et citoyenneté minimale », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Jean-François Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 209-238.

⁸⁸ Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet (dir), *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*, Québec, Septentrion, 2008.

Il s'en dégage l'idée que dans un « vivre-ensemble réussi, et à plus forte raison harmonieux, ce n'est plus une institution tierce, l'État politique, libéral et démocratique, qui se voit assigner la fonction de structurer et de reproduire la société, mais le lien social lui-même, qui devient ainsi à la fois moyen et fin⁸⁹ ». Au défi de socialisation politique s'ajoute donc celui d'amener les jeunes générations à réinvestir ces modes traditionnels d'insertion politique. Ces derniers demeurent les principaux lieux du système politique, et c'est en s'y investissant que les jeunes générations pourront y participer, voire le transformer⁹⁰.

L'acquisition de la pensée politique « repose sur la capacité à mobiliser la culture politique et générale et à employer des approches et des méthodes appartenant aux sciences humaines et sociales, afin de formuler une opinion autonome sur une question, un sujet ou un problème d'ordre politique⁹¹ ». Voilà pourquoi il est essentiel pour les élèves de connaître leurs institutions politiques, les valeurs démocratiques et les valeurs communes de la société québécoise, leur enseignement et leur partage favorisant une meilleure cohésion nationale et solidarité entre Québécois. Pour André Blais et Peter Loewen, les déterminants les plus importants de la participation électorale sont l'intérêt pour la politique et le degré d'information au sujet de la politique⁹². D'ailleurs, l'étude de Fortier-Chouinard nous renseigne sur le fait que le niveau de connaissances politiques des élèves a un effet positif et significatif sur l'intention d'aller voter plus tard et leur intérêt pour la politique⁹³.

Au demeurant, il y aurait lieu que tout jeune Québécois, une fois son secondaire terminé, ait eu l'occasion au cours de son parcours d'aborder les questions suivantes :

- Les pouvoirs et fonctions de l'État au Québec et au Canada : les pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire; la fonction de chef d'État et de chef du gouvernement, les rôles du député, l'Assemblée nationale et la Chambre des communes.
- Le fédéralisme et les deux ordres de gouvernement : les fondements d'un régime fédératif et le partage des compétences entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux.

⁸⁹ André Lacroix, « Éduquer à la citoyenneté et contribuer à la formation du jugement moral », dans France Jutras (dir.), *op cit.*, p. 121.

⁹⁰ Olivier Lemieux et Denis Simard, « Pour une pensée politique à l'école : problématique et fondements théoriques », (automne 2019) *Éducation et francophonie*, vol. 27, n° 2, p. 50.

⁹¹ Ibid, p. 57.

⁹² André Blais et Peter Loewen, « Participation électorale des jeunes au Canada, *Élections Canada*, janvier 2011, p. 3.

⁹³ Alexandre Fortier Chouinard, *L'éducation à la citoyenneté au secondaire : quel effet sur l'intention d'aller voter pour les jeunes Québécois ? op. cit.*, p. 79.

- Les différents régimes politiques dans le monde : présidentiel, semi-présidentiel, parlementaire, monarchie constitutionnelle, dictature, etc.
- Les élections provinciales, fédérales et municipales et les principaux modes de scrutin.
- La Constitution canadienne et les chartes des droits et libertés du Québec et du Canada : le contexte de leur adoption, le rôle des constitutions et des chartes, les droits et libertés qu'elles garantissent, les valeurs qu'elles expriment et les différentes limitations de ces droits et libertés.
- Les éléments marquants du développement de la société québécoise et ceux qui ont marqué la vie démocratique québécoise : le suffrage féminin, le suffrage autochtone, la Révolution tranquille, les grands débats sur le statut politique et constitutionnel du Québec, la protection de la langue française, les grands mouvements sociaux, la sécularisation de la société québécoise et la laïcité de l'État, etc.
- Les partis politiques : leur rôle dans un système démocratique, les principaux partis politiques provinciaux et fédéraux au Québec, leur positionnement sur l'axe gauche-droite et sur la question nationale.
- La figure du citoyen dans la démocratie : le rôle des médias, les différentes formes de participation publique, le droit de manifester, le droit de pétitionner, le droit de se porter candidat, les recours judiciaires, etc.

4.3 L'initiation pratique à la participation citoyenne

Si l'on souhaite préparer les élèves à pleinement exercer leur citoyenneté, il faut multiplier les occasions de déployer leur pensée critique et politique, mais aussi ancrer leur apprentissage dans la pratique. Les activités d'initiation à la participation citoyenne sont aussi une excellente façon de préparer les élèves à s'engager dans notre société.

Le programme du cours HEC ne prévoit pas une obligation de tenir ce genre d'activités, laissant ainsi leur organisation à la discrétion des établissements d'enseignement et aux enseignantes et enseignants. Nous aurions souhaité brosser un portrait des initiatives mises en place par les écoles, mais celles-ci sont pratiquement absentes de la littérature scientifique, à l'exception du conseil étudiant, qui a un impact positif sur l'engagement politique des jeunes qui y participent⁹⁴. La *Loi sur l'instruction publique* prévoit la formation d'un comité des élèves chaque année au mois de septembre. Toutefois, cette loi énonce

⁹⁴ Alexandre Fortier-Chouinard, « L'initiation à la participation citoyenne », *Chaire de recherche sur la démocratie et les institutions parlementaires*, cahier de recherche numéro 13, avril 2017, p. 20.

également que les élèves peuvent décider de ne pas former un tel comité ou de confier les fonctions de ce dernier à une association qui les représente⁹⁵. Bien que recommandée, l'élection d'un conseil d'élèves par leurs pairs n'est pas obligatoire.

Maints organismes offrent des programmes d'initiation à la participation citoyenne dans les écoles québécoises. Dans le cadre de son mandat d'éducation à la démocratie, Élections Québec offre trois programmes : Vox populi : Ta démocratie à l'école!; Électeurs en herbe et Je vote au Québec ⁹⁶.

Élections Québec déploie également deux projets spéciaux : *Vivre les coulisses d'une élection*, lequel projet donne aux élèves l'occasion d'observer les différentes étapes d'une élection, de l'accueil des électeurs jusqu'au dépouillement du vote, et *À ton tour*, un site Web destiné aux futurs électrices et électeurs de 17 ans et demi.

Quant à elle, l'Assemblée nationale du Québec offre une panoplie de matériel éducatif disponible dans la section « Éducation » de son site Web « Par ici la démocratie »⁹⁷. C'est sans parler des activités qu'elle organise pour initier les jeunes à la politique et au parlementarisme. Pensons notamment aux nombreuses simulations parlementaires s'adressant aux jeunes du primaire à l'université. Ces simulations sont un outil d'apprentissage efficace, ludique et convivial, permettant de comprendre le fonctionnement de l'Assemblée nationale, ses règles et la limite de ses pouvoirs. Toutefois, ces simulations ne profitent qu'à une minorité d'élèves déjà intéressés par la politique.

L'Institut du Nouveau Monde offre, de son côté, plusieurs initiatives d'éducation à la citoyenneté notamment avec le programme d'éducation CiviQc dans les écoles. Le premier volet de ce programme est *Politique 101*, une trousse d'animation clé en main vise à informer et sensibiliser les jeunes de secondaire 4 et 5 à la participation citoyenne et à l'écosystème électoral québécois, à leur permettre de faire des liens avec leur propre réalité et à discuter d'enjeux qui les concernent⁹⁸. Le deuxième volet du programme est le *Rendez-vous national des jeunes élus*, qui invite les jeunes élus des conseils d'élèves à vivre des expériences significatives de participation et d'engagement civique.

On constate donc qu'il existe déjà de nombreuses initiatives d'éducation à la citoyenneté dans les écoles québécoises, mais qu'elles demeurent facultatives et que ce sont les établissements d'enseignement et les enseignants eux-mêmes qui doivent prendre l'initiative d'y inscrire leurs classes. Cela signifie que la participation à ces activités est variable d'une école à l'autre, et d'une région à

⁹⁵ *Loi sur l'instruction publique*, chapitre I-13.3, art. 96.5.

⁹⁷ Pour plus d'informations, voir <http://www.paricilademocratie.com/>

⁹⁸ Institut du nouveau monde, « Politique 101 », *Programme d'éducation CiviQc*, En ligne.

l'autre, alors que tous les élèves devraient, de notre point de vue, pouvoir en profiter. L'accès à ces activités doit être équitable et uniforme au Québec.

On observe que les jeunes générations sont beaucoup moins susceptibles de considérer le vote comme un devoir civique que les générations plus âgées⁹⁹, situation qui serait notamment attribuable à un niveau inférieur « d'alphabétisme civique » chez les jeunes¹⁰⁰. Des études ont également signalé l'importance d'amener les jeunes citoyens à voter une première fois, puisqu'une fois ce « seuil » franchi, ceux-ci auraient tendance à continuer de le faire¹⁰¹. Pour amener les jeunes à participer à la vie politique, leur intérêt pour la démocratie doit se développer bien avant d'avoir 18 ans. Tout au long de leur parcours, les élèves doivent faire des apprentissages et vivre des expériences liées à la citoyenneté démocratique. En initiant les jeunes à la participation politique par des simulations électorales et d'autres activités du type, on leur permet d'acquérir et de mettre en pratique des connaissances sur le système électoral. Ainsi, ils seront mieux outillés pour exercer leurs devoirs de citoyens une fois la majorité atteinte, ce qui pourrait se traduire par une augmentation de leur participation électorale, une importante source de préoccupation. À l'heure actuelle, l'absence de socialisation politique dans nos écoles contribue au sentiment d'exclusion ressenti par plusieurs jeunes, et ces derniers seront moins enclins à voter¹⁰².

4.4 La laïcité de l'État

Le rôle de l'école dans l'enseignement des religions est manifestement critiqué pour ne pas dire remise en question. Or, il n'appartient pas au SAIRID de prendre position dans ce débat quant à l'opportunité ou non d'enseigner les phénomènes religieux à l'école. Toutefois, il est d'opinion que l'enseignement des valeurs québécoises, celles notamment exprimées par la *Charte des droits et libertés de la personne*¹⁰³, s'impose, tout particulièrement celle de la laïcité qui s'articule d'ailleurs autour de quatre principes à savoir : la neutralité religieuse de l'État, la séparation de l'État et des religions, l'égalité de tous les citoyens et la liberté de religion et de conscience. Chose certaine, s'il est décidé de maintenir l'étude des religions parmi les objectifs pédagogiques du nouveau programme,

⁹⁹ André Blais et autres, « Why was Turnout so Low ? », dans André Blais et autres, *Anatomy of a Liberal Victory : Making Sense of the Vote in the 2000 Canadian Election*, 2002, Peterborough, Broadview Press, p. 58.

¹⁰⁰ André Blais et Peter Loewen, *op cit.*, p. 19,

¹⁰¹ Elisabeth Gidengil, André Blais, Neil Nevitte et Richard Nadeau, « La politique électorale : où sont les jeunes? », *Élections Québec*, juillet 2003, en ligne.

¹⁰² *Élections Québec, op. cit.*, p. 4.

¹⁰³ Voir notamment le document ayant pour titre « Les valeurs démocratiques et les valeurs québécoises exprimées dans la Charte des droits et des libertés de la personne » et s'adressant aux nouveaux arrivants où il est question notamment de laïcité. On peut aussi y lire que l'apprentissage des valeurs démocratiques et des valeurs québécoises est « un engagement partagé pour instaurer des conditions favorables à une intégration sociale et économique réussie » (p. 3), [En ligne] http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/valeurs/GUI_Pratique_Valeurs_FR.pdf

l'enseignement de la laïcité et des exigences qui découlent du modèle québécois paraîtra encore plus justifié.

Rappelons qu'en juin 2019, l'Assemblée nationale adoptait le projet de loi n° 21, *Loi sur la laïcité de l'État*, qui est venu introduire, dans le droit, notamment dans la Charte québécoise, la laïcité de l'État, érigeant formellement celle-ci au rang de valeur fondamentale du Québec.

Parce que le pluralisme religieux continuera d'aller croissant, le Québec a cru bon de se doter d'un modèle de laïcité susceptible d'aménager, dans le respect des valeurs québécoises, les rapports entre l'État et le religieux. Car se doter d'un modèle de laïcité équivaut, rappelons-le, à définir un cadre de vie en société. La laïcité permet une coexistence harmonieuse des convictions religieuses ainsi que des libertés de religion et de conscience.

Il est admis que la laïcité commence par l'école à qui il incombe, comme on l'a vu plus haut, un rôle central dans la formation de l'esprit citoyen et le développement de l'autonomie de la pensée des jeunes. Les grandes étapes dans la laïcisation du Québec se sont d'ailleurs matérialisées dans le domaine de l'éducation. En tant qu'institution structurante de la société, l'école doit être un lieu d'émancipation pour les élèves, c'est-à-dire un espace neutre, exempt de pressions, notamment religieuses, explicites comme implicites. L'école représente le premier contact de l'enfant avec la citoyenneté et la société. Dans le même esprit, le professeur émérite Yvan Lamonde fait valoir que la laïcité « définit ce qui est commun aux citoyens, ce qui leur permet de vivre-ensemble, leur appartenance d'abord à la société civile¹⁰⁴ ». La laïcité permet, autrement dit, d'émanciper les individus et de favoriser la construction d'un espace civique commun, ce qui s'inscrit tout à fait dans le projet éducatif québécois défini dans le rapport de la Commission Parent.

Conclusion

La mission éducative de l'école est d'instruire, socialiser et qualifier les élèves du Québec, afin notamment de les préparer à l'exercice de la citoyenneté. Par l'éducation, on cherche à former des esprits critiques, ouverts et autonomes. Les élèves sont des êtres sociaux qui s'insèrent dans une collectivité enracinée dans une histoire, partageant une culture particulière et des valeurs communes. L'école a le devoir de les préparer à vivre en société, à s'y engager et à contribuer à la faire progresser.

Pour pleinement exercer leur rôle de citoyen, il est indispensable que les élèves apprennent à exercer leur pensée critique et à développer leur propre individualité, tout en étant conscients des valeurs, des institutions et de l'histoire de la société dans laquelle ils s'enracinent. C'est ainsi qu'ils pourront interroger, comprendre et

¹⁰⁴ Yvan Lamonde, « La laïcité et la question identitaire », *Le Devoir*, 20 avril 2019.

éventuellement critiquer les institutions et la société à laquelle ils appartiennent. Pour y arriver et pour construire du commun, il paraît essentiel que soient transmises à l'élève des valeurs et un socle historique et culturel, ainsi que des connaissances solides sur les institutions démocratiques québécoises. Cela ne devrait pas relever de la discrétion de chaque école, mais être partie intégrante du parcours scolaire obligatoire.

Les élèves doivent, qui plus est, être initiés à la participation citoyenne en mettant à profit des activités pratiques telles que des simulations électorales et parlementaires ou l'organisation de débats. Or, celles qui sont offertes à l'heure actuelle par divers organismes ne profitent qu'à une minorité d'élèves qui sont, en général, déjà intéressés par la politique ou qui évoluent en milieu favorisé. Dans un souci d'équité sur le territoire et entre les écoles, des activités de participation citoyenne devraient être élaborées et intégrées partout au Québec.

Bien que l'éducation à la citoyenneté et le développement de la pensée critique occupent une place dans le PFEQ, les travaux de plusieurs chercheurs, auxquels nous avons fait référence dans le présent mémoire, ont révélé que celle-ci est insuffisante et mériterait d'être bonifiée. Les concepts de « citoyenneté » et de « vivre-ensemble » ne paraissent pas assez bien situés dans le programme scolaire et les apprentissages attendus quant à l'éducation à la citoyenneté n'y sont pas développés, ce qui complexifie la tâche des enseignants et n'aide en rien à une application uniforme dans les écoles québécoises. Des études ont également souligné l'insuffisance de leur formation professionnelle, initiale et continue, et les défis éthiques auxquels font face les enseignants dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. Puisque leur rôle est fondamental dans le développement de la pensée critique, il est impératif qu'ils disposent d'une formation solide, notamment en logique et en épistémologie.

À la lumière de différentes études, le volet « éthique » du programme d'études ECR apparaît insuffisant pour permettre le développement et l'exercice de la pensée critique. Par ailleurs, dans l'état actuel des choses, l'enseignement du volet « culture religieuse » apparaît occuper une place très vaste dans le parcours scolaire, et débute à un très jeune âge. S'il était décidé de maintenir ce volet, celui-ci devrait logiquement être couvert plus tard dans le parcours scolaire, une fois le développement de la pensée critique bien entamé. De même, une place devrait être accordée aux courants séculiers comme l'athéisme et l'agnosticisme, alors même que le nombre de Québécois les embrassant semble en croissance¹⁰⁵. L'adoption, par le Parlement du Québec, de la *Loi sur la laïcité de l'État* a, du reste, été rappelée plus haut et le ministère de l'Éducation se doit d'en tenir compte dans la refonte du programme d'études ECR. En effet, cette loi, en plus de venir consacrer la laïcité comme valeur fondamentale, participe à la définition d'un cadre de vie en société et énonce les exigences qui découlent de ce principe structurant.

¹⁰⁵ Il pourrait en outre être envisagé que l'enseignement du volet « culture religieuse » soit jumelé à l'enseignement de l'histoire, par exemple, afin d'éviter de singulariser les phénomènes religieux par rapport à d'autres phénomènes sociaux.

Ce faisant, l'espace libéré par la révision du cours ECR devrait être consacré, du moins en partie, à la mise en œuvre d'actions pédagogiques associées à l'éducation à la citoyenneté comme la pratique de la PPEA, dont nous avons montré quelques-uns de ses avantages, la transmission de connaissances sur les valeurs qui fondent la société québécoise, parmi lesquelles figure la laïcité, l'enseignement des institutions démocratiques québécoises de même que l'organisation d'activités d'initiation à la participation citoyenne. Ces apprentissages devraient, de notre point de vue, être soutenus tout au long du parcours scolaire des élèves et s'intégrer au cursus obligatoire. Ainsi que nous l'avons fait valoir plus haut, l'éducation à la citoyenneté et le développement de la pensée critique s'avèrent non seulement essentiels à la mission de l'école, mais permettent au surplus d'irriguer l'ensemble de l'expérience scolaire et la réussite dans les autres disciplines. Ils ont enfin le potentiel de stimuler autant l'engagement politique et civique, dont la participation électorale, que la confiance interpersonnelle et institutionnelle, et les connaissances politiques des élèves¹⁰⁶, ce qui serait sans conteste un atout pour le Québec de demain.

Telles sont en somme les principales pistes de réflexion proposées par le SAIRID dans le cadre de la consultation menée par le ministère de l'Éducation à l'égard du programme d'études ECR. Les membres de l'équipe de la Direction de la réforme des institutions démocratiques du SAIRID demeurent disponibles pour échanger au sujet du contenu du présent mémoire.

¹⁰⁶ Alexandre Fortier Chouinard, *L'éducation à la citoyenneté au secondaire : quel effet sur l'intention d'aller voter pour les jeunes Québécois ? op. cit.*, p. 26.

Mémoire

Révision du programme d'études

Éthique et culture religieuse

Présenté par le

Secrétariat à l'accès à l'information et
la réforme des institutions démocratiques
du ministère du Conseil exécutif

2020-02-21

L'un des enjeux majeurs de notre temps est l'évolution des technologies qui s'effectue à un rythme effréné. L'omniprésence des technologies laisse présager plusieurs bénéfices pour les élèves. À ce titre, ils utilisent notamment les technologies pour créer et maintenir des liens entre eux. Ils ne soupçonnent pas nécessairement l'ensemble des risques qui peuvent découler de cette utilisation. Pour certains d'entre eux, en fonction de leur âge, ils semblent méconnaître leurs droits de même que les obligations des organismes publics et des entreprises qui offrent des produits et des services.

Conséquemment, il apparaît essentiel que le paradigme existant entre la diffusion de renseignements personnels et la protection de la vie privée soit nuancé. À cet effet, la révision du programme d'études *Éthique et culture religieuse* et les thèmes relatifs à l'Éducation juridique et la Citoyenneté numérique permettront d'atteindre cet objectif. Plus précisément, ce programme d'études doit se composer en énonçant les différentes compétences à acquérir au cours de leur cheminement scolaire et ces mêmes compétences doivent tenir compte du contexte qui correspond aux besoins des élèves en fonction de leur âge et du fait que leur premier contact avec les technologies s'effectue bien avant même d'avoir commencé l'école.

En matière d'éducation juridique, il est requis de favoriser les connaissances dévolues au droit à la vie privée et à la protection des renseignements personnels. Quant à la citoyenneté numérique, les compétences inhérentes au savoir, au savoir-être et au savoir-faire sont des incontournables. Ces différents savoirs entraîneront une meilleure conduite des élèves eu égard au respect de leurs droits et de ceux de tierces personnes. Leur jugement pourra donc être teinté de la préséance du bien commun qui induit le fait de prendre une décision juste et éclairée selon les circonstances.

Programme d'études

L'accélération de l'innovation technologique accentue l'importance de se préparer aux changements profonds, voire aux ruptures que cette innovation entraîne, en modifiant entre autres, les façons de travailler en collaboration et les habitudes de consommation et de conduites à adopter. D'une part, l'élève doit raffiner sa compréhension des technologies existantes et à venir, puisqu'il est constamment en contact avec celles-ci et que la résultante est un accroissement des risques d'atteinte à la vie privée, de piratage, de rançon de données, de fuite de données, de poursuites, etc.

Incidemment, l'école est l'un des endroits privilégiés pour introduire une pédagogie en lien avec la réalité contemporaine dans le domaine des technologies. Dans le cadre de son parcours scolaire, l'élève doit développer des réflexes juridiques et exercer son rôle de citoyen de manière éthique et responsable. Le développement de ces compétences s'acquiert par l'entremise d'un volet théorique et d'un volet relatif aux expériences pratiques intimement liées à leur réalité et en fonction de leur

âge. Ce parcours scolaire devrait également être considéré comme un lieu d'échanges pour dégager des conclusions et des actions utiles en fonction de leurs expériences ou d'analyse de cas pratiques.

À cet égard, le parcours scolaire doit en outre conscientiser l'élève :

- au fait que leurs renseignements personnels sont les leurs, et leur appartiennent en tout temps, et ce, peu importe qui les détient et sous quelle forme;
- aux principes de gouvernance qui introduit la notion de responsabilité des organismes publics et des entreprises en matière de protection du droit à la vie privée et de la protection des renseignements personnels;
- aux éléments clés de la Charte des droits et libertés de la personne de même qu'aux principes de la protection des renseignements personnels qui se déclinent par la compréhension de la définition d'un renseignement personnel, du cycle de gestion d'un renseignement personnel, de la collecte à la destruction, du droit d'accès et des enjeux liés à l'utilisation des technologies;
- à son obligation de prendre une décision juste et éclairée dans les circonstances, en outre lors de l'utilisation des technologies et qu'en cas de doute, il est avéré de s'abstenir et de questionner des personnes-ressources afin d'exercer un jugement éthique;
- que la diffusion de renseignements personnels peut porter atteinte à sa vie privée et à la vie privée d'une tierce personne, ce qui peut entraîner des préjudices sérieux de même que des conséquences et des poursuites;
- que la nétiquette doit être appliquée dès la diffusion de renseignements personnels au sujet d'une tierce personne;
- aux moyens de sécurité qui peuvent être déployés pour se protéger.

Les élèves doivent également se familiariser avec les outils relatifs à l'intelligence artificielle qui sont maintenant sous-jacents à l'utilisation d'Internet, par l'entremise, par exemple, de profilage et de publicités s'associant aux recherches effectuées. Ils doivent être en mesure de préserver en tout temps leur identité, leur empreinte numérique et assurer une saine gestion de leur relation en ligne afin d'éviter les dérives et la cyber intimidation.

Finalement, le programme scolaire doit être à la hauteur des attentes citoyennes, puisque les élèves d'aujourd'hui sont les adultes de demain. Ils doivent, à des moments significatifs, contribuer à réunir les conditions qui permettront un mode de gestion adapté à l'atteinte du bien commun.

Éducation juridique

En matière d'éducation juridique, certains aspects du droit doivent faire l'objet d'une présentation et de discussions afin que les élèves puissent en comprendre la portée et les comportements attendus. Les thématiques abordées ci-dessous requièrent une attention particulière pour initier les élèves au respect du droit à la vie privée qui se traduit pour eux-mêmes et pour de tierces personnes, soit les amis, les parents, les enseignants, etc.

Le droit à la vie privée et la protection contre la diffamation

Au Québec, toute personne a droit au respect de sa vie privée et de sa réputation. Cette protection est assurée par la Charte des droits et libertés de la personne et par le Code civil du Québec.

Le Code civil fournit des exemples d'actes qui constituent une atteinte à la vie privée :

- pénétrer chez une personne ou y prendre quoi que ce soit;
- intercepter ou utiliser volontairement une communication privée (par exemple en enregistrant une conversation téléphonique à laquelle la personne n'est pas partie);
- capter ou utiliser l'image ou la voix d'une tierce personne qui se trouve dans des lieux privés (par exemple en filmant une personne à son insu);
- utiliser le nom, l'image, la ressemblance ou la voix d'une tierce personne à toute autre fin que l'information légitime du public.

Victime d'atteinte à la vie privée

Une victime d'une atteinte à la vie privée peut obtenir, par l'intermédiaire des tribunaux, la réparation du préjudice qu'elle a subi. Pour illustrer ce propos, voici deux exemples :

- une personne qui filme et photographie son ami sans motif et de façon répétée;
- une personne qui publie sur Facebook des propos diffamatoires au sujet d'une tierce personne¹.

¹ Lapensée-Lafond c. Dallaire [2014] QCCQ 12943

Le droit à l'image

Dans la mesure où le droit à la vie privée cherche à protéger une sphère d'autonomie individuelle, il inclut la faculté d'une personne de contrôler l'usage qui est fait de son image. C'est ce qu'on appelle le « droit à l'image ». Il y a une violation de ce droit dès que l'image est publiée sans le consentement de la personne et qu'elle permet de l'identifier. Le droit à l'image implique que chaque personne peut décider de l'utilisation qui peut être faite de son image.

Exception du droit à l'image

Il existe certaines exceptions au droit à l'image :

- l'expectative de vie privée est moins élevée lorsqu'une personne se trouve dans un lieu public.
 - o si une personne apparaît en arrière-plan d'une photo alors qu'elle déambule sur la promenade Champlain;

Même dans des lieux publics, il existe des limites à la captation et à l'utilisation de l'image d'une personne. Par exemple, un tribunal a déjà accordé des dommages et intérêts à une personne qui avait été photographiée dans un lieu public et dont la photographie avait ensuite été utilisée dans un magazine². Également, un tribunal a accordé des dommages et intérêts à une personne immigrante dont la famille avait été photographiée dans un centre commercial et fait l'objet d'un article dans un journal concernant le port du voile³.

- les personnalités publiques (sportif, chanteur, politicien, etc.)
 - o elles acceptent, de par leur rôle et la notoriété de leur activité, de concéder partiellement leur droit à l'image ou à la vie privée.
- l'image prise à des fins d'information légitime du public par un journaliste
 - o la photo d'une personne qui fait face à des accusations prise à son arrivée au palais de justice.

Les limites à la liberté d'expression

Il importe de rappeler que la liberté d'expression n'est pas sans limites. Elle doit être exercée dans le respect de la vie privée, du droit à l'image et sans porter atteinte à la réputation des personnes. À ce sujet, précisons que la diffamation ne se limite pas à la diffusion de propos faux sur une tierce personne avec l'intention de nuire à sa réputation. La diffusion de propos désagréables, mais véridiques,

² Aubry c. Éditions Vice-Versa inc [1998] 1 RCS 591

³ Hammedi c. Cristea [2014] QCCS 4564

fait sans motif et avec l'intention de nuire, peut être considérée comme diffamatoire par les tribunaux.

Également, le Code criminel prévoit certaines limites à la liberté d'expression, comme l'interdiction de publier des propos haineux contre un groupe identifiable de personnes ou des propos appelant à la violence.

Les lois sur la protection des renseignements personnels

Les obligations

Le cycle de gestion d'un renseignement personnel est composé des étapes suivantes : la collecte, l'utilisation, le droit d'accès, la communication, la conservation et la destruction des renseignements personnels. Les organismes publics et les entreprises sont donc assujetties à des règles légales⁴.

Un organisme public ou une entreprise ne peut collecter que les renseignements qui lui sont nécessaires et elle ne peut par la suite les utiliser à d'autres fins ou les communiquer, sauf si la loi l'autorise ou avec le consentement de la personne concernée.

Les droits

Accès et rectification

Toute personne peut avoir accès et obtenir une copie des renseignements personnels qui sont détenus à son sujet par un organisme public ou une entreprise. Cet accès peut être assujéti au paiement de frais raisonnables pour la transcription, la reproduction ou la transmission de ces renseignements. Toute personne peut aussi faire rectifier un renseignement personnel détenu par un organisme public ou une entreprise et qui serait inexact, équivoque ou incomplet, ou si sa collecte, sa communication ou sa conservation ne sont pas autorisées par la loi.

Refus relatif au droit d'accès et de rectification

La Commission d'accès à l'information (Commission) est l'organisme désigné pour réviser les décisions émises par un organisme ou une entreprise qui refuse de corriger ou de donner accès à des renseignements personnels qui appartiennent à la personne concernée. À titre informatif, la Commission est un tribunal administratif qui peut ordonner à toute entreprise ou tout organisme public de rectifier ou de donner accès à un renseignement personnel.

⁴ Code civil du Québec, Loi sur la protection des renseignements personnels dans le secteur privé, Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels.

La Commission exerce également un pouvoir de surveillance dès lors qu'elle reçoit une plainte légitime, notamment dans le cadre d'une gestion inappropriée des renseignements personnels par un organisme public ou une entreprise lors d'une collecte de renseignements personnels qui est non nécessaire.

L'accès au dossier de santé et sa confidentialité

Les personnes de 14 ans et plus ont accès à leur dossier médical. C'est également à partir de cet âge qu'une personne peut consentir seule aux soins médicaux. Aussi, elle peut consentir à la divulgation de son dossier à une autre personne, et peut donc refuser que ses parents aient accès à son dossier de santé. Ce refus sera effectif dans la mesure où l'établissement de santé est d'avis que la consultation du dossier par les parents pourrait causer un préjudice à la santé du mineur de 14 ans et plus.

Pour sa part, l'élève de moins de 14 ans ne bénéficie pas d'un droit d'accès à son propre dossier. Cet accès est réservé aux parents.

Citoyenneté numérique

Dans le domaine de la citoyenneté numérique, la compréhension, par les élèves, des enjeux à l'égard de la communication ou de la diffusion de leurs renseignements personnels sont les principes à exposer, et ce, peu importe l'outil privilégié. Ainsi, l'analyse de la nécessité de fournir leurs renseignements personnels pour adhérer à un service ou un produit est requise afin de limiter les risques de préjudices. Par ailleurs, une mauvaise utilisation des mots de passe et une méconnaissance des bonnes pratiques en matière de sécurité peuvent mener à des fraudes et à des frais qu'on ne souhaite pas, et cela, par exemple, du seul fait qu'un ordinateur n'a pas été verrouillé et qu'une tierce personne a effectué un achat en notre nom.

De plus, le recours plus fréquent aux empreintes digitales, à la reconnaissance faciale et à bien d'autres alternatives de cette nature pour authentifier ou identifier une personne comportent des enjeux en matière de vie privée et de protection des renseignements personnels. Les élèves doivent être conscients que l'empreinte digitale et la reconnaissance faciale sont des éléments uniques se rattachant à une seule personne tout comme l'ADN. Une fois que ces renseignements font l'objet de piratage, il n'est pas raisonnable de croire qu'une personne pourra agir afin de réduire les risques d'usurpation d'identité.

Par conséquent, la sensibilisation sur la citoyenneté numérique devrait en outre permettre de :

- comprendre les impacts d'une diffusion de renseignements personnels sur la vie privée et sur la réputation d'une personne; se poser les bonnes questions avant de diffuser un renseignement personnel; limiter la diffusion

de renseignements personnels et l'auditoire qui peut y accéder; sensibiliser les élèves à ne pas partager de photographies ou d'informations à caractère sexuel;

- prendre l'habitude de lire les politiques de confidentialité et les conditions d'utilisation; les aider à les comprendre et à développer le réflexe de poser des questions à des personnes-ressources;
- apprendre à gérer les demandes d'autorisation (pour permettre à une application d'accéder à l'emplacement, à l'identité, à l'adresse de courriel, aux contacts, etc.); comprendre qu'il ne faut pas donner son autorisation à moins d'avoir compris la portée de celle-ci; en fonction de l'âge de l'élève, comprendre que ce sont les parents dans certaines situations qui doivent donner l'autorisation au nom de l'élève;
- responsabiliser les élèves à l'existence des paramètres de confidentialité et leur apprendre à les modifier de manière à mieux protéger leur vie privée et leurs renseignements personnels.
- prendre les mesures de sécurité nécessaires pour protéger leurs renseignements personnels (mettre un mot de passe de qualité, ne pas le partager, utiliser des applications sécurisées, etc.) et développer des réflexes pour éviter le vol de ces renseignements personnels (courriels frauduleux, hameçonnage, etc.).

De plus, un élève peut également être en possession de renseignements personnels concernant une tierce personne (photo d'un ami, confession d'un ami, etc.). Ainsi, il doit être avisé de l'importance d'assurer la protection de la vie privée des tierces personnes, par l'entremise, entre autres, des volets suivants :

- connaître notamment les impacts et les risques de diffuser des renseignements personnels sur une tierce personne, de partager des publications incluant des renseignements personnels et des renseignements à caractère sexuel;
- faire connaître les mesures qu'un élève peut prendre pour procéder au retrait des renseignements personnels qui ont été diffusés sans son consentement ou pour retirer des propos en lien avec de la cyber intimidation.

Par ailleurs, les élèves devraient également être outillés pour aborder la question de leur vie privée et de la protection de leurs renseignements personnels avec leurs parents, leur famille et leurs amis. En effet, certains élèves ont une existence « numérique » avant même de voir le jour. Par exemple, une mère peut diffuser sur les médias sociaux une photo de son échographie. Les parents, les membres de la famille et les amis peuvent diffuser des renseignements personnels, soit une

photographie au sujet des enfants sans que ceux-ci soient en accord avec une telle diffusion.

Conclusion

Considérant tout ce qui précède, il appert que les enjeux qui découlent aujourd'hui du droit à la vie privée et de la protection des renseignements personnels chez les élèves méritent une attention particulière. Il est indispensable de sensibiliser les élèves à adopter un comportement responsable et sécuritaire, notamment sur le Web et au sujet des renseignements qu'ils exposent dans le cyberspace.

En ce sens, l'école doit jouer un rôle de première importance pour susciter chez les élèves une prise de conscience à l'égard du droit à la vie privée, de la protection des renseignements personnels et de l'usage des outils numériques afin d'éviter ainsi qu'ils se placent en situation de vulnérabilité. L'école doit également accompagner les élèves dans le développement de leur esprit critique et de leurs compétences en matière de pratiques numériques sécuritaires. Le rôle de l'école aura une influence directe sur les risques potentiels de préjudice et les retombées n'en seront que positives pour la société. Elle est l'un des acteurs qui peut insuffler un changement de culture qui doit s'opérer au sein de notre société.

Par conséquent, le Secrétariat à l'accès à l'information et à la réforme des institutions démocratiques estime qu'il est essentiel que des éléments relatifs à la protection de la vie privée et à la protection des renseignements personnels soient intégrés au programme d'études *Éthique et culture religieuse*. Ces thématiques sont des incontournables pour mieux outiller les élèves face aux risques et aux conséquences liés à l'ère numérique contemporaine et pour qu'il puisse exercer leur rôle de citoyen de manière responsable dans le respect de leur vie privée et de celle des autres.

Finalement, le Secrétariat à l'accès à l'information et à la réforme des institutions démocratiques offre sa collaboration dans le cadre de la révision du programme d'études *Éthique et culture religieuse*.

Avis de recours

À la suite d'une décision rendue en vertu de la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*.

Révision par la Commission d'accès à l'information

a) Pouvoir :

L'article 135 de la Loi prévoit qu'une personne dont la demande écrite a été refusée en tout ou en partie par le responsable de l'accès aux documents ou de la protection des renseignements personnels peut demander à la Commission d'accès à l'information de réviser cette décision. La demande de révision doit être faite par écrit; elle peut exposer brièvement les raisons pour lesquelles la décision devrait être révisée (art. 137).

L'adresse de la Commission d'accès à l'information est la suivante:

Québec	525, boul. René-Levesque Est Bureau 2.36 Québec (Québec) G1R 5S9	Tél. : 418 528-7741 Numéro sans frais 1 888 -528-7741	Télec. : 418 529-3102
Montréal	500, boul. René Lévesque Ouest Bureau 18.200 Montréal (Québec) H2Z 1W7	Tél. : 514 873-4196 Numéro sans frais 1 888 -528-7741	Télec. : 514 844-6170

b) Motifs :

Les motifs relatifs à la révision peuvent porter sur la décision, sur le délai de traitement de la demande, sur le mode d'accès à un document ou à un renseignement, sur les frais exigibles ou sur l'application de l'article 9 (notes personnelles inscrites sur un document, esquisses, ébauches, brouillons, notes préparatoires ou autres documents de même nature qui ne sont pas considérés comme des documents d'un organisme public).

c) Délais :

Les demandes de révision doivent être adressées à la Commission d'accès à l'information dans les 30 jours suivant la date de la décision ou de l'expiration du délai accordé au responsable pour répondre à une demande (art. 135).

La Loi prévoit spécifiquement que la Commission d'accès à l'information peut, pour motif raisonnable, relever le requérant du défaut de respecter le délai de 30 jours (art. 135).