



Passage du programme *Éthique et culture religieuse* au programme *Culture et citoyenneté québécoise* : d'éthique ou de culture religieuse ?

par Mathieu Stuart

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M. Sc.) en Études et interventions régionales

Québec, Canada

© Mathieu Stuart, 2023

RÉSUMÉ

Au Québec, l'éducation tente de s'adapter aux nouvelles réalités. Ainsi, la déconfectionnalisation de l'État et l'augmentation de l'immigration amènent un changement de paradigme au niveau éducationnel. Pour favoriser la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, le programme *Éthique et culture religieuse* voit le jour. Essuyant beaucoup de critiques négatives, le gouvernement met sur pied une équipe de rédaction et des comités consultatifs dans le but de faire une refonte. Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* est donc présentement en construction.

D'une part, le programme *Éthique et culture religieuse* axe sur le développement des compétences *Réfléchir à une question éthique*, *Manifester sa compréhension du religieux* et *Pratiquer le dialogue*. L'élève aborde des thèmes qui amènent des conflits de valeurs et tente de résoudre les situations de façon à favoriser le bien de tous. De plus, il apprend à comprendre l'influence des cultures religieuses dans son environnement et dans les coutumes d'autrui.

D'autre part, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* permet l'analyse de diverses situations d'un point de vue éthique et sociologique. D'ailleurs, les compétences à développer sont *Réfléchir sur des questions éthiques* et *Étudier une réalité culturelle*. Cela permet de réfléchir et de développer une pensée critique sur divers thèmes. Bien que l'éducation sexuelle et l'éducation numérique font désormais partie du programme, il existe un écart entre les deux programmes en ce qui concerne une composante importante du développement personnel, social et spirituel de l'élève : la culture religieuse.

Donc, ce mémoire propose une nouvelle avenue dans la façon d'aborder la culture religieuse pour favoriser une réflexion dans une perspective éthique : l'utilisation de la théorie des trois pôles de Ricœur. De plus, il est question de proposer des solutions à court et à moyen terme dans l'implantation du programme *Culture et citoyenneté québécoise* afin de répondre aux limitations reprochées à son prédécesseur.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
TABLE DES MATIÈRES	ii
Liste de figures	4
Liste de tableaux	5
DÉDICACE	6
REMERCIEMENTS.....	7
INTRODUCTION	8
CONTEXTE	10
REVUE DE LITTÉRATURE.....	11
PROBLÉMATIQUE	13
QUESTION DE RECHERCHE	13
OBJECTIFS PRINCIPAL ET SPÉCIFIQUES	13
CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DES DEUX PROGRAMMES.....	15
1.1 L'IMPLANTATION DES PROGRAMMES ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE ET CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE	15
1.2 PRÉSENTATION DU PROGRAMME ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE	18
1.3 PRÉSENTATION DU PROGRAMME CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE ...	20
1.4 PORTRAIT DE LA RELIGION AU QUÉBEC ET DÉFINITION DE LA CULTURE RELIGIEUSE	21
1.5 PORTRAIT DE L'ÉTHIQUE AU QUÉBEC.....	23
1.6 CULTURE RELIGIEUSE ET ÉTHIQUE : CORRÉLATION ENTRE LES DEUX TERMES 25	
CHAPITRE 2 : COMPARAISON ENTRE DEUX PROGRAMMES.....	27
2.1 PROGRAMME ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE	27
2.1.1 Contexte pédagogique.....	27
2.1.2 Compétence 1 : Réfléchir sur des questions éthiques	28
2.1.3 Compétence 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux	29
2.1.4 Compétence 3 : <i>Pratiquer le dialogue</i>	30
2.1.5 Progression des apprentissages.....	32
2.1.5.1 Compétence 1 : Réfléchir à des questions éthiques	33
2.1.5.1 Compétence 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux	35
2.1.5.1 Compétence 3 : <i>Pratiquer le dialogue</i>	38
2.1.6 Cadre d'évaluation.....	40
2.2 PROGRAMME CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE.....	41
2.2.1 Contexte pédagogique.....	41
2.2.2 Compétence 1 Étudier une réalité culturelle	42

2.2.3 Compétence 2 Réfléchir sur une question éthique	44
2.2.4 Contenu de formation	45
2.3 COMPARATIF ENTRE LES PROGRAMME ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE ET CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE	50
CHAPITRE 3 : CONVERGENCES ET DIVERGENCES ENTRE LES DEUX PROGRAMMES	52
3.1 CONVERGENCES	52
3.2 DIVERGENCES	53
CHAPITRE 4 : ANALYSE ET PERSPECTIVES	56
4.1 RÉFLEXION SUR L'UTILISATION DE LA THÉORIE DE RICŒUR DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE RELIGIEUSE	56
4.2 LES TROIS POLES DE RICŒUR	60
4.3 APPLICATION DE LA THÉORIE DE RICŒUR DANS LA PORTION ÉTHIQUE DU PROGRAMME <i>CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE</i>	63
4.3 LA POSTURE RELIGIEUSE DE RICŒUR	65
4.4 APPLICATION DE LA THÉORIE DE RICŒUR DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE RELIGIEUSE	70
4.5 APPORT DE RICOEUR DANS LES DEUX PROGRAMMES	74
4.6 PERSPECTIVES	75
CONCLUSION	78
BIBLIOGRAPHIE	80

Liste de figures

FIGURE 1 COMPETENCE 1 ET SES COMPOSANTES : DEUXIEME CYCLE DU SECONDAIRE.....	28
FIGURE 2 COMPETENCE 2 ET SES COMPOSANTES : PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE.....	30
FIGURE 3 COMPETENCE 3 ET SES COMPOSANTES : PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE.....	31
FIGURE 4 THEMES ET ELEMENTS DE CONTENU SELON LE CYCLE	32
FIGURE 5 COMPETENCE 1 ET SES COMPOSANTES : ÉTUDIER UNE REALITE CULTURELLE	43
FIGURE 6 COMPETENCE 2 ET SES COMPOSANTES : REFLECHIR SUR UNE QUESTION ETHIQUE	44
FIGURE 7 THEMES DU SECONDAIRE.....	45
FIGURE 8 LES TROIS POLES DE RICŒUR	62
FIGURE 9 LES TROIS POLES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ETHIQUE.....	65
FIGURE 10 LES STADES DE LA TOLERANCE.....	68
FIGURE 11 LES TROIS POLES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE RELIGIEUSE	72
FIGURE 12 LES STADES DE LA TOLERANCE EXPLIQUES A L'ELEVE	73

Liste de tableaux

TABLEAU 1 SAVOIRS ESSENTIELS POUR LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	33
TABLEAU 2 SAVOIRS ESSENTIELS POUR LE DEUXIEME CYCLE DU SECONDAIRE	34
TABLEAU 3 SAVOIRS ESSENTIELS POUR LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	36
TABLEAU 4 SAVOIRS ESSENTIELS POUR LE DEUXIEME CYCLE DU SECONDAIRE	37
TABLEAU 5 SAVOIRS ESSENTIELS POUR LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	38
TABLEAU 6 SAVOIRS ESSENTIELS POUR LE DEUXIEME CYCLE DU SECONDAIRE	39
TABLEAU 7 CONCEPTS 1RE SECONDAIRE	46
TABLEAU 8 CONCEPTS 2E SECONDAIRE	47
TABLEAU 9 CONCEPTS 4E SECONDAIRE	48
TABLEAU 10 CONCEPTS 5E SECONDAIRE	49

DÉDICACE

Pour Élane, Rayan et Jack
Pour votre éducation

REMERCIEMENTS

Merci à Marc Jean pour sa patience, son inspiration, son écoute et sa compréhension.

Merci à ma femme pour son soutien, son écoute et ses échanges constructifs.

INTRODUCTION

L'éducation au Québec est régulièrement au cœur des promesses électorales. Les constats sont nombreux exposant ainsi clairement l'enseignant et son milieu en péril. Les négociations syndicales s'animent d'année en année. C'est au centre du système d'éducation lui-même qu'il y a de nombreux préjudices, discrédits et dévalorisations. Il y a une pénurie de personnel enseignant partout au Québec. Les écoles (bâtiment lui-même) ne suivent pas les normes de santé. Heureusement, l'enseignement donné semble maintenir le cap malgré la dégradation des conditions de travail. L'univers de l'éducation au Québec est véritablement en retard autant sur la qualité des lieux que sur la précision de la formation des enseignants. Le lien entre la formation et le terrain semble aussi nébuleux. On apprend par les journaux, tardivement certes, que certains enseignants dérogent de leur professionnalisme. Enfin, certains gestes sont posés afin de réduire la vitesse d'aggravation de la situation ; nous n'avons qu'à penser aux nombreuses réfections sur les écoles.

Dans un autre ordre d'idées, une action de sensibilisation auprès de la population avec des projets de toutes sortes permet également de bonifier l'éducation. Par exemple, le projet de LAB-École découle de l'idée de créer un milieu de vie multidisciplinaire où l'élève a le goût d'apprendre. Il ne s'agit pas que d'un lieu pour l'élève, mais également d'un lieu où les différents acteurs de la communauté ont le goût de s'investir. (Lab-École, 2023) Le concept derrière l'action est aussi bénéfique. Un milieu qui respire et qui s'associe au lieu même de sa construction permet à l'élève de développer un sentiment d'appartenance et de fierté. En effet, chacune des écoles est pensée pour s'adapter à son environnement et à sa culture. De ce fait, une fois adulte, il est possible de ressentir le bien-être vécu dans cette école et vouloir s'établir dans son lieu d'enfance.

La vie est dynamique et chaque citoyen doit apprendre à jongler avec ce fait. Cette idée demeure fondamentalement souhaitable. Cependant, elle n'est pas a priori.

Effectivement, selon le programme de formation de l'école québécoise, l'école sert à instruire, socialiser et qualifier l'élève. (ministère de l'Éducation, 2004b)

Pour ce faire, l'élève développe une multitude de compétences à travers diverses disciplines. Certaines sont obligatoires comme le français, l'anglais, les mathématiques alors que d'autres sont optionnelles comme l'art dramatique ou la musique. Les choix de cours évoluent. Par exemple, aujourd'hui, un élève peut choisir multimédia comme option alors qu'avant ce n'était pas possible. L'école tente de suivre l'évolution de la société.

D'ailleurs, au début des années 2000, l'école suit le pas quant à la laïcisation de l'État. Les cours de catéchèse et de morale sont enlevés du cursus scolaire et sont remplacés par le programme *Éthique et culture religieuse*. Toutefois, bien que prometteur, ce programme a fait la manchette plus d'une fois. Nombreux sont ceux qui l'ont contesté pour maintes raisons. Finalement, le gouvernement du Québec propose une révision et, à l'aide d'une équipe, une refonte du programme fait son apparition dès 2022. Lors de l'année scolaire 2023-2024, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* sera à l'essai dans certaines écoles au Québec. En principe, le programme sera bonifié, ajusté et appliqué dans toutes les écoles secondaires du Québec à partir de l'année scolaire 2024-2025. Il est donc intéressant de se questionner sur son efficience dans le développement personnel, social et spirituel de l'élève.

En outre, il ne suffit pas de transformer ou de changer les contenus d'un programme pour qu'il s'adapte à la société. Il faut également revoir la façon dont il est appliqué. Dans ce mémoire, il est proposé d'utiliser la théorie des trois pôles de Ricoeur dans le but d'amener l'élève à porter un regard éthique sur divers sujets aussi conflictuels soient-ils.

En somme, l'école québécoise a son lot de défis. Le gouvernement du Québec et même des organismes tels qu'École-Lab tentent de s'adapter à la société en innovant dans les disciplines offertes ainsi que l'aménagement des milieux de vie. Toutefois, il

arrive que les changements apportés ne fassent pas l'unanimité comme celui de l'implantation du programme *Éthique et culture religieuse*.

CONTEXTE

En 2004, le ministère de l'Éducation met sur pied le programme *Éthique et culture religieuse* permettant ainsi le développement de la pensée critique chez l'élève tout en respectant la liberté de conscience et de religion de tous les citoyens. Ainsi, à travers les trois compétences *Réfléchir à des questions éthiques*, *Manifester une compréhension du phénomène religieux* et *Pratiquer le dialogue*, le programme permet la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008) Toutefois, en plus de ne pas faire l'unanimité dans les sphères politique, sociale, éducationnelle et scientifique, « la laïcité de l'État exige également que toute personne ait droit [...] à des services publics laïques [...] favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État » (Publications Québec, 2022). Ainsi, en janvier 2020, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur amorce un travail de réfection du programme dans le but de l'améliorer. Le volet culture religieuse est remplacé par de nouveaux sujets tels les relations amoureuses, l'agir sexuel, la participation citoyenne et la communication numérique. Ainsi, tout donne à se demander de quelle façon les questionnements éthiques et religieux sont appelés à prendre place dans ce nouveau programme.

« Celui qui ne sait pas d'où il vient ne peut savoir où il va »

- Otto von Bismarck

L'Église catholique prend une place importante dans la société québécoise depuis que les premiers colons sont venus s'installer sur cette terre promise. Elle prend en charge l'éducation, la santé et l'assistance publique jusqu'en 1960. On trouve encore la trace de sa grande influence dans les différentes formes d'art religieux. Elle a inspiré des architectes, des orfèvres, des sculpteurs et des peintres. On remarque une

augmentation de la diversité religieuse au milieu du XXe siècle dû à l'augmentation de l'immigration à la suite de la Deuxième Guerre mondiale. (Laperrière, 2023)

Or, avec une hausse de diversité culturelle, il importe de reconnaître et de respecter l'autre dans sa différence. De plus, puisque chacun fait partie d'un projet commun de société, il est essentiel d'apprendre à vivre-ensemble.

Dans ces perspectives, l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse est de mise puisqu'ils permettent de contextualiser les différences de notre société et d'avoir une meilleure vision de notre futur. Toutefois, une question demeure : quelle est la façon la plus efficace d'aborder la culture religieuse ? D'un point de vue éthique ? D'un point de vue phénoménologique ? D'un point de vue sociologique ? C'est en regardant un peu en arrière et un peu en avant que la réponse s'éclaircira. En effet, l'ancien programme *Éthique et culture religieuse* permet l'étude de la culture religieuse sous un angle phénoménologique alors que le nouveau programme *Culture et citoyenneté québécoise* l'effleure sous un angle sociologique. Une troisième option sera proposée dans ce mémoire : l'étude de la culture religieuse d'un point de vue éthique.

Donc, bien que critiqué, le programme *Éthique et culture religieuse* n'a pas tout faux. D'ailleurs, les avis sont partagés.

REVUE DE LITTÉRATURE

En ce qui concerne la politique, les partis ne s'entendent pas sur la pertinence du programme *Éthique et culture religieuse* : Pascal Bérubé, chef par intérim du Parti Québécois, dénonce son caractère stigmatisant pour les élèves alors qu'Émilise Lessard-Therrien, député de Québec solidaire, le salue. (Sociologie de l'intégration, 2019) Il en est de même au niveau social puisque l'Association des parents catholiques du Québec et le Conseil du Statut de la Femme dénoncent la liberté de conscience et de religion. (Estivalèzes, 2019)

Dans le milieu scolaire, malgré qu'il y ait une divergence d'opinions chez les enseignants, tous s'entendent pour dire qu'il y a un manque de formation et de précision dans ce qui est attendu. (Duclos & Poellhuber, 2017 ; Rondeau & Cherblanc, 2009) En ce qui a trait au point de vue scientifique, la polémique se fait également ressentir. En effet, bien que la troisième compétence *Pratiquer le dialogue* soit approuvée par plusieurs, il existe un trop grand écart de valeurs entre les deux premières compétences *Réfléchir à des questions éthiques* et *Manifester une compréhension du phénomène religieux*. En effet, les élèves peuvent ressentir une confusion selon le temps et les contextes afin de participer à une démarche réflexive. L'enseignement des religions se range dans un espace bref orienté vers une description et une observation de leurs coutumes. Or, ces deux compétences démontrent une fragilité dans le développement de la pensée critique chez l'élève. (Bouchard, 2017 ; Charron, 1996 ; Conseil du statut de la femme, Charron, Steben-Chabot, & Boulanger, 2016 ; Estivalèzes & Estivalèzes, 2012 ; Gendron, 2015 ; St-Cyr, 2010)

En effet, la pensée critique demande de remettre en question ses propres perceptions et celles d'autrui. «[...] L'éducation scolaire doit passer fondamentalement par les savoirs scientifiques [...] puisque ceux-ci peuvent être contestés et soumis à la preuve par les élèves eux-mêmes.» (Hasni, 2017) Il importe un processus cognitif plus élaboré qu'une simple description et d'observation des coutumes. Elle nécessite une réflexion basée sur une analyse de repères en fonction de notre interprétation et de celle d'autrui.

Donc, il existe une marge entre ce qui est attendu par les différentes sphères de la société québécoise et ce que permet de développer le programme *Éthique et culture religieuse*. Il n'en demeure pas moins qu'il a permis un avancement dans le système scolaire québécois. Il avait sa raison d'être au moment où il a été implanté.

PROBLÉMATIQUE

Au début du XXI^e siècle, le système d'éducation québécois met en place le programme *Éthique et culture religieuse* afin de remplacer les cours de catéchèse et de morale dans les écoles. Malgré qu'il prône l'ouverture sur le monde et la liberté de conscience, il sème la polémique. Des recherches démontrent même des limitations dans le programme qui fait en sorte qu'il n'est pas efficient puisqu'il ne permet pas de développer adéquatement sa pensée critique. Conséquemment, le gouvernement du Québec propose d'en faire une refonte. Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* voit le jour deux ans plus tard.

En regard d'une société québécoise qui est diversifiée quant aux croyances religieuses et spirituelles ainsi qu'un programme de formation qui ne permet plus de manifester une compréhension du religieux, il est pertinent de se questionner sur les impacts que cela peut engendrer.

QUESTION DE RECHERCHE

Considérant le peu de place accordée à la culture religieuse dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, jusqu'à quel point les élèves sont-ils préparés à développer un esprit critique vis-à-vis cette importante composante de leur développement personnel, social et spirituel ?

OBJECTIFS PRINCIPAL ET SPÉCIFIQUES

L'objectif principal est de faire la démonstration d'une réflexion critique en ce qui a trait à la nécessité de conserver une partie de la compréhension du phénomène à la fois éthique et religieux dans le cursus scolaire. Une part importante de cet objectif

consiste à voir comment le vide pourrait être comblé entre le développement d'un regard critique chez l'élève exempt de jugements sur ses propres croyances et celles d'autrui dans le but de favoriser le vivre-ensemble et la poursuite du bien commun.

Corolairement, les objectifs spécifiques sont :

- Présenter les deux programmes
- Déterminer les éléments comparatifs entre les deux programmes
- Soulever les convergences et les divergences des deux programmes
- Présenter la théorie des trois pôles de Ricœur dans une perspective éthique
- Proposer l'application de la théorie de Ricœur dans l'enseignement de la culture religieuse afin de favoriser le développement de la pensée critique chez l'élève
- Offrir des perspectives réalistes dans un avenir à court et à moyen terme quant au nouveau programme

CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DES DEUX PROGRAMMES

D'abord, ce chapitre se veut une brève description de la mise en place des deux programmes *Éthique et culture religieuse* et *Culture et citoyenneté québécoise* au sein du programme de formation de l'école québécoise.

1.1 L'IMPLANTATION DES PROGRAMMES ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE ET CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE

La visée du programme de formation de l'école québécoise a pour objectif de guider l'élève dans le développement de son pouvoir d'action, dans la structuration de son identité et dans la construction d'une vision du monde. (ministère de l'Éducation, 2004b) Ainsi, pour bien outiller l'élève, il prévoit une multitude de compétences à développer parmi diverses disciplines. De ce fait, les valeurs véhiculées par le programme sont susceptibles d'être en cause puisque les normes suivent les principes de notre société. Principalement, l'enseignement de ces valeurs se fait par l'entremise du programme *Éthique et culture religieuse*. Ce dernier émerge d'une transformation dans les mœurs québécoises passant d'une structure confessionnelle à une structure laïque au sein des établissements gouvernementaux. (Ministère de l'Éducation, 2008) Cette transformation prend sa source dans le Rapport Proulx qui suggère l'éviction de tout caractère religieux dans les établissements scolaires publics hormis pour conserver un enseignement culturel de la religion. En effet, il suggère la neutralité de l'État en matière de religion qui suppose une ouverture quant à la liberté de pratiquer une religion. (Garant, 2001) Ainsi, l'école s'adapte à la pluralité de ses habitants en respectant la liberté de conscience et de religion de tous les citoyens sans oublier de mettre en lumière les valeurs souhaitées dans notre société. Ainsi, à travers les trois compétences *Réfléchir à des questions éthiques*, *Manifester une compréhension du phénomène religieux* et *Pratiquer le dialogue*, le programme permet la reconnaissance

de l'autre et la poursuite du bien commun. (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008)

Bien que l'idée d'implanter un programme axé sur la reconnaissance de l'autre et le mieux-vivre ensemble soit souhaitable, il ne fait pas l'unanimité dans les sphères politique, sociale, éducationnelle et scientifique.

En effet, en février 2019, Pascal Bérubé, chef par intérim du Parti Québécois, dénonce que

depuis onze ans, le cours d'éthique et culture religieuse est un échec. Notamment [sic] parce qu'il véhicule des valeurs qui ne sont pas les nôtres, stigmatise les enfants en fonction d'une pratique religieuse, discrimine les enfants non pratiquants, propage les stéréotypes, véhicule des dogmes religieux, va à l'encontre de l'égalité entre les femmes et les hommes... (Sociologie de l'intégration, 2019)

De plus, l'Association des parents catholiques du Québec et le Conseil du Statut de la Femme sont tous deux choqués par le volet de la culture religieuse puisque, selon eux, il porte atteinte à la liberté de religion et de conscience des élèves (Estivalèzes, 2019).

Ensuite, en ce qui concerne le milieu de l'éducation, on constate, lors de l'implantation du programme, que les connaissances sont variées et pluridisciplinaires. En outre, l'approche pédagogique est nouvelle, le caractère non confessionnel demande une modification dans la posture des enseignants qui sont réticents aux changements. Pour certains, le délai de formation est court (Rondeau & Cherblanc, 2009) et, pour d'autres, totalement inexistant. Les enseignants n'ont pas les acquis pour enseigner cette matière. Aussi, les enseignants dénoncent un manque de précision quant à ce qui est attendu par le ministère de l'Éducation. (Duclos & Poellhuber, 2017)

Puis, pour ce qui est du domaine scientifique, une étude approfondie des trois compétences du programme démontre une limitation dans les deux premières. De fait, la réflexion est axée uniquement sur les valeurs et les normes sociétales et sur l'acquisition de connaissances en lien avec les diverses religions. (Bouchard, 2017)

D'une part, la première compétence *Réfléchir à des questions éthiques* trouve ses limitations dans le temps qui lui est accordé dans le cursus scolaire de l'élève ainsi que dans le contexte dans lequel on demande aux élèves de réfléchir. (St-Cyr, 2010) Au lieu d'axer sur la pratique réflexive des conséquences des choix posés par l'élève en fonction de leurs valeurs et des normes sociétales, on critique plutôt « la signification des conduites sur les valeurs et normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions. » (Bouchard, 2017)

D'autre part, la deuxième compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* est, quant à elle, la plus critiquée. En plus de s'associer à l'approche anglaise séculière du religieux et de ne pas connaître ses conséquences à long terme sur son application (Estivalèzes & Estivalèzes, 2012), le programme suggère l'éloge des différentes religions en favorisant une approche phénoménologique. De ce fait, aucune démarche d'intériorisation de la démarche n'est offerte sur les rituels, les croyances et les conflits que les différences peuvent engendrer suivant les valeurs véhiculées. Développer son esprit critique est d'autant plus important puisque les religions sont formées de pensées qui laissent place à l'interprétation de chacun. (Bouchard, 2017 ; Estivalèzes, 2017) Ainsi, le programme d'éthique et culture religieuse focalise sur l'endoctrinement des élèves à travers l'enseignement des diverses religions. D'ailleurs, la non-croyance n'y a pas sa place (Conseil du statut de la femme et al., 2016) et cela « [...] risque de porter atteinte à la liberté de conscience d'élèves athées ou agnostiques. » (Gendron, 2015) Toutefois, « l'importance accordée à ces apprentissages est cependant minime puisque le programme ECR exige simplement de traiter de celles-ci une fois par cycle, ce qui laisse la possibilité de n'en traiter qu'une seule fois au cours d'un cycle de deux ans. » (Gendron, 2015)

Ainsi, en tenant compte du contexte tel qu'il est décrit, une réflexion s'amorce quant à la pertinence du cours d'éthique et culture religieuse. Peu importe l'angle sous lequel ce cours est scruté, il cause la polémique. En ce qui concerne la politique, les partis ne s'entendent pas sur la pertinence du cours. Au niveau social, l'Association des parents catholiques du Québec et le Conseil du Statut de la Femme affirment que le

programme constitue une entrave à la liberté de conscience et de religion. Dans le milieu scolaire, il existe une divergence d'opinions chez les enseignants, et ce, malgré que tous s'allient pour dénoncer le manque de formation et de précision dans ce qui est attendu. (Duclos, 2017 ; Rondeau, 2009) En ce qui a trait au point de vue scientifique, la polémique se fait également ressentir. Bien que St-Cyr, Bouchard, Estivalès, Charron, Steben-Chabot et Boulanger ainsi que Gendron approuvent la troisième compétence *Pratiquer le dialogue*, ils démontrent un trop grand écart de valeurs entre les deux premières compétences *Réfléchir à des questions éthiques* et *Manifester une compréhension du phénomène religieux*. En effet, les élèves peuvent ressentir une confusion selon le temps et les contextes afin de participer à une démarche réflexive. L'enseignement des religions se range dans un espace bref orienté vers une description et une observation de leurs coutumes. Or, ces deux compétences démontrent une fragilité dans le développement de la pensée critique chez l'élève.

Ainsi, en janvier 2020, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur amorce un travail de réfection du programme dans le but de l'améliorer. Le volet culture religieuse est remplacé par une analyse sociologique de la société. L'année scolaire 2023-2024 permet à des enseignants volontaires de tester le programme avec de l'accompagnement. À la suite de cette année pilote, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* sera officiellement lancé lors de la rentrée scolaire 2024-2025.

1.2 PRÉSENTATION DU PROGRAMME ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Le programme *Éthique et culture religieuse* reconnaît la nécessité de l'éthique et des questionnements religieux dans une société qui est de plus en plus diversifiée. Ainsi, l'élève développe trois compétences favorisant la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun : *Réfléchir à des questions éthiques*, *Manifester une*

compréhension du phénomène religieux et *Pratiquer le dialogue*. (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008)

En ce qui concerne la première compétence *Réfléchir à des questions éthiques*, l'élève développe son sens de la pensée autonome, critique et créatrice. Pour ce faire, les questions éthiques auxquelles l'élève est confronté doivent être abordées sous forme de problèmes à résoudre ou un sujet de réflexion dans le but de confronter des valeurs et des normes qui s'entrechoquent. D'une part, au premier cycle du secondaire, l'élève doit développer la compétence à l'aide de situations complexes et plus ou moins familières qui abordent la liberté, l'autonomie et l'ordre social. D'une autre part, au deuxième cycle du secondaire, les situations visent la tolérance, l'avenir de l'humanité, la justice et l'ambivalence de l'être humain. L'élève doit faire preuve de plus en plus d'autonomie. (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008)

Pour ce qui est de la deuxième compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux*, l'élève éveille sa curiosité, fait des liens avec sa propre culture et y porte un regard critique. D'une part, au premier cycle du secondaire, l'élève doit développer la compétence à l'aide de situations complexes et plus ou moins familières qui approfondissent leur compréhension du phénomène religieux. Il s'intéresse au patrimoine religieux québécois, aux éléments fondamentaux des traditions religieuses et à différentes représentations du divin et des êtres mystiques et surnaturels. D'une autre part, au deuxième cycle du secondaire, les situations abordent les religions au fil du temps, des questions existentielles, l'expérience religieuse et les références religieuses dans les arts et dans la culture. (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008)

Finalement, en ce qui a trait à la troisième compétence *Pratiquer le dialogue*, l'élève apprend à se connaître, à réfléchir, à aller à la rencontre de l'autre et à se construire une pensée à travers les échanges avec l'autre. D'une part, au premier cycle du secondaire, l'élève doit développer la compétence à l'aide de situations complexes et plus ou moins familières qui s'articulent autour d'une table ronde. Pour alimenter le

dialogue, l'élève expérimente des procédés qui peuvent l'entraver comme la double faute, la caricature, le faux dilemme, la fausse causalité, la fausse analogie, la pente fatale et le complot. D'une autre part, au deuxième cycle du secondaire, on ajoute d'autres types de raisonnement pour interroger un point de vue comme l'induction, la déduction, l'analogie et l'hypothèse. (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008)

En somme, dans le programme *Éthique et culture religieuse*, l'élève développe sa pensée critique, autonome et créative par l'entremise de situations conflictuelles. Pour ce faire, il utilise le dialogue. De plus, il s'éveille au monde qui l'entoure par sa compréhension du phénomène religieux.

1.3 PRÉSENTATION DU PROGRAMME CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* reconnaît la diversité au Québec. Il « [...] aspire à l'inclusion et à l'égalité de tous ses membres [...] ». (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2022) D'ailleurs, il prépare à l'exercice de la citoyenneté québécoise, vise la reconnaissance de soi et de l'autre ainsi que la poursuite du bien commun. Pour ce faire, il contient deux compétences qui se complètent : *Étudier une réalité culturelle* et *Réfléchir sur une question éthique*. Elle aborde chacune un angle différent. L'une correspond à la sociologie alors que l'autre vise l'éthique.

D'une part, grâce à la première compétence *Étudier une réalité culturelle*, l'élève observe l'environnement culturel et social du Québec à l'aide d'une démarche sociologique. En plus d'apprendre à valider les informations qu'il consulte, il construit sa pensée en fonction de ses interprétations. Ainsi, en faisant des études sociologiques, il est en mesure d'analyser et de comprendre les relations sociales. De ce fait, cela

participe à contrer les préjugés. (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2022)

D'autre part, la deuxième compétence *Réfléchir sur une question éthique* permet à l'élève de développer sa pensée critique sur une situation grâce à l'exploration de concepts, de point de vue et de fondements éthiques. Elle favorise « [...] la reconnaissance de soi et de l'autre, le bien commun et l'exercice éclairé de la citoyenneté. » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2022) Ainsi, en classe, l'élève met en pratique le vivre-ensemble en respectant autrui, et ce, malgré les différences et les mésententes.

Dans ce programme, la compétence *Pratiquer le dialogue* est plutôt une compétence transversale. L'élève se sert du dialogue pour se forger une compréhension, une idée et une conception de ce qui l'entoure.

En somme, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* permet un regard de la société dans une lunette éthique et dans une lunette sociologique. Il développe ainsi sa pensée critique dans le dialogue et dans la confrontation de ses idées à celles de ses pairs et des différents repères. De plus, le phénomène religieux n'a plus une aussi grande place que dans le programme précédent.

1.4 PORTRAIT DE LA RELIGION AU QUÉBEC ET DÉFINITION DE LA CULTURE RELIGIEUSE

Depuis 2019, le gouvernement québécois se dissocie de la religion grâce à l'adoption de la Loi sur la laïcité de l'État. (Gouvernement du Québec, 2022) Par conséquent, certains membres de services gouvernementaux qui ont une position d'autorité ne doivent plus porter de signes religieux afin de respecter cette neutralité. (Gouvernement du Québec, 2022)

Parallèlement, lors du recensement de 2019, Québec se démarque puisqu'elle est la province qui a « [...] la plus forte proportion de personnes déclarant simultanément avoir une affiliation religieuse et considérer leurs convictions religieuses ou spirituelles comme n'étant pas ou très peu importantes quant à leur façon de vivre leur vie. » (Cornelissen, 2021) Ce constat s'explique par le fait que la religion catholique fait partie de la culture québécoise. De fait, malgré la sécularisation, la religion catholique est bien ancrée puisqu'il s'agit d'un « [...] catholicisme de référence plutôt que d'appartenance engagée et entretenue. » (Charron, 1996) Toutefois, il n'en demeure pas moins qu'une majorité de la population s'affilie avec une croyance religieuse, et ce, même si les statistiques démontrent un déclin selon la tranche d'âge. (Cornelissen, 2021) De plus, il faut considérer les immigrants qui arrivent au Québec avec leur propre affiliation religieuse diversifiant ainsi le nombre de croyances.

Bref, ce n'est pas parce que l'État devient laïque que la population rejette ses croyances.

Mais, quelle différence existe-t-il entre la religion et la culture religieuse ?

D'une part, la religion est « un ensemble déterminé de croyances et de dogmes définissant le rapport de l'homme avec le sacré » (Larousse, n. d.) et « la reconnaissance par l'être humain d'un principe supérieur de qui dépend sa destinée ; attitude intellectuelle et morale qui en résulte. » (Le Robert, n. d. — c)

D'autre part, la culture se définit comme un « ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation » (Larousse, n. d. — a) ainsi qu'à un « ensemble de formes acquises de comportement dans les sociétés humaines. » (Le Robert, n. d.)

Donc, si la religion se concentre sur les croyances et le rapport de l'homme avec le sacré qui définit son attitude intellectuelle et morale, la culture religieuse se définirait

comme un ensemble d'idéologies, des valeurs et de comportements dans les diverses sociétés qui est teintées par la religion. D'ailleurs, le programme de formation de l'école québécoise explique que la « formation vise une compréhension éclairée des multiples expressions du religieux présentes dans la culture québécoise et dans le monde. » (ministère de l'Éducation, 2004b) Ainsi, la portion *culture religieuse* du programme permet de comprendre les manifestations et les signes du religieux dans le temps et l'espace tout en ne proposant pas « [...] à l'élève un univers particulier de croyances et de repères moraux. » (ministère de l'Éducation, 2004b)

1.5 PORTRAIT DE L'ÉTHIQUE AU QUÉBEC

Au Québec, la majorité de la population vit avec beaucoup plus que l'essentiel. D'après une enquête de l'Institut de la statistique du Québec quant au revenu moyen des ménages et des particuliers, en 2020, il y a une diminution du taux de faible revenu. (Institut de la statistique du Québec, 2022) Ce faisant, on peut qualifier la population de la province de Québec comme bien nantie. Il est donc possible d'avoir une qualité de vie enviable. En somme, les pays (ou province dans ce cas-ci) industrialisés ont relativement bien réussi leur tir sur les besoins d'avoir. Cependant, le besoin d'être demeure toujours fébrile selon les époques et selon les multiples conditions. C'est pourquoi l'éthique devient essentielle dans une société qui demande de trouver l'équilibre vers le bien, le bon, le beau, le juste et le sacré. (Caillé, 2005)

De plus, l'ère de la technologie a sonné. Son utilisation se fait avec de plus en plus d'aisance. Le plus grand défi auquel l'homme est confronté c'est de conserver cette accessibilité et cette disponibilité à cette technologie dans le quotidien afin de pouvoir profiter de ses avantages. Par exemple, il y a les moyens de transport, les moyens de communication, les moyens d'accommodation, les moyens d'accès à la scolarité, les moyens de divertissements, etc. Ainsi, au Québec, comme partout dans les pays bien nantis, l'homme devient désabusé de tous ses avoirs et s'inscrit dans cette sphère d'une abondance viscérale.

Voilà quelques décennies, la force et l'endurance chez l'homme et chez la femme étaient valorisées pour le travail. Le travail était au centre des valeurs typiques québécoises. Plus précisément, une fierté annoncée et supportée pour ceux qui travaillent pouvant ainsi dire participer à un projet de société et/ou être pourvoyeur de sa famille. Il n'était pas important d'être intelligent ou nécessairement scolarisé, il suffisait d'être constant, d'être autonome dans sa vie et dans son travail. D'ailleurs les salaires des années 1970 étaient encore intéressants en fonction du coût de la vie. D'ailleurs, sur un point de vue social, l'accès à la scolarisation universitaire est maintenant accessible à tous. L'école est obligatoire jusqu'au début de l'adolescence. Les femmes gagnent du terrain sur diverses sphères de la vie. Cette avancée demeure toujours aussi importante à maintenir, encore aujourd'hui.

Dans les années 90,

l'homme est fragilisé par la précarité de son emploi, stressé par la pression que l'on exerce sur lui dans le milieu professionnel [...] il sait bien que les décisions capitales concernant ses conditions de travail, son emploi, sont prises à des niveaux inaccessibles pour lui, des niveaux motivés uniquement par des intérêts financiers. Souvent d'ailleurs, les dirigeants eux-mêmes sont mis devant le fait accompli. [...] Comment dès lors s'étonner du manque de dialogue, de confiance et de motivation ? (Benoit, 2000)

Ce début de distance commence à s'exercer dans divers secteurs de travail créant ainsi un espace important pouvant ainsi diriger la population sur une forme de repli sur soi collectif. C'est ainsi qu'une pensée plutôt centrée sur lui-même, le travailleur se développe au fil des années. On assiste à une forme de fléau identifié par « le chacun pour soi. » La politique des années 2000 essuyant de nombreuses et graves erreurs finit par perdre en crédibilité auprès de population. Le cynisme, la corruption, la collusion sont des sujets souvent mis sur la scène publique nourrissant le dégoût et l'amertume. C'est aussi la banalisation du chômage, l'exclusion, le stress, l'anxiété dans une société vivant même, lors d'activités festives ou sportives, des drames visant à faire perdre l'intérêt ou la confiance envers l'activité. Il s'agit de penser aux « fake news » ou au complotisme de notre temps qui sont parfois alimentés par des gens éduqués,

cultivés et soutenus par des personnalités publiques, reconnues et écoutées. Présentement, au Canada, les dernières élections ont aussi été souillées. Tout cela semble s'orienter sur une forme de déchéance. L'affluence du mal montre à quel point nos esprits sont maculés, imbibés, imprimés et combien il faut y pallier. La solution n'est pas facultative, elle est obligatoire et c'est l'éthique.

Au Québec, notre démographie ne s'améliore pas. La solution passe par l'immigration. Cela occasionne diverses dimensions de conception de la vie ainsi que la spiritualité. L'éthique apparaît dès lors comme la solution :

- parce qu'elle fait appel à l'intelligence du cœur ;
- parce qu'elle instaure une relation de confiance, de respect et d'estime mutuelle ;
- parce qu'elle favorise la cohésion par des valeurs porteuses de sens ;
- parce qu'elle privilégie la dimension humaine ;
- parce qu'elle fait de l'épanouissement de chacun l'objectif de tous ;
- parce qu'elle nous fait prendre conscience que c'est en changeant d'abord nos propres comportements que nous pourrons faire changer les choses ;
- parce qu'elles offrent des voies nouvelles à nos motivations profondes, celles de l'ouverture aux autres et du désir de les servir ;
- [...] (Benoit, 2000)

L'éthique porte l'espoir au Québec et il demeure une notion à comprendre et à vivre dans le parcours scolaire des élèves

1.6 CULTURE RELIGIEUSE ET ÉTHIQUE : CORRÉLATION ENTRE LES DEUX TERMES

Le système d'éducation québécois met en place le programme *Éthique et culture religieuse* afin de remplacer les cours de catéchèse et de morale dans les écoles. Malgré qu'il prône l'ouverture sur le monde et la liberté de conscience, ce programme sème la polémique. Des recherches démontrent même des limitations dans le programme, ce

qui fait en sorte qu'il n'est pas efficient. Conséquemment, le gouvernement du Québec propose d'en faire une refonte. Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* voit le jour deux ans plus tard.

En regard d'une société québécoise qui est diversifiée quant aux croyances religieuses et spirituelles ainsi qu'un programme de formation qui ne permet plus de manifester une compréhension du religieux, il est pertinent de se questionner sur les impacts que cela peut engendrer.

Considérant encore une fois le peu de place accordée à la culture religieuse dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, jusqu'à quel point les élèves sont-ils préparés à développer un esprit critique vis-à-vis cette importante composante de leur développement personnel, social et spirituel ?

CHAPITRE 2 : COMPARAISON ENTRE DEUX PROGRAMMES

Ce chapitre présente les programmes *Éthique et culture religieuse* et *Culture et citoyenneté québécoise* afin de les comparer.

2.1 PROGRAMME ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Le programme *Éthique et culture religieuse* est mis sur pied dans le but de remplacer les cours de morale et de catéchèse dans les écoles au Québec. Cette section présente le contexte pédagogique, les compétences, la progression des apprentissages ainsi que le cadre d'évaluation.

2.1.1 Contexte pédagogique

Dans le programme *Éthique et culture religieuse*, la participation active et l'autonomie sont des éléments nécessaires au développement des compétences chez l'élève. Ainsi, en utilisant une planification à long terme et la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant s'assure d'avoir un cheminement logique et complexifié en plus d'aborder les thèmes et les éléments de contenu prescrits à travers des contextes signifiants pour l'élève. La compétence *Pratiquer le dialogue* se développe par l'entremise des deux autres compétences *Réfléchir à des questions éthiques* et *Manifester une compréhension du religieux*, et ce, séparément ou simultanément.

Or, puisque les échanges sont encouragés, il importe d'avoir un climat de classe qui favorise le dialogue. D'une part, l'élève doit faire preuve d'ouverture, d'écoute et de respect. Comme toute matière, il s'investit dans les tâches et fait des liens avec ce qu'il connaît et ce qu'il apprend. Il est amené à se questionner et à effectuer des recherches afin de se positionner. D'autre part, l'enseignant guide l'élève dans ses réflexions en faisant preuve de tact et de discernement. Ses interventions sont exemptes de jugement dans le but de conserver une distance critique. Il rappelle que les finalités du programme sont la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun.

2.1.2 Compétence 1 : Réfléchir sur des questions éthiques

La compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* prend son sens dans une société pluraliste où les conduites, les valeurs et les normes de chacun sont différentes. Donc, pour favoriser le vivre-ensemble et pour faire des choix éclairés, il importe de développer un processus de réflexion afin de comprendre leur signification. Pour ce faire, l'enseignant utilise des problèmes ou des sujets conflictuels qui nécessitent une réflexion afin de les résoudre. Au premier cycle du secondaire, les situations concernent la liberté, l'autonomie et l'ordre social tandis qu'au deuxième cycle, il s'agit de la tolérance, l'avenir de l'humanité, la justice et l'ambivalence de l'être humain.

Compétence 1 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire

Analyser une situation d'un point de vue éthique

Décrire et mettre en contexte la situation. • Formuler une question éthique s'y rapportant. • Comparer des points de vue • Expliquer des tensions ou des conflits de valeurs • Comparer la situation à d'autres situations similaires • Comparer son analyse de la situation avec celle de ses pairs

Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social

Trouver les principaux repères présents dans différents points de vue

- En rechercher le rôle et le sens
- Considérer d'autres repères
- Comparer le sens des principaux repères dans différents contextes

Réfléchir sur des questions éthiques

Évaluer des options ou des actions possibles

Proposer des options ou des actions possibles • Examiner des effets de ces options ou actions sur soi, sur les autres ou sur la situation

- Sélectionner des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble
- Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix

Figure 1 Compétence 1 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire

Ainsi, à travers les composantes *Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social, évaluer des options ou des actions possibles et analyser une situation d'un point de vue éthique*, l'élève analyse la situation avec différents points de vue, fait ressortir les valeurs et les normes en conflit et propose des avenues possibles pour favoriser le vivre-ensemble.

2.1.3 Compétence 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux

La compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* prend son sens dans une société emplies de croyances diverses. Il importe de comprendre qu'en plus de laisser un héritage individuel ou patrimonial, elles évoluent au contact d'autres croyances, d'autres cultures.

De surcroît, l'enseignant utilise différentes sources fiables pour que l'élève développe sa capacité à comprendre le caractère complexe de l'héritage culturel en lien avec le phénomène religieux. Pour ce faire, au premier cycle du secondaire, il s'intéresse au patrimoine religieux québécois, aux diverses traditions religieuses, aux représentations du divin et aux êtres mythiques et surnaturels alors qu'au deuxième cycle, il est question de la religion au fil du temps, de questions existentielles, d'expériences religieuses et de références religieuses dans les arts et la culture.

Compétence 2 et ses composantes : premier cycle du secondaire



Figure 2 Compétence 2 et ses composantes : premier cycle du secondaire

Par conséquent, l'élève manifeste sa compréhension du phénomène religieux en *établissant des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel*, en *examinant une diversité de façons de penser, d'être et d'agir* et en *analysant des expressions du religieux*. En effet, il parvient à décrire le phénomène, à le comparer à d'autres phénomènes et à comprendre la nature de certains conflits en lien avec les croyances. Il démontre aussi une bonne capacité d'introspection dans le but d'améliorer sa réflexion.

2.1.4 Compétence 3 : *Pratiquer le dialogue*

La compétence *Pratiquer le dialogue* prend son sens dans les finalités de ce programme. Pour reconnaître l'Autre et poursuivre un but commun, il est nécessaire d'apprendre à communiquer dans un climat propice à l'échange. C'est en passant par

l'introspection et l'échange d'idées avec les autres que l'élève apprend à se connaître en tant qu'individu et à se forger une idée du monde qui l'entoure. Au premier cycle du secondaire, il discute avec ses pairs, il s'interroge et se positionne sur divers sujets. « De plus, pour faire progresser le dialogue, ils découvrent d'autres procédés susceptibles de l'entraver, tels [sic] la double faute, la caricature, le faux dilemme, la fausse causalité, la fausse analogie, la pente fatale et le complot. » (Ministère de l'Éducation, 2008) À cela s'ajoute l'induction, la déduction, l'analogie et l'hypothèse au deuxième cycle du secondaire.

Cette compétence ne se développe pas de façon indépendante. En effet, elle s'acquiert au contact des deux premières compétences. En d'autres termes, *Réfléchir à des questions éthiques* et *Manifester une compréhension du phénomène religieux* sont des prétextes pour favoriser le développement d'un dialogue rigoureux et respectueux.

Compétence 3 et ses composantes : premier cycle du secondaire

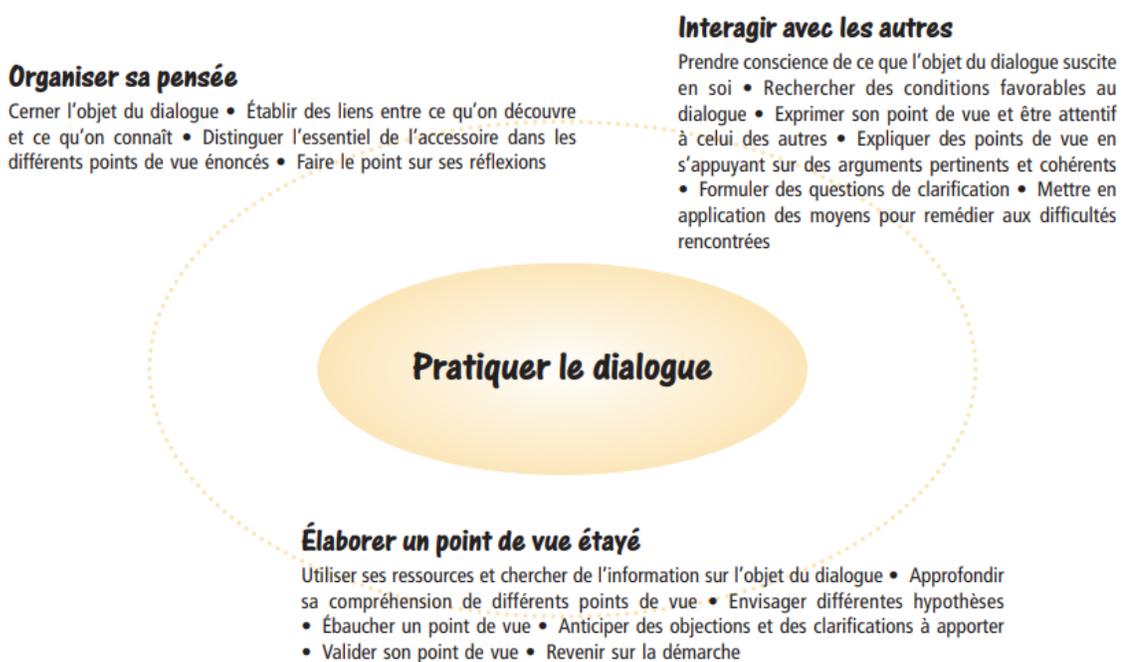


Figure 3 Compétence 3 et ses composantes : premier cycle du secondaire

Donc, grâce aux différentes mises en situation stimulantes et signifiantes, l'élève démontre une maîtrise de la compétence grâce à sa capacité à *Interagir avec les autres*, à *Élaborer un point de vue étayé* et à *Organiser sa pensée*. Il confronte ses propres idées et croyances à celui des autres dans un climat propice à l'échange. Il accueille les diverses opinions et informations qui lui sont amenées sans jugement et avec discernement. Il est conscient du cheminement de ses idées et son point de vue est appuyé par des éléments pertinents.

2.1.5 Progression des apprentissages

La progression des apprentissages est un outil essentiel pour aider l'enseignant dans l'élaboration de sa planification. Il s'agit d'éléments fondamentaux pour assurer un développement progressif des diverses compétences. L'enseignant utilise donc les thèmes et les éléments de contenu prescrits par le programme *Éthique et culture religieuse*.

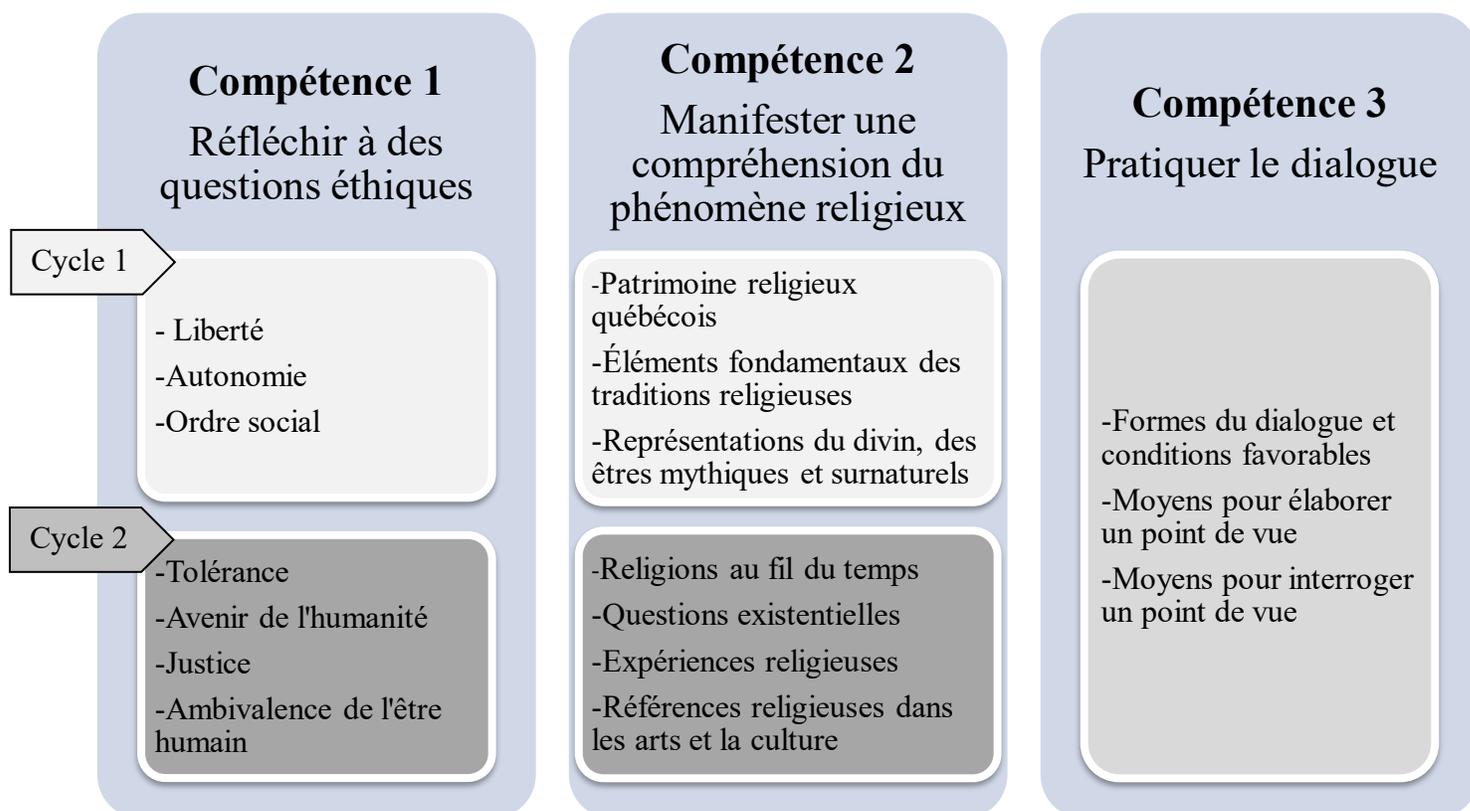


Figure 4 Thèmes et éléments de contenu selon le cycle

On remarque que la troisième compétence requiert les mêmes ressources tout au long du secondaire, et ce, même si l'élève est confronté à des thèmes différents en éthique et en culture religieuse. De plus, il est spécifié que les ressources sont différentes et suffisantes. Plus l'élève évolue, plus elles doivent être spécialisées. Il y a également une progression au niveau de leur approbation puisque l'élève se détache petit à petit de l'enseignant pour approuver lui-même les ressources pertinentes et cohérentes qu'il trouve.

En cohérence avec les thèmes à aborder, le programme prescrit des connaissances essentielles à acquérir selon le cycle et selon les différentes compétences.

2.1.5.1 Compétence 1 : Réfléchir à des questions éthiques

D'une part, les savoirs essentiels au premier cycle du secondaire sont présentés en trois thèmes : la liberté, l'autonomie et l'ordre social. D'autre part, pour le deuxième cycle du secondaire, les thèmes sont la tolérance, l'avenir de l'humanité, la justice et l'ambivalence de l'être humain. Il en découle une multitude d'éléments de contenu présentés dans un tableau dans le but d'alléger la lecture.

Tableau 1 Savoirs essentiels pour le premier cycle du secondaire

Liberté	Autonomie	Ordre social
Définition	Manifestation d'autonomie	Formes de pouvoir
Types	Définition de dépendance	Formes d'obéissance à la loi
Fondement de choix	Manifestation de dépendance	Formes de désobéissance à la loi
Raison derrière les choix	Conditions favorisent l'autonomie	Facteurs de changement de valeurs et de normes
Liens entre la vie privée et publique	Ambiguïté entre autonomie et dépendance	Conflit valeurs/loi

Limitation due aux responsabilités, droits et devoirs	Source de tensions	Formuler des questions éthiques
Formuler des questions éthiques	Formuler des questions éthiques	Nommer des repères
Nommer des repères	Nommer des repères	
Définition d'autonomie	Repose sur des valeurs et des normes	

Donc, au premier cycle du secondaire, il est question de décrire, de nommer, de montrer et d'établir des liens entre les éléments du thème proposé. Pour ce faire, l'élève formule des questions éthiques et utilise des repères approuvés par son enseignant.

Tableau 2 Savoirs essentiels pour le deuxième cycle du secondaire

Tolérance	Avenir de l'humanité	Justice	Ambivalence de l'être humain
Définir des termes	Différentes façons d'entrevoir l'avenir	Termes associés	Termes associés
Sujets d'actualité causant de la tension	Défis actuels dans les relations entre les êtres humains, actions et solutions	Façons de concevoir la justice	Éléments difficiles à concilier
Tolérance, intolérance et indifférence dans la littérature ou l'actualité	Défis actuels entre les êtres humains et l'environnement, actions ou solutions	Situations qui soulèvent un enjeu de justice	Ambivalence selon les sentiments
Explications de tensions en lien avec	Repères balisent les actions des individus	Principes	Ambivalence selon les jugements

la littérature et l'actualité			
Formuler des questions éthiques	Formuler des questions éthiques	Perceptions et influences sur les réponses données aux questions	Ambivalence selon les comportements
Nommer des repères	Nommer des repères	Différentes perceptions selon les sociétés	Ambiguïté de l'agir
		Formuler des questions éthiques	Formuler des questions éthiques
		Nommer des repères	Nommer des repères

Comme pour le premier cycle du secondaire, l'élève décrit, nomme, montre et établit des liens entre les éléments du thème proposé. Il explique aussi plusieurs éléments en réponse à des questions éthiques qu'il formule et utilise des repères choisis et approuvés par lui-même.

Bref, de façon progressive, l'élève formule des questions éthiques auxquelles il répond en utilisant des ressources pertinentes qui lui permettent d'appuyer son point de vue. Les connaissances assurent un cheminement logique et une progression dans la construction de sa pensée.

2.1.5.1 Compétence 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux

Comme pour la première compétence, le programme définit les thèmes à aborder selon le cycle ainsi que les éléments de contenu qui en découlent. Ainsi, au premier cycle du

secondaire, l'enseignant aborde le patrimoine religieux québécois, les éléments fondamentaux des traditions religieuses et les représentations du divin, des êtres mythiques et surnaturels tandis qu'au deuxième cycle du secondaire, il aborde les religions au fil du temps, les questions existentielles, l'expérience religieuse et les références religieuses dans les arts et la culture.

Tableau 3 Savoirs essentiels pour le premier cycle du secondaire

Patrimoine religieux québécois	Éléments fondamentaux des traditions religieuses	Représentations du divin, des êtres mythiques et surnaturels
Termes	Récits	Termes
Fondateurs marquants	Rites	Noms attribués au divin
Éléments du patrimoine et fondateurs	Règles	Attributs donnés au divin
Institutions religieuses	Liens entre les traditions religieuses et les expressions du religieux	Symboles associés au divin
Apport des institutions religieuses sur la santé et l'éducation	Liens entre les récits, rites et règles	Noms d'êtres mythiques et surnaturels associés à une culture ou une religion
Influence de la religion sur les valeurs et les normes		Attributs donnés aux êtres mythiques et surnaturels
Influence de la religion sur les œuvres artistiques et folkloriques		

Au premier cycle du secondaire, l'élève nomme, décrit, associe et établit des liens entre les institutions religieuses au Québec, leur apport et leur influence dans la société. En plus d'être capable de reconnaître les manifestations du religieux dans certaines situations de la vie courante, il connaît différentes façons de nommer et de qualifier le divin ainsi que les êtres mythiques et surnaturels.

Tableau 4 Savoirs essentiels pour le deuxième cycle du secondaire

Des religions au fil du temps	Questions existentielles	Expérience religieuse	Références dans les arts et la culture
Origine de certaines traditions	Prise de réponse concernant l'existence du divin	Types d'expériences religieuses quotidiennes et exceptionnelles	Définition
Développement et diffusion de certaines traditions	Pistes de réponse concernant le sens de la vie et la mort	Description	Œuvres d'art dans l'environnement social et culturel
Renouveau religieux	Pistes de réponse concernant la nature de l'être humain	Sens donné aux expériences	Œuvres d'art comportant une référence religieuse
Nouveau mouvement religieux		Effets	Symbolisme des références religieuses dans les œuvres d'art
		Liens de l'expérience et de la tradition	Œuvres d'art comportant une référence religieuse

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève approfondit l'univers religieux en décrivant et en expliquant la place de la religion dans la société. Il a une bonne connaissance des us et coutumes, ce qui lui permet un regard plus critique sur les différentes croyances.

En somme, au terme de son secondaire, l'élève est en mesure de porter un regard critique exempt de jugements sur ses propres croyances et sur celles d'autrui permettant ainsi la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun.

2.1.5.1 Compétence 3 : *Pratiquer le dialogue*

Suivant les deux autres compétences, les thèmes abordés au premier cycle du secondaire sont les formes du dialogue et les moyens pour interroger un point de vue alors que, au deuxième cycle du secondaire, on ajoute d'autres moyens pour élaborer et interroger un point de vue ainsi que des types de raisonnement.

Tableau 5 Savoirs essentiels pour le premier cycle du secondaire

Des formes du dialogue	Des moyens pour interroger un point de vue
Définition de la table ronde	Reconnaitre des jugements de préférence, de prescription, de réalité et de valeur
Utiliser la table ronde	Reconnaitre et interroger des procédés d'entrave tels que généralisation abusive, attaque personnelle, appel au clan, appel à la popularité, appel aux préjugés, appel au stéréotype et argument d'autorité

Au premier cycle du secondaire, l'élève est capable d'utiliser et de définir dans ses mots la table ronde. En plus de reconnaître différents types de jugements et des procédés d'entrave au dialogue, il est en mesure d'interroger l'autre afin de dénouer les entraves à la communication.

Tableau 6 Savoirs essentiels pour le deuxième cycle du secondaire

Des moyens pour élaborer un point de vue	Types de raisonnement	Des moyens pour interroger un point de vue
Description pour énumérer les caractéristiques du sujet	Décrire l'induction, la déduction, l'analogie et l'hypothèse	Interroger un jugement de préférence, de prescription, de réalité et de valeur
Comparaison pour souligner des ressemblances et des différences entre les éléments du sujet	Reconnaître l'induction, la déduction, l'analogie et l'hypothèse	Définition de la double faute, la caricature, le faux dilemme, la fausse causalité, la fausse analogie, la pente fatale et le complot
Synthèse pour résumer les éléments du sujet	Interroger par induction, déduction, analogie et hypothèse	Reconnaître et interroger des procédés d'entrave tels que la double faute, la caricature, le faux dilemme, la fausse causalité, la fausse analogie, la pente fatale et le complot
Explication pour faire connaître ou comprendre le sujet		
Justification pour présenter son point de vue		

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève explique et justifie les différents aspects de son point de vue par la description, la comparaison et la synthèse des différents éléments de son sujet. De plus, il décrit, reconnaît et utilise divers types de raisonnement comme l'induction, la déduction, l'analogie et l'hypothèse. Il interroge des jugements de préférence, de prescription, de réalité et de valeur. Finalement, il définit, reconnaît et interroge les procédés d'entrave au dialogue suivant : la double faute, la caricature, le faux dilemme, la fausse causalité, la fausse analogie, la pente fatale et le complot.

En d'autres termes, l'élève développe graduellement des stratégies afin d'avoir des échanges harmonieux avec ses pairs en plus d'élaborer son point de vue de façon respectueuse.

2.1.6 Cadre d'évaluation

Le cadre d'évaluation permet d'instaurer des balises sur lesquels l'enseignant se base afin d'établir un portrait de l'évolution des compétences chez l'élève. Il ne prescrit en aucun cas des instruments d'évaluation puisque la Loi sur l'instruction publique accorde à l'enseignant une liberté de les choisir. (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011)

L'évaluation des compétences se fait en deux volets qui accordent chacune 50 % du résultat final. Les deux premières compétences soient *Réfléchir sur des questions éthiques* et *Manifester une compréhension du religieux* s'évaluent en même temps que la troisième *Pratiquer le dialogue*.

Ainsi, pour l'évaluation des apprentissages de la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques*, l'élève maîtrise les connaissances ciblées par la progression des apprentissages par l'entremise des thèmes et des éléments de contenu en lien avec la réflexion éthique et la pratique du dialogue en effectuant un traitement éthique d'une situation, en évaluant les options et en pratiquant le dialogue de façon appropriée. Il en est de même pour l'évaluation des apprentissages de la compétence *Manifester sa compréhension du phénomène religieux* c'est-à-dire que l'élève maîtrise les connaissances ciblées par la

progression des apprentissages par l'entremise des thèmes et des éléments de contenu associés à la compréhension du phénomène religieux et la pratique du dialogue en traitant adéquatement les expressions du religieux, en prenant en compte la diversité et en pratiquant le dialogue de façon appropriée.

Pour aider l'enseignant à évaluer l'élève, le cadre d'évaluation détermine les éléments qui permettent la compréhension des critères. Ainsi, pour démontrer qu'il développe sa capacité à réfléchir à des questions éthiques, l'élève explique la situation, formule une question éthique, compare des points de vue, utilise des repères, propose des solutions et en explique leurs effets et sélectionne des options qui favorisent le vivre-ensemble tout en appliquant des procédés qui contribuent au déroulement harmonieux du dialogue. De plus, pour démontrer qu'il développe sa compréhension du phénomène religieux, l'élève décrit et explique des expressions du religieux. Il associe des expressions du religieux à leur tradition d'origine et à des éléments de l'environnement social et culturel. Il présente et illustre différentes façons de penser et d'agir dans plusieurs traditions religieuses ainsi que dans la société tout en appliquant des procédés qui favorisent le dialogue.

2.2 PROGRAMME CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE

À l'heure actuelle, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* est encore à l'état provisoire. De ce fait, quelques sections n'ont pas été ajoutées.

2.2.1 Contexte pédagogique

Bien que le rôle de l'élève ne soit pas encore déterminé, le rôle de l'enseignant est bien défini. Afin de pouvoir accompagner et guider l'élève dans le développement des compétences attendues *Étudier une réalité culturelle* et *Réfléchir sur une question éthique*, l'enseignant doit améliorer sa culture générale continuellement. Servant de modèle d'apprenant pour l'élève, il se doit d'être rigoureux, objectif et impartial. Ainsi, par la

confrontation des idées et des sources d'information, il parvient à avoir une construction du monde plus juste et nuancée. Favorisant une approche socioconstructiviste, il s'abstient d'émettre son avis, d'endoctriner l'élève et de le censurer. Il encourage la liberté d'expression si elle fait preuve de respect et se réfère aux finalités du programme au besoin :

- Préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise ;
- Viser la reconnaissance de soi et de l'autre ;
- Poursuivre le bien commun.

Pour ce faire, il importe d'avoir un climat de classe propice aux échanges respectueux et un esprit d'ouverture à l'autre. L'enseignant fait preuve de vigilance à l'égard de manifestations non verbales et soutient l'élève dans le dialogue afin qu'il prenne conscience des pièges de la pensée.

2.2.2 Compétence 1 Étudier une réalité culturelle

Cette compétence prend son sens dans l'exercice de la citoyenneté québécoise. Son développement permet à l'élève de découvrir « [...] les espaces de liberté et d'action possibles, mais aussi les balises qui encadrent la vie collective au Québec. » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2022) Ainsi, à l'aide d'une démarche critique en sociologie, l'élève apprend à discriminer les sources d'information pertinentes et à analyser son environnement culturel et social. Il porte également un regard critique sur ses propres conclusions puisqu'elles comportent des limites dues aux biais cognitifs ou à sa culture. Le dialogue est essentiel dans le développement de cette compétence, car il permet à l'élève de construire sa pensée par l'interaction avec l'autre.

Étudier une réalité culturelle	
<p style="text-align: center;">Circonscrire l'objet d'étude</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formuler des questions et des réponses provisoires • Mobiliser les concepts pertinents • Recueillir des informations (données d'observation et/ou sources secondaires) 	<p style="text-align: center;">Analyser les relations sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caractériser les relations entre des personnes, des groupes et des institutions • Situer ces relations dans le temps et l'espace • Comparer les diverses significations (variations et récurrences) • Formuler des constats
<p style="text-align: center;">Évaluer les savoirs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Établir la pertinence des informations utilisées • Considérer les effets des biais cognitifs • Identifier les limites de son interprétation 	<p style="text-align: center;">Exposer une compréhension enrichie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte de sa compréhension initiale • Intégrer différentes perspectives dans une interprétation • Comparer des interprétations

Figure 5 Compétence 1 et ses composantes : Étudier une réalité culturelle

Pour développer sa capacité à étudier une réalité culturelle, l'élève doit *Circonscrire l'objet d'étude*, *analyser les relations sociales*, *Exposer une compréhension enrichie* et *Évaluer les savoirs*. Ainsi, il formule des questions qui lui servent de point d'ancrage et recueille des informations pertinentes. En plus de tenir compte des divers contextes en cause, il entre en relation avec l'autre pour confronter ses interprétations. Il évalue ses constats en tenant compte des limites et des biais.

Pour un enseignant qui s'intéresse à la culture religieuse, il est possible de l'inclure dans les réalités culturelles, notamment lorsqu'il est question d'héritages culturels, de diversité sociale, de sous-culture et de visions du monde (religions et spiritualités).

2.2.3 Compétence 2 Réfléchir sur une question éthique

La compétence *Réfléchir sur une question éthique* prend son sens dans l'exercice de la citoyenneté québécoise puisqu'elle permet à l'élève de se forger une opinion dans des situations où les enjeux sont complexes. De plus, elle entame une réflexion sur des questions philosophiques fondamentales. Or, en utilisant des repères, l'élève forge sa construction du monde qui l'entoure et identifie des actions ou des réponses à privilégier en fonction du contexte pour la poursuite du bien commun.

La pratique du dialogue est utilisée de façon spontanée ou dirigée tout au long du processus dans le but d'enrichir sa réflexion. L'élève développe sa capacité à accueillir les idées et les réflexions de l'autre et à favoriser des échanges harmonieux. Bref, l'élève expérimente le vivre-ensemble avec respect, et ce, malgré les divergences d'opinions.

Réfléchir sur une question éthique

<p>Dégager la dimension éthique d'une situation</p> <ul style="list-style-type: none">• Décrire une situation• Mobiliser les connaissances pertinentes• Relever des tensions en présence• Identifier des enjeux éthiques• Formuler une question éthique	<p>Examiner une diversité de points de vue</p> <ul style="list-style-type: none">• Considérer des points de vue et des expériences en lien avec la question• Comparer les repères qui fondent ces points de vue• Contextualiser ces repères• Évaluer les raisonnements en présence
<p>Élaborer un point de vue</p> <ul style="list-style-type: none">• Sélectionner des repères à privilégier• Identifier des réponses ou des actions possibles• Évaluer les effets de ces réponses ou de ces actions sur soi, les autres, les relations et la société• Expliquer les choix à l'aide de critères	<p>Dialoguer</p> <ul style="list-style-type: none">• Prendre conscience de ses ressentis, de ses réactions et/ou de son point de vue initial• Tenir compte des points de vue, des ressentis et/ou des expériences des autres• Mobiliser différents moyens pour exprimer ses idées• Mettre en œuvre les conditions favorables à l'interaction

Figure 6 Compétence 2 et ses composantes : Réfléchir sur une question éthique

Ainsi, pour développer sa capacité à réfléchir sur une question éthique, l'élève *examine une diversité de points de vue, dialogue, élabore un point de vue et dégage la dimension éthique de la situation*. En d'autres termes, il porte un regard critique sur une situation en tenant compte de ses connaissances qu'il confronte à de nouvelles conceptions provenant de l'autre ou de repères. Il nomme des avenues et des enjeux possibles et explique ses choix.

2.2.4 Contenu de formation

Organisés par thèmes, les contenus de formation favorisent la préparation à l'exercice de la citoyenneté québécoise, la reconnaissance de soi et de l'autre ainsi que la poursuite du bien commun. En plus de déterminer l'ordre dans lequel l'enseignant présente les contenus, il a la liberté d'explorer d'autres cultures, et ce, malgré le fait que l'objectif est d'amener l'élève à mieux connaître la culture québécoise. Aussi, le programme est construit de façon à ce que les contenus puissent s'adapter à la réalité locale afin de rendre l'enseignement plus signifiant. Ainsi, l'élève visite les thèmes suivants :

Thèmes du secondaire		
1 ^{er} cycle	1 ^{re} secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Identités et appartenances • Vie collective et espace public
	2 ^e secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie et interdépendance • Démocratie et ordre social
2 ^e cycle	4 ^e secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Relations et bienveillance • Justice et droit • Culture et productions symboliques • Technologies et défis d'avenir
	5 ^e secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Quête de sens et visions du monde • Groupes sociaux et rapports de pouvoir

Figure 7 Thèmes du secondaire

De plus, l'éducation sexuelle fait désormais partie du programme *Culture et citoyenneté québécoise*.

De façon plus détaillée, le programme prescrit les concepts principaux et les concepts particuliers à aborder pour chacun des niveaux scolaires. Il est à noter qu'en troisième secondaire, il n'y a pas de cours de *Culture et citoyenneté québécoise* prévu dans le cursus de l'élève.

Tableau 7 Concepts 1^{re} secondaire

Niveau	Thème	Concepts principaux	Concepts particuliers
1 ^{re} secondaire	Identités et appartenances	Identité	Vecteurs identitaires
			Identités plurielles
			Transformation identitaire
		Socialisation	Rôles sociaux
			Orientation sexuelle et identité de genre
			Espaces de socialisation
			Culture première et culture seconde
	Dynamiques d'appartenance	Identification et différenciation	
		Conformisme et contestation	
	Vie collective et espace public	Espace public et espace privé Citoyenneté	Institutions publiques communes
			Héritages culturels
Cohésion sociale Participation sociale		Diversité sociale	
Écoresponsabilité		Vision holistique	

Tableau 8 Concepts 2e secondaire

Niveau	Thèmes	Concepts principaux	Concepts particuliers
2 ^e secondaire	Autonomie et interdépendance	Autonomie	Autorégulation
			Autodétermination
			Liberté de choix
		Interdépendance	Liens intergénérationnels
			Division du travail
			Écosystème
			Consommation
		Relations amoureuses et agir sexuel	Séduction et mutualité
			Agentivité sexuelle
			Consentement et violences
		Individualisme	Intérêts personnels
		Solidarité sociale	Entraide familiale et entre proches
	Entraide collective		
	Démocratie et ordre social	Démocratie	Principes démocratiques
			Paliers gouvernementaux
		Institutions démocratiques du Québec et du Canada	Fonctionnement des systèmes politiques québécois et canadien
			Organisations politiques des premiers peuples
		Droits et responsabilités	Droits individuels
			Droits collectifs
			Responsabilités citoyennes
		Participation citoyenne	Partis et associations politiques
Société civile			
Contre-pouvoir			
Normes sociales		Ordre social	
		Transgression et sanctions	

Tableau 9 Concepts 4e secondaire

Niveau	Thèmes	Concepts principaux	Concepts particuliers
4 ^e secondaire	Relations et bienveillance	Relations affectives et amoureuses et agir sexuel	Intimité
			Réciprocité
			Respect de soi
			Continuum de la violence
			Relations égalitaires
		Altruisme	
		Pratique de bienveillance	Écologisme
			Care et souci de l'autre
	Communication numérique	Hostilité en ligne	
		Authenticité	
	Justice et droit	Justice	Principes de justice
			Types de justice
		Injustice	Discrimination
			Recours juridiques
		Institutions juridiques	Tribunaux
			Charte des droits et des libertés
			<i>Code criminel</i> et <i>code civil</i>
		Encadrement juridique de la vie amoureuse et sexuelle	Consentement
			Violence à caractère sexuel et conjugal
			Matériel sexuellement explicite
	Culture et productions symboliques	Nature	Culture matérielle et immatérielle
		Culture Sous-culture	Culture classique et culture de masse
			Culture populaire et culture de masse
Cultures alternatives			
Culture religieuse			
		Diversité culturelle	

		Cultures autochtones Changement culturel Représentations de la sexualité	Hybridation culturelle et acculturation
	Technologies et défis d'avenir	Technologie	Technocritique Technophilie
		Technologie et humanité	Transhumanisme et posthumanisme
		Innovation technologique	Biotechnologie
			Réalité virtuelle
		Intelligence artificielle	Algorithme
		Transition écologique et technologique	

Tableau 10 Concepts 5e secondaire

Niveau	Thèmes	Concepts principaux	Concepts particuliers
5 ^e secondaire	Quête de sens et visions du monde	Construction de soi	Questions philosophiques existentielles
			Ambivalence de l'être humain
			Expériences marquantes
			Agentivité sexuelle (désir et plaisir)
		Intégration sociale et culturelle	Relations interpersonnelles et amoureuses
			Rites de passage
			Choix relatifs à la vie adulte
		Visions du monde	Engagement social
			Religions et spiritualités
			Idéologies
			Savoirs oraux, pratiques et expérientiels
			Sciences

	Groupes sociaux et rapports de pouvoir	Pouvoir Inégalités sociales	Sexisme. Racisme, colonialisme, inégalités socioéconomiques, homophobie
			Exploitation
			Violences
		Inégalité environnementale	
		Égalité et inclusion sociale	Politiques publiques égalitaires
			Pratiques égalitaires
		Mouvements sociaux Changement social	Réconciliation
			Féminisme, syndicalisme, décolonialisme, antiracisme, mouvement LGBTQ+

En somme, on remarque l'apparition de thèmes en lien avec l'éducation sexuelle et l'éducation numérique. Plusieurs thèmes permettent de mieux comprendre la société dans laquelle l'élève vit tant au niveau social que politique. En ce qui concerne l'aspect spirituel, ce programme effleure la culture religieuse en première secondaire lorsqu'il est question d'héritages culturels et de diversité sociale. En quatrième secondaire, il est question de culture religieuse qui traite du patrimoine religieux, de pratiques religieuses et de croyances religieuses tandis qu'en cinquième secondaire, les concepts touchent davantage les religions et les spiritualités dans un but de comprendre les différentes visions du monde.

2.3 COMPARATIF ENTRE LES PROGRAMME ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE ET CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE

Étant donné le caractère provisoire du programme Culture et citoyenneté québécoise, certains aspects du programme ne peuvent être comparés. Il n'en demeure pas moins qu'il existe des éléments comparatifs considérables.

D'abord, la mise en place des deux programmes émerge d'une volonté de s'inscrire dans un programme de laïcisation de l'État. En fait le programme *Culture et citoyenneté québécoise* se voit la continuité du programme *Éthique et culture religieuse* puisque chacun favorise la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre. Pour ce faire, il importe d'instaurer un contexte d'apprentissage afin de développer des compétences qui permettent à l'élève d'y parvenir. Les programmes prescrivent des thèmes et des éléments de contenu pour s'assurer de leur bon développement.

En ce sens, afin d'avoir un portrait plus complet des deux programmes, il importe de ressortir des éléments comparatifs de ces derniers. Il sera alors possible de valider s'il y a un écart entre les deux et de réfléchir à combler le vide s'il y a lieu. Bref, les éléments comparatifs sont le contexte, les approches des deux programmes, les compétences à développer ainsi que les thèmes abordés. Ainsi, c'est en analysant les différents éléments qui convergent et qui divergent que se dessinera le virage que prend l'éducation avec le nouveau programme.

CHAPITRE 3 : CONVERGENCES ET DIVERGENCES ENTRE LES DEUX

PROGRAMMES

Ce chapitre relate les convergences et les divergences entre les programme Éthique et culture religieuse et Culture et citoyenneté québécoise. Les éléments de comparaison entre ces derniers sont le contexte, les approches des deux programmes, les compétences à développer ainsi que les thèmes abordés.

3.1 CONVERGENCES

D'abord, le contexte des deux programmes est très similaire. En effet, tous les deux prescrivent un climat de classe propice aux échanges puisque les contenus peuvent s'avérer sensibles par moment. Il importe de faire preuve d'impartialité, d'objectivité et de respect afin de préserver la dignité de tous. L'enseignant joue le rôle de médiateur, de guide et d'accompagnateur. D'ailleurs, il doit rappeler à l'élève les finalités du programme lorsque les échanges sont inadéquats, c'est-à-dire *la reconnaissance de soi et de l'autre et la poursuite du bien commun*. La troisième finalité ajoutée dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise, Préparer à la citoyenneté québécoise*, ne va pas à l'encontre du programme *Éthique et culture religieuse*. Au contraire, elle abonde dans le même sens.

Puis, bien que la compétence *Pratiquer le dialogue* soit une compétence à elle seule dans le programme *Éthique et culture religieuse*, il n'en demeure pas moins qu'en contexte d'évaluation, celle-ci est intégrée aux deux autres compétences. Ainsi, dans les deux programmes, on reconnaît l'interdépendance de cette compétence aux deux autres, et ce, même s'il y a une divergence dans les compétences à faire développer.

De plus, en ce qui concerne les compétences qui traitent de l'éthique, les deux permettent à l'élève de décrire une situation, de relever et d'identifier des tensions et des enjeux éthiques ainsi que de formuler une question. De ce questionnement émerge la volonté de recueillir des repères pertinents dans le but de donner des actions possibles et d'évaluer leurs effets sur soi, sur les autres et sur la société.

Finalement, les thèmes abordés qui sont textuellement semblables dans les deux programmes sont l'autonomie, l'ordre social et la justice. Il est également possible d'établir des liens entre les éléments de contenu des thèmes du *programme Éthique et culture religieuse* et les thèmes de sa refonte. Par exemple, l'élément de contenu *Établir des liens entre la vie privée et publique* est associé au thème *Vie collective et espace public*. On retrouve également des recoupements entre les thèmes suivants :

- *Avenir de l'humanité et Technologies et défis d'avenir ;*
- *Questions existentielles et Quête de sens et visions du monde ;*
- *Représentation du divin, des êtres mythiques et surnaturels et Culture et productions symboliques ;*
- *Des religions au fil du temps et Groupes sociaux et rapports de pouvoir.*

À travers les différents thèmes, l'élève construit sa vision de soi et sa vision du monde. Il aborde le sens de son autonomie à travers son ambivalence et ses manifestations (autorégulation, autodétermination et liberté de choisir) ainsi que l'interdépendance des gens qui l'entourent. De plus, il se questionne sur les relations avec l'autre et sur les principes de justice qui encadrent la société québécoise. De plus, il y a une place à la culture religieuse dans les deux programmes.

3.2 DIVERGENCES

Dans un premier temps, le contexte du programme *Culture et citoyenneté québécoise* demande un plus grand investissement au niveau de la tâche de l'enseignant. En effet, en plus de parfaire assidument sa culture générale, il doit élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives, complexes et ouvertes. Bien qu'il n'y a aucun détail pour l'instant, il est mentionné que l'enseignant doit faire preuve de rigueur puisque les contenus sont complexes.

D'ailleurs, dans le nouveau programme, on ne compte plus que sur un seul point de vue. En effet, dans le programme *Éthique et culture religieuse*, il est question d'aborder les thèmes dans une perspective éthique alors que dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, on aborde les différents thèmes avec une approche supplémentaire, c'est-à-dire qu'en plus de réfléchir à des questions éthiques, l'élève étudie une réalité culturelle en se basant sur une approche sociologique. Ainsi, dans un deuxième temps, la compétence *Étudier une réalité culturelle* est une nouvelle direction que prend le programme de formation de l'école québécoise. En effet, beaucoup plus complexe, cette dernière développe l'esprit d'analyse chez l'élève. À partir d'un questionnement d'ordre social ou culturel, l'élève met en œuvre une démarche sociologique qui lui permet de se forger des interprétations à l'aide de sources fiables, de les confronter à d'autres sources ou à autrui, d'évaluer sa propre démarche et de reconnaître ses limites et ses biais.

Dans un troisième temps, même si les deux programmes abordent l'éthique et qu'ils le font somme toute de façon similaire, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* met l'emphase sur l'élaboration d'un point de vue. En effet, l'élève ne se contente pas d'examiner des repères de tout acabit, il se forge une opinion par la confrontation des repères et est capable d'expliquer le choix des critères qu'il soulève. De plus, la façon dont l'élève développe sa capacité à dialoguer à travers cette compétence est explicitée favorisant ainsi la compréhension de l'enseignant à accompagner l'élève dans son développement.

Dans un dernier temps, les thèmes et les concepts abordés dans le nouveau programme sont nombreux et précis. Aussi, ils ne sont pas compartimentés, c'est-à-dire qu'il n'existe pas des thèmes pour chacune des compétences comme c'est le cas pour le programme *Éthique et culture religieuse*. Ainsi, l'enseignant aborde les différents thèmes autant d'un point de vue éthique que d'un point de vue sociologique. De plus, l'éducation sexuelle prend une place importante dans le cursus scolaire de l'élève puisque plusieurs thèmes y sont associés, et ce, tout au long du secondaire. On remarque également l'apparition de thèmes en lien avec l'éducation numérique des élèves. En ce qui concerne la compréhension du phénomène religieux, elle est beaucoup moins présente dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*. Effectivement, en première secondaire, la

notion de religion est présentée sous forme d'organisations privées. Il s'agit d'un exemple à titre indicatif seulement. En quatrième secondaire, la culture religieuse fait partie d'un concept particulier mentionné dans la portion culture et sous-culture. Elle permet la discussion autour du patrimoine religieux, les pratiques religieuses et les croyances religieuses. En cinquième secondaire, il est question de religions et de spiritualités comme concepts particuliers afin de construire sa vision du monde.

En somme, la refonte du programme *Éthique et culture religieuse* permet à l'élève d'approfondir sa capacité à réfléchir à une question éthique puisqu'il amène à l'élaboration étayée d'un point de vue. De plus, en développant sa capacité d'analyse à l'aide d'une approche sociologique, on favorise le questionnement et la prise de position de l'élève. Les thèmes se précisent et ce qui est attendu par le programme est également plus détaillé. De nouveaux thèmes qui abordent des réalités à l'ère de notre temps tel que l'éducation sexuelle et l'éducation numérique font leur apparition au détriment de certains thèmes, notamment la culture religieuse.

Alors, en conservant l'idée que l'État est laïque, que l'ajout de l'enseignement de la culture religieuse dans les établissements scolaires publics cause une polémique et que la spiritualité de la population québécoise est plurielle et encore bien ancrée, comment faire pour s'assurer que les élèves développent un esprit critique vis-à-vis cette importante composante de leur développement personnel, social et spirituel ?

Le prochain chapitre se veut une autre façon de répondre à la question de recherche, soit en appliquant la théorie des trois pôles de Ricoeur dans l'enseignement de l'éthique et en utilisant une perspective éthique dans l'enseignement de la culture religieuse.

CHAPITRE 4 : ANALYSE ET PERSPECTIVES

D'abord, le programme *Éthique et culture religieuse* fait l'objet de plusieurs critiques quant à ses limitations telles que l'endoctrinement des élèves par l'enseignement avec une approche phénoménologique des religions, le trop grand écart de valeurs entre l'éthique et la culture religieuse ainsi que la fragilité dans le développement de la pensée critique chez l'élève. Pour corriger le tout, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur suggère une refonte du programme. Ce programme ne délaisse pas totalement la culture religieuse, mais y laisse peu de place. En fait, ce qu'on comprend avec le programme provisoire de *Culture et citoyenneté québécoise*, c'est qu'il s'agit de la responsabilité de l'enseignant de l'inclure à sa planification et de s'en servir comme contexte d'apprentissage. Les acquis que procure ce nouveau programme en lien avec l'éthique et l'approche sociologique sont certes intéressants dans le développement de la pensée critique de l'élève. Toutefois, l'objectif ultime de ce mémoire consiste à voir comment le vide pourrait être comblé entre le développement d'un regard critique chez l'élève exempt de jugements sur ses propres croyances et celles d'autrui dans le but de favoriser le vivre-ensemble et la poursuite du bien commun. Ainsi, dans le but d'inscrire l'éthique dans un projet de société et pour combler l'écart entre les deux programmes, ce chapitre se veut une proposition quant à l'enseignement de l'éthique au secondaire en utilisant les trois pôles de Ricœur et la mise en place de cette théorie dans une éventuelle application de celle-ci en lien avec la culture religieuse. De cette façon, l'enseignant accompagne l'élève dans une perspective éthique avec le thème de la culture religieuse sans l'endoctriner puisque ce dernier reste libre de ses propres croyances.

4.1 RÉFLEXION SUR L'UTILISATION DE LA THÉORIE DE RICŒUR DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE RELIGIEUSE

Qu'est-ce qu'une personne ? Il s'agit d'un « être humain sans distinction de sexe » (Larousse, n. d. — c), un « individu de l'espèce humaine. » (Le Robert, n. d. — b) Alors, si la définition

d'une personne se concentre sur le contenant de l'individu, comment caractérise-t-on son contenu ?

Suivant l'enveloppe sobre et simple qu'est la personne selon notre civilisation, l'identité personnelle semble être un phénomène complexe et multidimensionnel pouvant nous aider à cerner en partie le contenu de la personne. (Marc, 2016) En dehors de l'aspect biologique et génétique, nous pouvons établir l'idée simple que chaque individu est unique. Suivant ce raisonnement, dans une dimension plus subjective, la continuité de l'identité humaine est un renvoi à sa propre perception de sa conscience ainsi que de son évolution. C'est dans les relations que nous entretenons avec l'autre que nous pouvons établir une constance dans son être, ses attitudes et ses comportements. L'identité peut revêtir de nombreuses dimensions :

Identité pour soi, identité pour autrui, sentiment de soi (la façon on se ressent), image de soi (la façon dont on se voit, dont on s'imagine), représentation de soi (la façon dont on peut se décrire), estime de soi (la façon dont on s'évalue), continuité de soi (la façon dont on se sent semblable ou changeant), soi intime (celui que l'on est à l'intérieurement, soi social (celui que l'on voudrait être) et le soi vécu (celui que l'on ressent être). Le ressentiment s'introduit dans sa propre perception (je suis moi) et celle vue par l'autre (je te reconnais bien). (Marc, 2016)

D'ailleurs, la construction de l'identité commence dès la venue au monde de l'enfant. Picard décrit ces premiers instants d'expérience primaire qui teintent les relations futures de l'individu. De plus, il mentionne que l'identité se forge au contact d'autrui et de son environnement. (Picard, 2008)

De ce fait, l'exploration des relations qui unissent et consolident certaines certitudes de notre identité s'explique par des situations objectives régies par des institutions encadrées par le gouvernement. La naissance (hôpital), les lieux de vies (villes, pays), les écoles fréquentées (scolarité) et les employeurs (emplois divers) font aussi impact sur l'identité. Une fois ce cadre bien en place pour chaque individu de notre société, il est maintenant temps d'exposer les balises sociétales incontournables.

Voilà maintenant quelques décennies que le principe de moralité puisait sa source dans les visions des gens d'expériences qui semblaient en tout point régler plusieurs situations avec des procédures, des règles et des constats. C'est sans réflexion, par une vision objective, étroite, même cartésienne à la limite de la philosophie kantienne que la moralité peut laisser comme structure à notre société, une sensation de justice pour tous. C'était aussi une façon simple d'agir pour pouvoir traverser plusieurs situations problématiques dans une vision de temps et d'efficacité. La moralité exercée par des autorités clairement identifiées dans tous les pays peuvent-ils définir le bien du mal ? C'est sans aucun doute l'idée pour soutenir et conserver la confiance et la justice pour chaque individu.

Mais, qu'est-ce que l'individu ?

L'individu est un « être vivant ou végétal, distinct et limité ». (Larousse, n. d. — b) Il s'agit également d'une « unité élémentaire dont se composent les sociétés » (Le Robert, n. d. — a) qui possède « [...] une unité de caractère et formant un tout reconnaissable. » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012a) Donc, les sociétés résident par la relation qui existe entre les individus. C'est dans cette dimension d'interrelations et d'interactions que se créent des formes de lignes du bien-être. Souvent définies comme une morale, des lois non écrites nous encadrent dans nos comportements pour nous-mêmes, pour les autres et pour notre société.

Ainsi, pour comprendre la relation qui se retrouve entre la morale et l'éthique en fonction de nos visions et de nos besoins de justice, il importe d'avoir une bonne capacité d'écoute, d'attention et de rétention. Bref, il suffit d'être un être humain doté d'une pensée critique cohérente pouvant être un sujet moral. C'est ainsi, dans cette transition soutenue, que nous pouvons emboîter le pas comme le font les élèves passant de l'école primaire à l'école secondaire.

La morale et l'éthique ont diverses relations. Pour commencer, on voit dans l'analyse de la base de la moralité que c'est au plus simple, la capacité d'écouter la vie d'autrui et de raconter sa vie. Ensuite, la morale épouse un cadre formé pour régulariser la norme à un

moment précis, dans un lieu précis et dans une époque précise. C'est pourquoi les codes et les règlements considérés bons de façon absolue découlant d'une certaine conception de la vie doivent subir, dans un temps imparti, une évaluation et des ajustements aux besoins. (Abel, n. d.)

Tandis que l'éthique est plus vivante. L'éthique est l'intention dans une vision où toute action tend vers un bien. Il y a des éthiques qui se déchirent et d'autres qui se corrigent mutuellement. C'est ainsi qu'il faut concevoir qu'il existe un pluralisme éthique. C'est dans notre cheminement de vie que nous sommes emmenés à nous construire nous-mêmes, c'est-à-dire, réaliser que nous sommes capables d'agir, capables de parler, capables de raconter ce que l'on fait. (Abel, n. d.)

Par ailleurs, la visualisation des concepts déployés ci-dessus doit être mise en perspective dans une dynamique vivante pour faire ressentir la véracité. C'est pourquoi, raconter une histoire, expliquer un lieu, préciser et détailler un endroit en gardant à l'esprit la force de la cohésion naturelle semble essentiel pour vivre et s'approprier la notion dans une sensation de plénitude. C'est ainsi que Ricoeur fait. Imaginez une tour ayant 3 étages. Chaque étage doit être franchi en fonction de l'acceptation. Naturellement, nous commençons tous au premier étage ayant pour nom « visé éthique ». À cet endroit, l'action d'entrer dans la tour implique une confirmation d'optimisme fondée sur la confiance. Au plus simple, l'idée même de se prêter au regard d'une situation est bonne, peu importe ce qu'il en est. Tout ce qui fait notre vie humaine doit être bon. Ce filon de motivation positive provient d'Aristote. Dans un autre ordre d'idées, nous ne pouvons commencer cet étage sans la confiance, sans le crédit de ce premier étage. Ensuite, il est question du deuxième étage étant la norme morale dans une vision kantienne. La limite et l'interdit doivent maintenant être pris en compte. Cette vision semble être plus arrêtée suivant une idée simple : ne fais pas à l'autre ce que tu ne voudrais pas recevoir. Il faut que la maxime de ta volonté soit universalité. Nous entrons dans la morale en considérant que nous avons le pouvoir de faire du mal aux autres ou à nous-mêmes. Il faut concevoir que le mal existe, le malheur existe et que nous avons besoin de limites, mais aussi d'interdits pour comprendre notre devoir. Le troisième étage est l'étage de la sagesse pratique. Ce dernier semble être aussi édifiant sur son sens. Il

est question de collisions de valeurs, de conflits des devoirs, de contradictions des devoirs. On peut vivre un certain déchirement à cet étage. Le tragique nous amène à chercher le moins de mal. On peut facilement y concevoir des situations sur la mort par exemple. (Abel, n. d.) C'est dans cet état que Ricoeur amène sa vision de l'éthique en toute simplicité.

Maintenant que le questionnement central de l'action morale semble au cœur de ce couloir philosophique. Il importe de savoir trouver une référence pouvant supporter un sujet comme la culture religieuse. Un premier regard pour être dans la lunette de la praxéologie suivant la philosophie de l'action semble être une forme de continuité importante vers l'acquisition d'une forme de réflexion intrinsèque qui pourra potentiellement apporter au sujet qui l'utilise un début d'autonomie réflexive. Donc, nous sommes interpellés par l'idée de fonder un regard sur l'agir pour trouver la signification d'un geste, d'une parole, d'une action, il faut saisir que de passer par ce processus implique inévitablement la recherche du bon, du bien, du beau, du juste et du sacré. Puisque le sacré fait partie des valeurs au regard de l'axiologie de la condition humaine, l'environnement ainsi que l'identité de l'être humain sont teintés par celle-ci. On ne peut donc pas l'ignorer. Puis, pour combler ce vide laissé dans le nouveau programme *Culture et citoyenneté québécoise* ainsi que dans un souci d'éveil et d'autonomie, l'utilisation de la théorie des trois pôles de Ricoeur prend tout son sens.

Bref, dans une société où l'individualité doit être prise en compte afin d'avoir des relations harmonieuses, il importe de se munir d'un cadre moralement acceptable. L'éthique permet une réflexion quant à ce cadre ou quant aux agissements de l'humain. Ainsi, puisque l'école prépare l'élève à l'exercice citoyenne, il est judicieux de proposer un enseignement en lien avec les trois sphères qui forment la société : le soi, l'autre et l'institution.

4.2 LES TROIS POLES DE RICŒUR

Pour mieux comprendre l'éthique, il est nécessaire de comprendre les notions de personne, d'identité et d'individu puisqu'elles permettent d'approcher «une forme

d'accueil de l'altérité et de la différence dans l'identité de la personne. » (Ricoeur, 1990)
C'est ainsi que la constitution éthique de la personne émerge.

Déjà, dans une perspective éthique, le souhait partagé par tous les êtres humains est de vivre une vie accomplie dans un état de bien-être et de bonheur. Cependant, il importe de comprendre qu'il existe aussi l'autre dans notre vie. C'est de cette façon que l'on commence la disposition des trois pôles de Ricoeur. D'ailleurs,

il n'y aurait pas de sujet responsable si celui-ci ne pouvait s'estimer soi-même en tant que capable d'agir intentionnellement, c'est-à-dire selon des raisons réfléchies, et en outre capables d'inscrire ses intentions dans le cours des choses par des initiatives qui entrelacent l'ordre des intentions à celui des événements du monde. (Ricoeur, 1990)

Le « sujet responsable » est la personne grammaticale « je » qui est le premier pôle. L'estime de soi étant une fibre importante du pôle « je » doit être comprise comme étant extérieure ; voulant ainsi exclure totalement l'idée d'égoïsme pouvant potentiellement s'y être associée. Cependant, ce pôle demeure la première des dimensions pouvant activer les deux autres. Il faut la voir comme étant le : je parle, j'agis et je m'exprime. Sans le « je », il n'y a aucune autre personne grammaticale.

La seconde personne est le « tu ». Cette personne grammaticale renvoie et confirme la mise en situation de la première ; dans son initiative, dans l'action d'inscrire ses intentions. Il faut imaginer un dialogue. Le « tu » n'est pas un reflet, il est potentiellement l'autre qui peut être connu ou inconnu. Cependant, le « je » tend vers une forme de sollicitude qui exprime une mobilité du soi vers l'autre. Il faut comprendre que « la requête éthique la plus profonde est celle de la réciprocité qui institue l'autre comme mon semblable et moi-même comme le semblable de l'autre. » (Ricoeur, 1990) C'est ainsi que cette idée cherche à associer la seconde personne à la première personne sans pour autant signifier une forme de justice cartésienne. En effet, « c'est dans l'amitié que la similitude et la reconnaissance se rapprochent le plus d'une égalité entre deux insubstituables. » (Ricoeur, 1990) Cette dynamique entourant ces deux pôles demeure équitable et revoit l'idée de la conception d'un équilibre des relations par les voies de la reconnaissance, de la compassion et d'une égalité morale. Bref, « la réciprocité, visible dans l'amitié, est le ressort caché des formes inégales

de la sollicitude. » (Ricœur, 1990) Toutes ses citations renvoient à la seconde personne (tu) qui entre en relation avec la première personne (je) dans une idée lucide et elles relatent de dissymétrie potentielle. La comparaison utilisée pour rabaisser ou rehausser ne doit pas être une finalité. La comparaison entre les deux premiers pôles doit être perçue comme unitaire en fonction du contexte et du lieu.

La troisième personne grammaticale « il, elle » existe aussi par l'ouverture et la démonstration d'estime de soi du « je » ainsi que l'interpellation du « tu » qui est le début du dialogue. Le troisième pôle entre en scène en faisant référence à l'institution et en agissant entre les deux premiers pôles comme dans une forme de stabilité face à la gravité de la vie. Celui-ci considère les deux premiers individuellement et les rejoint d'une façon différente de celle qui agit entre les deux premières. Il faut comprendre que ce pôle agit comme le concept de justice distributive. Selon le cas s'applique une intensité relative qui renvoie à une notion d'égalité proportionnelle.

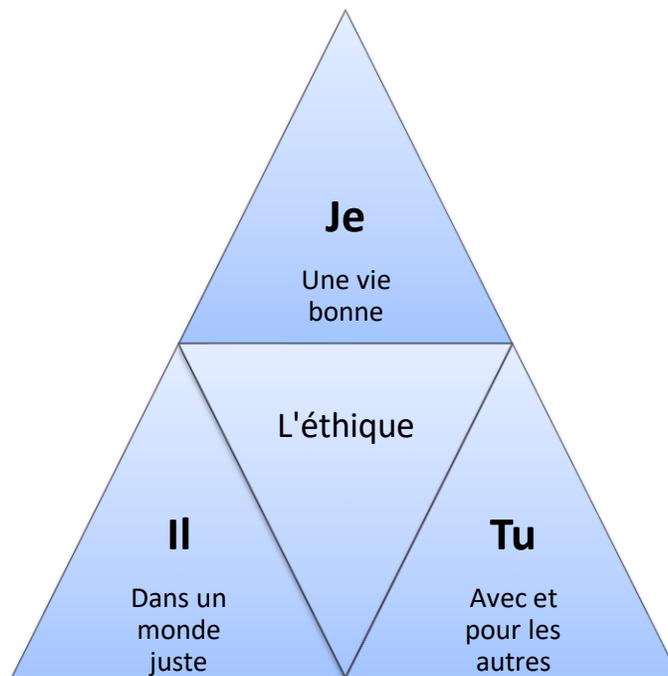


Figure 8 Les trois pôles de Ricœur

En résumé, le « je » correspond à l'estime de soi, le « tu » correspond à la sollicitude, et le « il » correspond aux institutions justes. De plus, il faut prendre conscience qu' « [...] »

en distinguant nettement entre relations interpersonnelles et relations institutionnelles, on rend pleine justice à la dimension politique de l'éthos. » (Ricœur, 1990) C'est alors que l'animation des pôles prend son sens par et pour chacun en sachant que le terme « autre » se sépare en deux concepts individuels : autrui et chacun. Autrement dit, il s'agit de « [...] l'amitié et le chacun de la justice. » (Ricœur, 1990) Alors, l'équilibre entre les pôles est soutenu pouvant ainsi s'appliquer sur des recherches contemporaines du langage, l'action humaine et le récit. La théorie s'exerce pour la narration positionnelle de chacun des pôles. Pour fermer ce segment du mémoire, une dernière action est nécessaire : « l'éthos de la personne rythmé par le ternaire : estime de soi, sollicitude pour autrui, souhait de vivre dans des institutions justes. » (Ricœur, 1990)

4.3 APPLICATION DE LA THÉORIE DE RICŒUR DANS LA PORTION ÉTHIQUE DU PROGRAMME *CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE*

Maintenant que la table est mise en ce qui concerne la théorie des trois pôles de Ricœur, comment l'appliquer dans un contexte concret de développement personnel en lien avec la portion éthique du programme *Culture et citoyenneté québécoise* ?

D'abord, dès qu'une situation est apportée par l'enseignant, par l'élève lui-même ou par ses pairs, un processus éthique se met en branle. Rapidement, l'élève se questionne afin de mobiliser les connaissances pertinentes en lien avec la situation, il relève des tensions, identifie des enjeux éthiques et formule une question. Il est à préciser que l'élève possède déjà un bagage d'outils qu'il batit depuis le primaire. Il n'est pas démuni quant à la façon d'agir, de réagir et de se réconcilier avec l'autre. Enfin, sa vision est confrontée par celle des pairs ou de l'enseignant qui lui permet de conserver, de modifier ou de bonifier sa compréhension de la situation, des enjeux éthiques et de la question à formuler. Ainsi, avant même d'avoir un début d'une réflexion en lien avec la question éthique, le « je » et le « tu » de Ricœur s'installent. Il faut déployer les pôles de façon auditive (par la parole), de façon

visuelle (par la vue) et de façon kinesthésique (par le mouvement). Une vidéo peut être aussi un outil afin de bien poser les bases ricœuriennes.

Ensuite, l'enseignant accompagne l'élève afin qu'il développe des comportements qui lui permettent d'accéder au « je » de Ricœur. Ainsi, en lien avec la question éthique, il doit, en premier lieu, prendre conscience de ses ressentis, de ses réactions et de son point de vue initial. Il mobilise différents moyens pour exprimer ses idées, identifie des réponses ou des actions possibles. Il évalue les effets de ces réponses ou de ces actions sur soi et explique ces choix à l'aide de critères. En d'autres termes, il part de ses expériences et de ses connaissances pour prendre position. Tout vient de lui.

Puis, l'enseignant, par l'utilisation du dialogue, guide les élèves dans le deuxième pôle de Ricœur, le « tu ». Ainsi, l'élève interagit en tenant compte des points de vue, des ressentis et des expériences d'autrui. Il met en œuvre les conditions favorables à l'interaction. Il considère les points de vue et les expériences d'autrui en lien avec la question. Il évalue les effets de ses réponses ou de ses actions sur les autres et évalue les raisonnements en présence. Ainsi, il entre dans un climat de respect mutuel et d'ouverture, permettant la sollicitude souhaitée par Ricœur. De plus, cet échange est bénéfique puisqu'elle permet au « je » de se réajuster dans sa vision de la construction du monde.

Finalement, l'élève accède au « il » lorsqu'il met en perspective ses actions dans un contexte de société. Par exemple, il évalue les effets de ses réponses ou de ses actions sur la société. Il est possible également de considérer dans le troisième pôle le fait qu'il choisit des repères à privilégier dans sa réflexion, qu'il les compare et qu'il les contextualise puisqu'ils s'inscrivent dans les mœurs et dans la culture dans lesquels il vit.

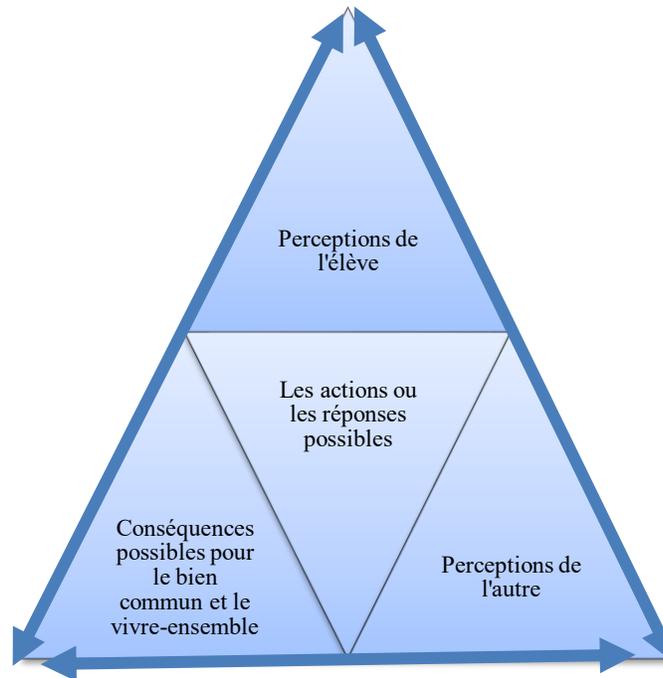


Figure 9 Les trois pôles dans l'enseignement de l'éthique

En somme, chacune des composantes de la compétence *Réfléchir sur une question éthique* se retrouve dans l'application de la théorie des trois pôles de Ricœur. Il permet d'examiner une diversité de point de vue, d'élaborer un point de vue, de dialoguer et de dégager la dimension éthique de la situation. L'expérience est concrète et accessible puisqu'elle permet de partir de soi, d'aller vers l'autre pour un projet de société qui inclut le soi et l'autre. Ainsi, ensemble, il est possible de se reconnaître, de reconnaître l'autre et d'atteindre le bien commun.

4.3 LA POSTURE RELIGIEUSE DE RICŒUR

La religion se sépare de l'éducation au Québec. Ce repli important de la dimension institutionnalisée de la spiritualité n'est pas sans conséquence. À la base, la religion répond à des questions auxquelles nous ne pouvons répondre scientifiquement. L'idée est simple, elle permet de répondre à une question qui n'a pas de réponse directe. Par exemple, elle permet de répondre à certains questionnements comme le sens de la vie ou de la mort. Pour les jeunes, l'inquiétude sur certains sujets s'étouffe puisque les réponses amènent une

confiance plus grande en la vie elle-même. Ainsi, ce vide comblé, le fait de vivre est plus doux au sens de la spiritualité.

Maintenant que la culture religieuse est en grande partie extraite de l'éducation, il faut tout de même combler cet espace ou comprendre quel est le rôle de la religion afin de pallier cet effet. Un aspect difficilement indissociable de la religion est « la foi ». D'une part, selon Freud, la foi est « [...] la consolation de l'enfant en nous et une recherche de protection. » (Ministère de l'Éducation, 2004a) D'autre part, il faut s'intéresser à l'aspect affectif puisqu' il y a « [...] dans le dynamisme affectif de la croyance religieuse de quoi surmonter son propre archaïsme [...] [et] une force d'aimer pour l'adulte confronté à la haine en lui et hors de lui. » (Ministère de l'Éducation, 2004a) De ce fait, il arrive une dimension plus globale néanmoins lucide : « la tolérance religieuse est une ascension ardue ». (Ministère de l'Éducation, 2004a) Suivant cette idée, il faut concevoir le principe de tolérance comme un apprentissage graduel éloignant la rigidité pouvant y être associée. Cependant, il faut tout de même un point de départ. C'est alors qu'un retour sur le mot semble aussi nécessaire. Bref, cerner et discerner la tolérance pour ensuite concevoir son association au religieux.

D'abord, le mot tolérance est une « attitude de quelqu'un qui admet chez les autres des manières de penser et de vivre différentes des siennes propres. » (Larousse, n. d. — d) Ensuite, elle est le « fait de tolérer quelque chose, d'admettre avec une certaine passivité, avec condescendance parfois, ce que l'on aurait le pouvoir d'interdire, le droit d'empêcher. » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012b) Pour finir, il s'agit d'une « attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même [ainsi que le] fait de respecter la liberté d'autrui en matière d'opinion ». (Robert, n. d.) Ainsi, l'idée que « la tolérance religieuse est une ascension ardue » (ministère de l'Éducation, 2004a) s'applique à notre réalité personnelle, mais également à notre réalité institutionnelle. C'est de cette base que Paul Ricœur engage les stades de la tolérance dans une perspective humaine par l'action de la parole.

Stade 1 : « Je désapprouve ce que vous croyez mais je ne peux l'empêcher. »

C'est à ce stade que s'insurge une forme de violente rivalité dans deux aspects : celui avec soi-même ainsi que celui avec l'autre. De ce fait même, dans une perspective plus positive, la vision de la dimension de chacun demeure intrinsèquement gardien de sa vérité qui est reliée directement à ses convictions. Ainsi, même si cette rivalité s'engage le droit d'être par le principe de justice, l'équilibre demeure. Par exemple, vous avez un droit égal au mien de professer de ce que vous croyez, bien qu'il soit faux. En ce sens, c'est le droit à l'erreur qui est mis en évidence. Bref, la distinction de sa perception de la reconnaissance de sa propre vérité semble acquise et juste. Elle doit aussi être donnée et reconnue à cet autre malgré la divergence engendrée. (Ricœur, n. d.)

Stade 2 : « Vous professez ce que je tiens pour faux, mais c'est votre droit ! La justice l'emporte sur la vérité. »

C'est ici que se détache une charnière importante de notre civilisation dans cette opposition des religions. D'ailleurs, il faut comprendre que cette vision d'acceptation et de discernement s'installe avec cette idée : « toute autre vie vaut autant que la mienne donc, toute autre croyance aussi. » (Ricœur, n. d.) Il faut aussi continuer de comprendre cet espace partagé avec cet autre. (Ricœur, n. d.)

Stade 3 : « Mon adversaire a peut-être, lui aussi, une part de vérité, mais je ne sais pas laquelle. »

C'est à ce stade que l'autre a une façon de voir les choses que je ne peux pas voir. Cependant, je lui concède sa vérité dans la mesure où je me la concède à moi-même et, ainsi, le concept de tolérance s'installe. Accepter qu'il existe d'autres vérités est un stade plus juste. Rendu à ce stade, il demeure un danger important, celui de traverser de la tolérance au scepticisme. Dans d'autres mots, l'esprit humain ne peut accéder à aucune vérité générale. (Ricœur, n. d.)

Stade 4 : « Toutes les croyances se valent. Les différences deviennent indifférentes... »

C'est ici que ce stade fait un retour sur le positionnement initial, sur ce seuil qui est de se tenir debout malgré la difficulté. La tolérance ramène aux origines culturelles et relationnelles vécues tout en conservant une ouverture sur le monde qui nous entoure. Cette idée n'est pas facile à concevoir mais elle demeure celle qui s'approche le plus du vivre ensemble dans un monde juste, dans un monde avec une visée éthique de la religion. (Ricœur, n. d.)

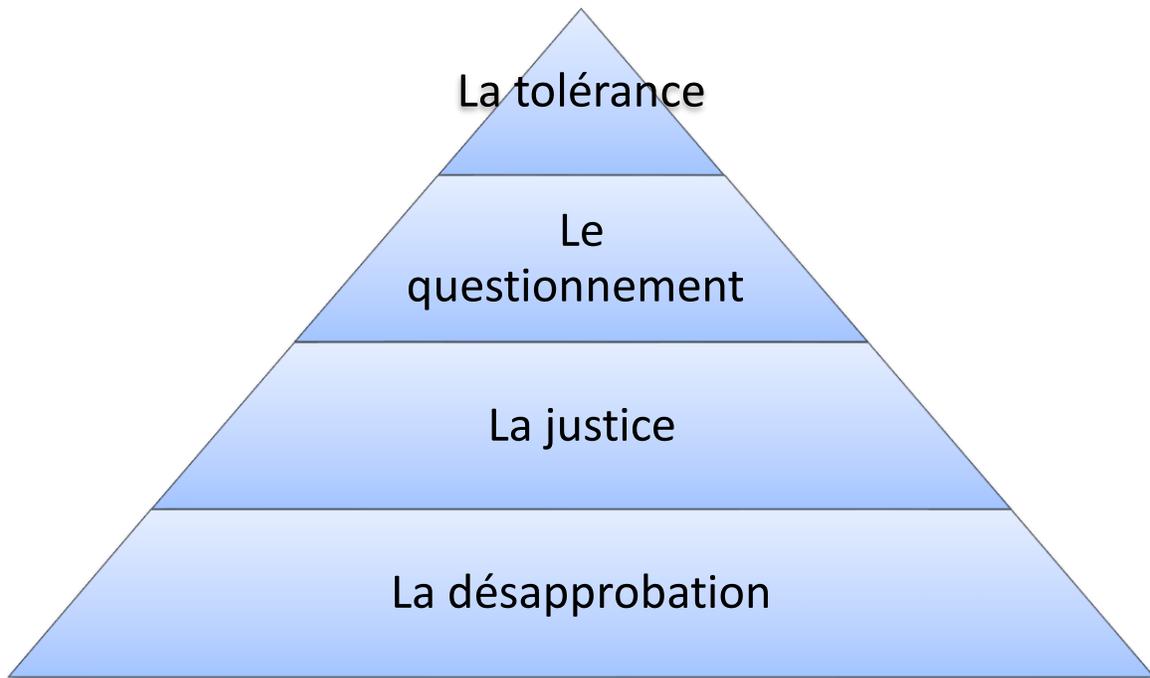


Figure 10 Les stades de la tolérance

D'une part, notre société accepte la diversité religieuse et culturelle alors que, d'autre part, elle s'en dégage grossièrement d'un point de vue éducatif et provincial. Il n'y a qu'à penser au titre du nouveau programme qui réfère à la culture québécoise. Dans la religion catholique, de nombreuses histoires reflètent de belles constructions éducatives civiques pouvant ainsi éduquer nos plus jeunes par le récit. D'ailleurs, les concepts de « sacré » et de « symbolique » demeurent importants dans notre conception du monde parce qu'ils sont présents dans notre histoire et parce qu'il informent du danger ainsi que du mal selon la symbolique qui renvoie au sacré. Peu importe la religion, les symboles du mal y sont représentés et, par cette voie, il en est unitaire. Dans une perspective plus philosophique, il est le « [...] lien de l'homme à son sacré. » (Frey, 2020) Le mal est un sujet incontournable en éducation. D'ailleurs,

C'est en effet parce que le mal est l'expérience critique par excellence du sacré, que la menace de dissolution du lien de l'homme à son sacré fait ressentir avec la plus grande intensité la dépendance de l'homme aux forces de son sacré. (Frey, 2020)

Donc, il est nécessaire de reconnaître que le concept de sacré doit être inséré dans une forme de compréhension du phénomène religieux.

Ricœur atteste sa foi dans le langage et montre toute la portée heuristique du tournant herméneutique de sa philosophie. Il n'est rien que l'humain ne trouve les ressources d'exprimer, serait-ce l'incompréhensibilité du mal, l'incapacité à l'empêcher et l'impuissance à y contribuer qui aboutissent au sentiment « d'aliénation à soi-même » au cœur de l'expérience du mal. (Frey, 2020)

Ricœur inscrit ici un point important dans la réalisation consciente de notre relation au mal. Il fait constat de sa foi et de son espoir dans la prédisposition du langage à éclairer tout homme. L'idée de « confession de foi » dans la force du langage complète le terme « croyance ». Pour ainsi dire,

Le philosophe renvoie encore à des éléments issus de la théologie chrétienne par l'idée d'une « attente d'une nouvelle parole », d'une « grâce de l'imagination » à l'œuvre dans le symbole ; grâce dont Ricœur demande en outre si elle n'a pas « quelque chose à voir avec la Parole comme Révélation. (Frey, 2020)

En somme, la religion permet à l'homme de répondre à des questions existentielles et lui apprend à se définir en tant qu'individu et en tant que société à partir de ses croyances. Afin de favoriser le vivre-ensemble, Ricœur suggère le concept de tolérance. Cette dernière se développe à travers quatre stades. D'abord, il y a un conflit entre ses propres croyances et celles d'autrui. Puis, il y a le rejet des croyances d'autrui, mais la notion de justice accorde à l'autre le droit d'avoir ses propres croyances. Ensuite, il y a le questionnement sur une part de vérité dans les croyances d'autrui. Pour finir, il y a l'acceptation que toutes les formes de croyances se valent.

4.4 APPLICATION DE LA THÉORIE DE RICŒUR DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE RELIGIEUSE

Le passage du programme *Éthique et culture religieuse* au programme *Culture et citoyenneté québécoise* crée un vide une sphère de développement chez l'élève. En effet, la culture religieuse fait partie intégrante de la société québécoise puisque le passé, donc les mœurs et les coutumes sont teintées du catholicisme, et ce, malgré la laïcité de l'État. Il ne faut pas également mettre de côté l'importance du multiculturalisme en lien avec l'immigration qui valorise une belle diversité au sein du Québec. Ainsi, pour remédier aux critiques en lien avec l'approche phénoménologique de l'enseignement des religions et l'endoctrinement, l'utilisation de la théorie des trois pôles de Ricœur pourrait être utilisée permettant l'étude de la culture religieuse avec une approche éthique.

En fait, il ne s'agit pas de réinventer la roue, mais plutôt d'utiliser le même procédé qu'en éthique. Toutefois, il s'agit d'utiliser une mise en situation en lien avec la culture religieuse. Et avec toute la polémique autour de la portion de la culture religieuse du programme *Éthique et culture religieuse* et du débat sur les accommodements raisonnables au Québec, n'y a-t-il pas là un bar à volonté de questions éthiques à débattre ? Des sujets qui viennent confronter les valeurs de chacun... Pour s'inscrire dans un projet de société qui reconnaît l'autre et qui favorise la poursuite du bien commun, il importe de se connaître avant tout dans toutes ses sphères de développement. Et de savoir connaître ses propres croyances, cela en fait partie.

Alors, à partir d'une situation en lien avec la culture religieuse, l'élève se questionne et mobilise ses connaissances afin de relever des tensions et des enjeux éthiques s'il y a lieu et formule une question. Par exemple, un élève peut avoir un décès dans sa famille. Il arrive dans son cours en lien avec la culture religieuse et en discute. L'enseignant accueille son émotion et ses interrogations. De fil en aiguille, il amène vers le sujet de la vie après la mort (éléments de contenu du programme *Éthique et culture religieuse*). Il demande aux élèves de réfléchir à ce qu'ils connaissent de la vie et de la mort. De façon individuelle, puis en grand groupe, ils construisent une carte mentale de leurs connaissances. Les élèves peuvent ressortir

des éléments comme : “J’ai ma grand-mère qui est décédée.”, “Mes parents disent que mon oncle veille sur nous.”, “Il n’y a rien après la mort.”, etc. Par la suite, l’enseignant questionne les élèves sur une possible question éthique à se poser en lien avec la situation. La question pourrait être la suivante : existe-t-il une vie après la mort ?

Pour accéder au “je”, l’enseignant peut fournir des balises afin de guider l’élève dans son questionnement :

- Pour toi, qu’est-ce que la mort ?
- Quelles émotions éprouves-tu quand tu penses à la mort d’un proche ?
- Quelles émotions éprouves-tu quand tu penses à ta propre mort ?
- Pourquoi crois-tu qu’il existe ou non une vie après la mort ?

L’élève réfléchit à sa relation avec la mort afin de se positionner sur la question initiale. L’enseignant peut demander aux élèves, de façon anonyme ou non, d’écrire son opinion sur des papillons adhésifs et de les afficher sur le tableau ou sur un mur de la classe.

Par la suite, en petites équipes ou en grand groupe, l’élève confronte sa pensée à celle d’autrui. Par exemple, un cercle de partage peut être instauré dans la classe avec un bâton de la parole pour favoriser l’écoute et le respect du tour de parole. À tour de rôle, chacun explique son point de vue en utilisant minimalement les balises données par l’enseignant. À la fin d’une prise de parole, l’enseignant peut permettre aux élèves réceptifs de poser des questions dans le but de clarifier leur compréhension. Afin de parvenir à la sollicitude, les règles du dialogue doivent avoir été clairement établies préalablement. Déjà, à l’étape du “tu”, l’élève est en train de moduler sa pensée première, soit il la confirme, soit il la modifie.

Une fois la confrontation des idées avec les pairs effectuée, des éléments nouveaux peuvent être ressortis. Par exemple, un élève peut mentionner qu’il croit en la vie après la mort parce que sa mère prie tous les soirs et demande à sa grand-mère qui est décédée de l’aider dans les moments difficiles. Il peut expliquer que cela apporte un bien fou à sa mère

et que ça lui apporte également du courage lorsqu'il pense à sa grand-mère. L'enseignant peut alors demander d'où proviennent les différents types de croyance. À l'aide de repères choisis à l'avance par l'enseignant ou à l'aide de repères trouvés par les élèves, ils ressortent les diverses croyances en lien avec la vie après la mort. De ce fait, des termes comme le paradis, l'enfer, le purgatoire, le nirvana, la réincarnation... (exemples indicatifs dans le programme *Éthique et culture religieuse*) peuvent ressortir. L'enseignant mentionne qu'il importe de contextualiser dans le temps et l'espace chacun des termes trouvés afin d'être en mesure de se forger une vision du monde plus juste. Après une mise en commun et une discussion en lien avec les repères consultés, l'enseignant questionne les élèves sur leur propre conception de la vie après la mort après avoir discuté avec l'autre et explore diverses sources d'information. Certains confirmeront leur perception alors que d'autres la modifieront.

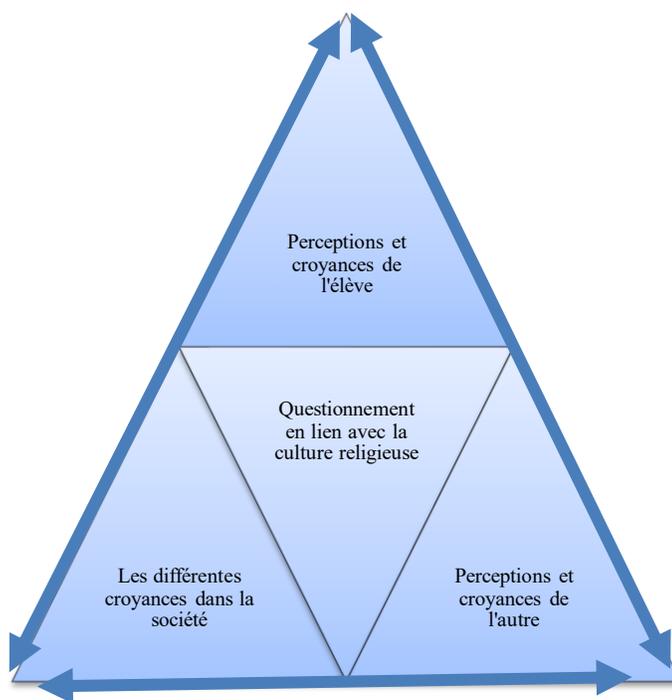


Figure 11 Les trois pôles dans l'enseignement de la culture religieuse

Pour terminer le cours, l'enseignant peut questionner les élèves sur l'effet de leur propre croyance sur la société. Certains peuvent dire qu'ils vont à l'église par exemple, lorsqu'une personne qu'ils connaissent décède, et ce, malgré ses propres croyances parce

qu'ils respectent les croyances du défunt. D'autres peuvent dire qu'il refuse simplement d'y aller par conviction. Peu importe, l'important c'est de rappeler aux élèves qu'il est important de reconnaître ses capacités, ses limites et celles d'autrui ainsi que de le faire dans le respect de chacun afin de favoriser le bien commun. De plus, il est judicieux d'utiliser les stades de la tolérance de Ricœur pour expliquer les étapes à franchir afin de parvenir à accepter que l'autre possède des croyances qui lui sont propres et qu'elles équivalent aux siennes.

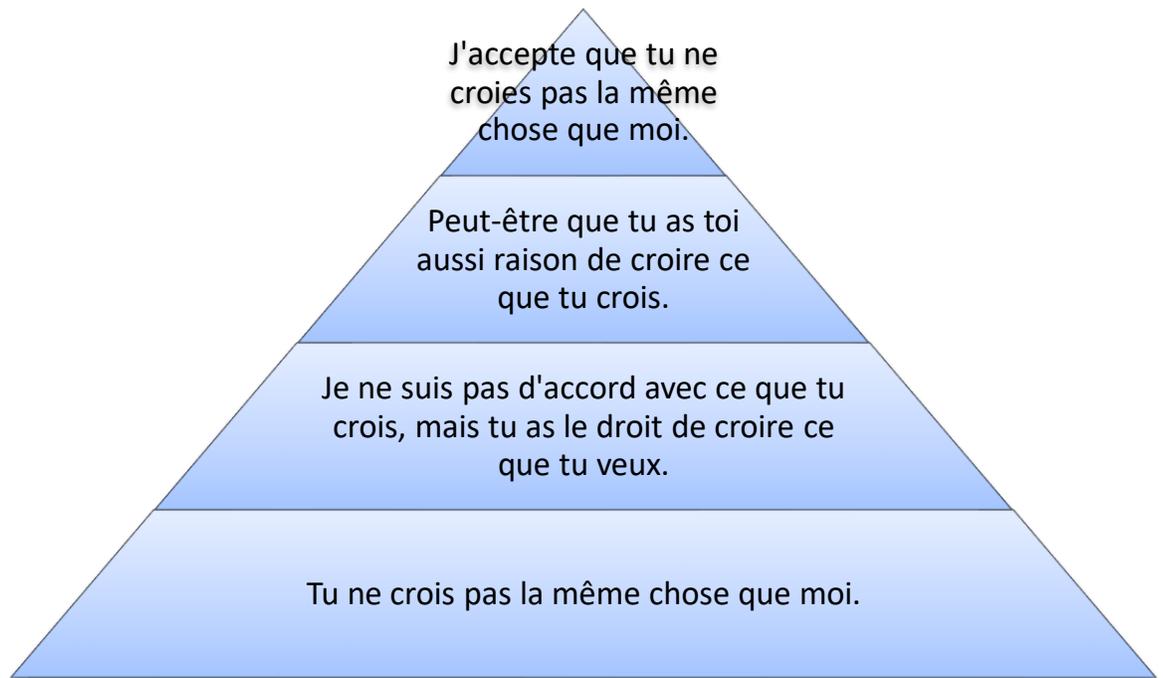


Figure 12 Les stades de la tolérance expliqués à l'élève

Comme mentionné précédemment, avec ces trois pôles, Ricœur permet de naviguer dans l'enseignement de la culture religieuse dans une perspective éthique qui permet la liberté de pensée. En espérant que cet exemple démontre qu'il est possible de guider l'élève dans sa réflexion quant à sa conception du monde qui l'entoure, et ce, en étant exempt de jugement et d'endoctrinement.

4.5 APPORT DE RICOEUR DANS LES DEUX PROGRAMMES

Maintenant qu'il est démontré que l'utilisation des trois pôles de Ricoeur dans l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse est possible, quel apport peut-il apporter dans l'ancien et dans le nouveau programme ?

D'abord, que ce soit le programme *Éthique et culture religieuse* ou le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, c'est sans contredit une formule qui permet le développement de compétences puisqu'elle permet à l'élève de propulser un concept d'autonomie réflexive. Ainsi, il détermine ses propres balises en regard de soi, d'autrui et de la société qui l'entoure. Il est le seul maître de ses propres croyances. De plus, la triangulation ricoeurienne implique un reflet de soi, une empathie ainsi qu'une distance entre ce que l'élève croit, ce que l'autre croit et ce que la société croit ou balise.

Puis, en plus d'être engagé et d'avoir un sentiment de contrôle sur ses apprentissages, l'élève développe sa compétence à dialoguer. Il peut également réinvestir cette façon de réfléchir et de se positionner dans toutes les sphères de sa vie comme dans ses amitiés ou dans sa vie de couple. Effectivement, puisqu'il apprend à parler de soi et à reconnaître l'autre, il s'assure d'avoir des échanges harmonieux empreints de respect.

Enfin, la triangulation ricoeurienne ne rend pas seulement service à l'élève, mais également à l'enseignant. Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* est chargé et demande un grand investissement de la part de l'enseignant. Toutefois, l'application de cette théorie permet à l'élève de puiser lui-même les informations dont il a besoin. L'enseignant reprend alors sa place de guide, de médiateur et d'accompagnateur dans la réflexion de l'élève. Et, puisque l'élève est au cœur même de son apprentissage, cela permet d'éviter toute forme d'endoctrinement éventuel.

En d'autres termes, la théorie des trois pôles de Ricoeur permet un engagement de la part de l'élève dans sa compréhension du monde et redonne à l'enseignant son rôle de guide, de médiateur et d'accompagnateur. Elle permet de développer la compétence à réfléchir sur

une question éthique et à avoir un regard éthique sur plusieurs thèmes dont la culture religieuse. Elle permet de développer une conscience de soi, une conscience d'autrui et une conscience de société.

Bref, son apport est exponentiel. En effet, le processus de réflexion réinvesti dans d'autres circonstances permet la reconnaissance d'autrui et la poursuite du bien commun.

4.6 PERSPECTIVES

Au moment d'écrire ses lignes, l'annonce officielle du report de l'implantation du programme *Culture et citoyenneté québécoise* est tombée. En effet, il est repoussé d'un an faute de temps pour tester le programme et aussi pour préciser les éléments de contenu présents dans la progression des apprentissages selon le niveau scolaire. De plus, les manuels destinés à l'enseignement ne sont pas prêts. C'est un geste sage de retarder l'entrée en vigueur du programme *Culture et citoyenneté québécoise* pour l'automne 2024. Dans cette action, il semble pertinent de pouvoir inscrire quelques observations.

En premier lieu, certaines critiques de la part des enseignants ont eu lieu quant à la mise en place du précédent programme, soit *Éthique et culture religieuse*. En effet, les enseignants constataient une modification dans la posture enseignante et une rigidité chez certains à changer leur enseignement, un court délai ou une absence de formation, un manque d'acquis pour enseigner cette matière ainsi qu'un manque de précision. Déjà, sur les réseaux sociaux en lien avec l'enseignement, certains enseignants sont réticents à l'enseignement de l'éducation à la sexualité qui a été ajouté au nouveau programme. Certains ne sont pas à l'aise et ne savent pas jusqu'où aller avec les élèves. Alors, le premier appui s'oriente vers un accompagnement des enseignants. Que ce soit par un cours d'appoint offert par les universités, par les centres de services ou directement par le ministère, il importe d'expliquer le programme tel qu'il est conçu pour éviter une mauvaise interprétation des compétences. D'ailleurs, le nouveau programme demande à l'enseignant de parfaire sa culture générale et de faire preuve de créativité. Il est certain que pour mener à bon port les élèves dans leur

développement de leur pensée critique par une approche éthique et sociologique, il faut être bien outillé. Les conseillers pédagogiques des centres de services scolaires pourraient également être sollicités afin d'accompagner et d'aider les enseignants dans l'enseignement, soit en fournissant des activités clés en main, soit en modélisant les différentes approches. Il pourrait également être possible d'effectuer du pairage entre les étudiants universitaires qui suivent le cours *Enseignement du programme Culture et citoyenneté québécoise* afin d'avoir un partenariat entre les enseignants déjà sur le terrain et ceux en devenir. Une autre avenue possible est de mettre sur pied une table de consultation trimestrielle (automne-hiver-printemps) afin de répondre aux différentes situations éthiques, faire un suivi de l'évolution du cours et munir les enseignants d'un espace pour s'émanciper des tourmentes potentielles liées directement ou indirectement aux sujets à traiter en classe. Ainsi, ce suivi permettrait de renforcer l'enseignement ainsi que l'enseignant lui-même. Ce soutien ne devrait pas seulement être proposé, il devrait être obligatoire.

En deuxième lieu, pour remédier aux critiques en lien avec la compétence *Réfléchir à des questions éthiques*, l'utilisation des trois pôles de Ricoeur est de mise. Effectivement, le temps accordé dans le cursus scolaire et le contexte dans lequel on demande à l'élève de réfléchir font partie des limitations du précédent programme. Or, en partant des connaissances et des expériences de l'élève, en le confrontant à ceux d'autrui et en inscrivant ses pensées et ses valeurs dans la société actuelle, on favorise le développement de sa pensée critique. L'enseignement de l'éthique est donc uniquement basé sur une pratique réflexive des conséquences des choix posés par l'élève en fonction de ses valeurs à lui et en fonction des normes sociétales. De plus, cette façon de faire n'exige qu'une chose, la connaissance de son programme puisque l'enseignant est amené à guider les élèves dans ses propres réflexions en lien avec les éléments du programme à aborder selon son degré de scolarité. L'élève est alors au cœur de ses apprentissages et en devient en quelque sorte son propre enseignant, car il est en mesure d'appliquer de façon systématique la procédure. L'enseignant prend alors vraiment la place de guide.

En troisième lieu, en ce qui concerne la compétence *Étudier une réalité culturelle*, il est difficile d'établir une analyse précise puisque les attentes ne sont pas assez détaillées jusqu'à présent. Toutefois, l'approche sociologique semble une bonne idée en soi. En

revanche, il faudrait organiser le programme pour s'assurer que le temps prescrit permette les deux approches puisqu'il s'agissait également d'une critique faite dans le programme *Éthique et culture religieuse*. Peut-être focaliser sur le point de vue éthique au primaire et au secondaire inclure le point de vue sociologique pour permettre une bonne rétention chez l'élève ?

En dernier lieu, afin de combler le vide qui est laissé dans la transition des deux programmes concernant le sacré, l'utilisation de la théorie des trois pôles de Ricœur en éthique permet de parler de la culture religieuse dans une perspective éthique et exempt de jugement et d'endoctrinement. La culture religieuse fait partie intégrante de la société. Il est d'autant plus important de conserver ce thème puisque la société québécoise est plurielle au niveau de la culture religieuse. Certains choix et certaines actions posés par chacun sont teintés de leur croyance ou de leur non-croyance. De plus, l'environnement possède un passé en lien avec la culture religieuse en passant des noms de rue, au nom des écoles aux bâtiments qui garnissent nos villes et villages. Elle fait partie de notre histoire. Le fait de conserver cette portion du cours, mais avec un accompagnement nécessaire dans l'enseignement du cours en lien avec l'utilisation des trois pôles remédie aux critiques en lien avec la liberté de religion et de conscience des élèves parce que l'élève est libre dans sa pensée et la construit lui-même en fonction de sa compréhension du monde qui l'entoure. Aucune religion n'est enseignée, l'enseignant propose plutôt une façon, une procédure qui permet à l'élève d'avoir une analyse réflexive sur ses propres conceptions, ses propres croyances.

En somme, pour que l'implantation du nouveau programme soit gage de réussite, il importe de regarder les limites du précédent programme et de proposer des solutions telles que l'accompagnement et la formation des enseignants. D'ailleurs, établir une table de consultation trimestrielle est une voie intéressante afin de favoriser la formation continue et le travail d'équipe. De plus, la mise en place de la théorie des trois pôles de Ricœur pour enseigner une perspective éthique du monde qui entoure l'élève est une proposition sensée puisqu'elle permet un réinvestissement dans l'enseignement de la culture religieuse promulgué par le nouveau programme. Elle permet à l'élève d'apprendre à se connaître, à reconnaître l'autre et à comprendre la société dans lequel il vit, et ce, sans jugement et sans endoctrinement potentiel.

CONCLUSION

L'idée d'abolir le programme *Éthique et culture religieuse* émerge d'une vision laïque de notre société qui est lancée et mise en évidence par des organismes, des leaders politiques et des journalistes. Certains vont même jusqu'à mentionner que ce programme sert à endoctriner les élèves. C'est dans ce regard extérieur que nos attentes du système d'éducation sont diminuées, voire maussades.

Voyant cette controverse au sein même du ministère de l'Éducation, il faut comprendre et tenter, dans la mesure du possible, de nouvelles voies. Puisque l'enseignant est l'acteur principal dans l'élaboration de la mise en application du programme *Éthique et culture religieuse*, il aurait été pertinent de sonder leur opinion. En effet, leur vision de ce dernier aurait certainement contribué à améliorer celui-ci ou à simplement l'abolir. Malheureusement, il n'a pas été possible d'obtenir l'autorisation des diverses autorités éducationnelles de la Côte-Nord. Ne pouvant pas avoir un échantillon représentatif, l'idée de faire des entrevues a simplement été séparée du mémoire. La nouvelle direction du mémoire pouvait se réaliser sous une forme d'étude.

Ainsi, en rédigeant le mémoire et après avoir fait le comparatif des deux programmes, le vide entre la passation d'un programme à l'autre devenait de plus en plus clair. Le sacré faisant partie des six valeurs axiologiques de la condition humaine rendait la culture religieuse d'autant plus importante. Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* laisse une ouverture aux thèmes qui lui sont reliés, mais est-ce que les enseignants seront à l'aise de prendre cette ouverture en regard des précédentes critiques ? L'idée d'utiliser les trois pôles de Ricœur permet la neutralité de l'enseignant qui agit comme guide et médiateur dans le développement de la pensée critique chez l'élève. Il s'agit également d'une théorie qui a fait ses preuves dans d'autres domaines notamment celui de la santé. De plus, lorsqu'elle est vulgarisée, elle est accessible à tous.

Toutefois, l'étude des deux programmes a permis de constater d'autres problèmes éventuels en lien avec le programme *Culture et citoyenneté québécoise*. Pour commencer, il

serait davantage cohérent de parler de l'éducation numérique dans les premières années du secondaire plutôt que vers la fin du cursus scolaire. En effet, la cyberintimidation et la divulgation d'informations personnelles sont des phénomènes qu'on voit de plus en plus tôt. Développer une éthique numérique est d'autant plus important puisque les jeunes sont criminellement responsables dès l'âge de douze ans. (Éducaloi, 2023) Ensuite, on remarque un déséquilibre important dans la distribution des concepts abordés en fonction des niveaux scolaires. Par exemple, la quatrième secondaire est très chargée comparativement aux autres degrés. De plus, il s'agit du seul moment où la culture religieuse est abordée. Pour terminer, le programme propose des sujets qui peuvent être délicats dans certaines situations comme l'agentivité sexuelle en lien avec le désir et le plaisir. Sans être tabou, il est possible que l'enseignant ou l'élève éprouve un malaise avec ce genre de concept. Ainsi, il serait judicieux de pouvoir moduler certains sujets ou concepts en fonction de l'enseignant et des cohortes. Le programme pourrait donc prévaloir une section de concepts obligatoires et une autre de concepts facultatifs afin de permettre à tous une liberté dans l'exercice de sa profession.

Pour conclure, le défi n'est pas nécessairement de créer une stabilité, mais plutôt d'outiller les futurs citoyens aux changements. Dans d'autres termes, l'éducation devrait permettre de faciliter les transitions et les changements dans leur vie afin de trouver un équilibre plus solide. En soi, il devrait cibler principalement une visée adaptative puisque l'adaptation fait partie du quotidien. Le Québec devrait penser à revoir bien plus que quelques contenus critiqués dans un programme, il devrait revoir la façon de penser l'école. Il devrait y avoir plus d'initiatives comme LAB-École et développer une philosophie où l'élève grandit dans l'accueil de soi, dans l'accueil de l'autre et dans l'accueil du monde dans lequel il vit.

BIBLIOGRAPHIE

- Abel, O. (n. d.). *Morale et éthique chez Ricœur*. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=uuLUL36qdsA>
- Bouchard, N. (2017). Éthique et culture religieuse à l'école québécoise. Une approche éthique et culturelle de l'éducation au vivre-ensemble ? *Carrefours de l'éducation*, 44 (2), 117-130. doi : 10.3917/cdle.044.0117
- Caillé, A. (2005). 2. Le juste, l'utile et l'agréable. L'utilitarisme dans La République de Platon. Dans L. Découverte (Éd.), *Don, intérêt et désintéressement : Bourdieu, Mauss, Platon et quelques autres*. (pp. 183-240). Paris. doi : <https://doi.org/10.3917/dec.caill.2005.01>. Repéré à <https://www.cairn.info/don-interet-et-desinteressement--9782707144966-page-183.htm>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012a). *Individu*. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/definition/individu>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012 b). *Tolérance*. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/definition/tol%C3%A9rance>
- Charron, A. (1996). Catholicisme culturel et identité chrétienne. Dans L. c. d. e. f. e. a. d. Nord (Éd.), *Religion, sécularisation, modernité. Les expériences francophones en Amérique du Nord* (pp. 157-190) : Les Presses de l'Université Laval.
- Conseil du statut de la femme, Charron, H., Steben-Chabot, J., & Boulanger, S. (2016). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire. Résumé de l'avis*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2805498>
- Cornelissen, L. (2021). *La religiosité au Canada et son évolution de 1985 à 2019*. Statistique Canada R. s. l. s. canadienne. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2021001/article/00010-fra.htm>
- Duclos, A.-M., & Poellhuber, B. (2017). Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme « Éthique et culture religieuse » : une analyse qualitative. *Éthique en éducation et en formation*, (4), 42-60. doi : <https://doi.org/10.7202/1045188ar>
- Éducaloi. (2023). *Cyberintimidation : les gestes interdits*. Repéré à <https://educaloi.qc.ca/capsules/cyberintimidation-les-gestes-interdits/>
- Estivalèzes, M. (2017). Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.). *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*. Montréal, QC : Leméac. (2016). 294 p. 24,95 \$. (ISBN 978-2-7609-1227-4)/GEORGES LEROUX. *Différence et liberté : enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montréal, QC : Boréal. (2016). 356 p. 32,95 \$ (édition de poche). (ISBN 978-2-7646-2430-2). *McGill Journal of Education/Revue*

des sciences de l'éducation de McGill, 52 (2), 535-537. doi : <https://doi.org/10.7202/1044480ar>

Estivalèzes, M. (2019). La culture religieuse comme objet d'apprentissage. *Théologiques*, 27 (1), 149-165. doi : <https://doi.org/10.7202/1066575ar>

Estivalèzes, M., & Estivalèzes. (2012). *Le programme d'éthique et culture religieuse : de l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. Québec, CANADA : Les Presses de l'Université Laval. Repéré à <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=4796601>

Frey, D. (2020). Paul Ricœur, ou la religion sous *epokhé*. *Alter : Revue de phénoménologie*, 28, 133-148. doi : <https://doi.org/10.4000/alter.2026>

Gendron, C. (2015). Le programme Éthique et culture religieuse et l'éthique du care. *Recherches féministes*, 28 (1), 135-150. doi : <https://doi.org/10.7202/1031006ar>

Gouvernement du Québec. (2022). *À propos de la Loi sur la laïcité de l'État*. P. e. orientations. Repéré à <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/laicite-etat/a-propos-loi-laicite>

Hasni, A. (2017). Réflexions sur le développement critique à l'école : quelles orientations pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences ? . *Bulletin du CREAS*, 3, 29-37.

Lab-École. (2023). Imaginons l'école de demain ensemble. Repéré à <https://www.lab-ecole.com/mission/>

Laperrière, G. (2023). *L'Église au Québec*. Université de Sherbrooke. Repéré à https://usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/laperriere_1

Larousse. (n. d. — a). *Culture*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

Larousse. (n. d. — b). *Individu*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/individu/42657>

Larousse. (n. d. — c). *Personne*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/personne/59812>

Larousse. (n. d. — d). *Tolérance*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tol%C3%A9rance/78312>

Le Robert. (n. d. — a). *Individu*. Repéré à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/individu>

Le Robert. (n. d. — b). *Personne*. Repéré à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/personne>

- Le Robert. (n. d. — c). *Religion*. Repéré à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/religion>
- Marc, E. (2016). La construction identitaire de l'individu. Dans C. H. éd (Éd.), *Identité(s) : L'individu, le groupe, la société* (pp. 28-36) : Auxerre : Éditions Sciences Humaines. doi : <https://doi.org/10.3917/sh.halpe.2016.01.0028>
- Ministère de l'Éducation. (2004a). *Le développement spirituel en éducation : Actes du colloque tenu à Québec*. Repéré à <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52286>
- ministère de l'Éducation. (2004 b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle : présentation*. [Québec] : [ministère de l'éducation]. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/44375>
- ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport,. (2008). *Éthique et culture religieuse : programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*. [Québec] : [ministère de l'éducation, du loisir et du sport]. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1561572>
- ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2022). *Programme provisoire : Culture et citoyenneté québécoise*. Québec Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CCQ_ProgrammeProvisoire_Secondaire.pdf
- Picard, D. (2008). Quête identitaire et conflits interpersonnels. *Connexions*, , 89, 75-90. doi : <https://doi.org/10.3917/cnx.089.0075>
- Ricœur, P. (n. d.). *L'ascension vers la tolérance religieuse. Magnifique!* Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=duFZVIDMHMY>
- Robert, L. (n. d.). *Tolérance*. Repéré à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/tolerance>
- Rondeau, D., & Cherblanc, J. (2009). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme*. Québec, CANADA : Les Presses de l'Université Laval. Repéré à <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=4796184>
- Sociologie de l'intégration. (2019). *Le cours Éthique et culture religieuse expliqué à Pascal Bérubé par Émilise Lessard-Therrien*. Youtube. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=igsE7M7wtlY>
- St-Cyr, C. (2010). Tenons-nous en à l'essentiel ! . *La Presse*.