



Québec le 10 mai 2022

PAR COURRIEL

Objet : Demande d'accès à des documents administratifs
Notre dossier : 16310/21-319

Monsieur,

Nous donnons suite à votre demande d'accès visant à obtenir les documents suivants :

1. Rapport de consultation du ministère de l'Éducation portant sur la révision du programme d'Éthique et culture religieuse;
2. Rapport d'évaluation du programme d'Éthique et culture religieuse.

Vous trouverez ci-annexé les documents recensés devant répondre à votre demande. Cependant, nous vous informons que les renseignements étant susceptibles de révéler des informations personnelles confidentielles ont été caviardées en application des articles 53, 54, 56 et 59 de la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* (RLRQ, chapitre A-2.1). Vous trouverez également une reproduction des articles de la Loi ci-mentionnés.

Il est important de prendre en compte que certains de ces documents sont des versions non finales et qu'un ensemble d'éléments et considérations ont été pris en compte dans le processus de révision du programme d'Éthique et culture religieuse, qui suit présentement son cours.

Conformément à l'article 51 de la Loi, nous vous informons que vous pouvez demander la révision de cette décision auprès de la Commission d'accès à l'information. Vous trouverez ci-joint une note explicative à cet effet.

Veuillez agréer, Monsieur, nos salutations distinguées.

La responsable de l'accès aux documents,

Originale signée

Ingrid Barakatt

IB/JG/mc

p. j. 3

Bilan du programme d'études Éthique et culture religieuse

RAPPORT DE LA CONSULTATION DU MILIEU SCOLAIRE

Mars 2021

DOCUMENT DE TRAVAIL – CONFIDENTIEL

Non révisé sur le plan linguistique

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	6
MÉTHODOLOGIE DE LA CONSULTATION	7
1. Objectifs.....	7
2. Remarques importantes sur le processus	7
3. Présentation générale de la consultation	7
4. Thèmes retenus et justification.....	8
5. Les différentes « études »	9
5.1. Première étude : questionnaire en ligne.....	9
5.2. Deuxième étude : études de cas	10
5.3. Troisième étude Consultation d'expert.e.s universitaires.....	13
6. Forces et limites	13
ECR ET LA MISSION DE L'ÉCOLE.....	16
1. ÉTAT DES LIEUX.....	16
1.1. Contribution du programme ECR à la mission de l'École	16
1.2. Les finalités du programme ECR.....	18
1.3. Les visées du programme ECR.....	21
1.4. Contribution des compétences aux visées et au rôle de l'école	22
En résumé.....	25
2. ENJEUX.....	25
2.1. Arrimage entre les composantes du programme et les intentions poursuivies	25
2.2. La contribution de la culture religieuse aux finalités et visées au primaire	28
2.3. La contribution de la culture religieuse aux finalités et visées au secondaire	29
2.4. Perception et compréhension différenciées du PECR.....	31
3. SYNTHÈSE	32
LE PROGRAMME ET SON ENSEIGNEMENT	33
1. ÉTAT DES LIEUX.....	33
1.1. Les défis de l'enseignement	33
1.2. Les compétences	43
1.3. L'évaluation	49
1.4. Les contenus de formation.....	53
1.5. La progression des apprentissages.....	58
1.6. La répartition par cycle.....	59
En résumé.....	60
2. ENJEUX.....	61
2.1. Reconnaissance et valorisation du domaine d'étude	61
2.2. Les contenus de formation structurés et adaptés	62
2.3. La différenciation des programmes.....	63
3. SYNTHÈSE	65
DES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT	66
1. ÉTAT DES LIEUX.....	66
1.1. Les perceptions de l'ECR.....	66
1.2. Le contexte social d'influence et de réception.....	70

1.3.	La posture professionnelle	73
1.4.	Le temps d'enseignement	75
1.5.	Les conditions particulières au secondaire	77
1.6.	Formation du personnel enseignant	78
	En synthèse.....	81
2.	ENJEUX.....	82
2.1.	Entre le supposé, l'espéré et la réalité	82
2.2.	La place du programme.....	83
2.3.	La formation	83
3.	SYNTHÈSE	85
	CONCLUSION	86
	Annexe 1 – Canevas d'entretien – Enseignant.e.s	87
	Annexe 2 – Canevas d'entretien – Élèves.....	93
	Annexe 3 – Questionnaire en ligne	108

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : ECR et la triple mission de l'École.....	17
Figure 2 - Contribution à la mission selon l'expérience des enseignants.....	18
Figure 3 - Poursuite des finalités.....	19
Figure 4 - Compréhension finalité 1.....	20
Figure 5 - Compréhension finalité 2.....	20
Figure 6 - Contribution du PECR aux finalités.....	21
Figure 7 - PECR et culture commune.....	22
Figure 8 - PECR et vivre-ensemble.....	22
Figure 9 - Contribution de C2 aux visées.....	24
Figure 10 - Contribution de C2 au rôle de l'École.....	24
Figure 11 - Fréquence des défis.....	33
Figure 12 - Explications des difficultés.....	43
Figure 13 - Efficacité de la C1.....	44
Figure 14 - Efficacité de C2.....	46
Figure 15 - Efficacité de C3.....	48
Figure 16 - Compétences et évaluation.....	50
Figure 17 - Évaluation et développement des compétences.....	51
Figure 18 - Évaluation et soutien aux apprentissages.....	51
Figure 19 - Cohérence et adaptation de l'évaluation.....	51
Figure 20 - Facteurs de mobilisation pour les élèves.....	54
Figure 21 - Complémentarité des thèmes.....	55
Figure 22 - Répétition des thèmes.....	55
Figure 23 - Modification C2.....	55
Figure 24 - Modifications C1.....	55
Figure 25 - Modifications C3.....	55
Figure 26 - Cycle et enseignement.....	60
Figure 27 - Perception des parents.....	66
Figure 28 - Perception des parents du secondaire selon le milieu socioculturel.....	67
Figure 29 - Perception des parents du primaire selon le milieu socioculturel.....	67
Figure 30 - Perception des parents selon le milieu géographique.....	67
Figure 31 - Perception des parents selon le milieu socioéconomique.....	67
Figure 32 - Perception des collègues et de la direction au secondaire.....	68
Figure 33 - Perception des enseignant.e.s du primaire.....	69
Figure 34 - Perception des enseignants selon le milieu socioéconomique.....	69
Figure 35 - Perception des enseignants du primaire selon le milieu socioculturel.....	69
Figure 36 - Perception des enseignants du primaire selon l'expérience.....	70
Figure 37 - Influence de la réalité socioculturelle sur l'enseignement.....	71
Figure 38 - Sujets difficiles.....	71
Figure 39 - Influence de la réalité socioéconomique sur l'enseignement.....	72
Figure 40 - Respect de la posture professionnelle.....	73
Figure 41 - Posture professionnelle et interventions.....	73
Figure 42 - Heures d'enseignement au primaire.....	76
Figure 43 - Sentiment de compétence et perception du programme au primaire.....	79

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1- Défis au primaire	36
Tableau 2 - Défis au secondaire	41
Tableau 3 - Efficacité de la C2 et formation	47
Tableau 4 - Tâche d'enseignement au secondaire	77

INTRODUCTION

À l'automne 2020, dans le cadre du processus de révision du programme Éthique et culture religieuse (PECR), une équipe de la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation lançait un processus de consultation de différents acteurs du réseau scolaire. L'intention était de documenter la mise en œuvre du programme.

Pour ce faire, un protocole de consultation a été élaboré et une enquête en trois volets a été menée. Les principaux résultats sont présentés et analysés en ces pages. Un travail d'interprétation est également suggéré à travers la formulation d'enjeux et de recommandation pour la révision du programme.

Le présent document en est un de travail qui n'a pour seul but de nourrir la réflexion de l'équipe en charge de la préparation de la nouvelle version du programme. Les propositions qu'il comprend doivent être discutées, corrigées, bonifiées. Elles n'ont aucune autre valeur qu'heuristique.

L'information contenue dans les prochaines pages est organisée en regard des thèmes annoncés lors du processus de consultation. Ainsi, après des précisions méthodologiques, sont abordés 1) l'Éthique et la culture religieuse (ECR) et la mission de l'École; 2) le programme et son enseignement; 3) des conditions d'enseignement.

MÉTHODOLOGIE DE LA CONSULTATION

1. Objectifs

Cette démarche est complémentaire aux travaux effectués et a pour intention de recueillir l'avis des acteurs du milieu scolaire sur les forces et les faiblesses du programme Éthique et culture religieuse actuel. Cette consultation a ainsi pour objectifs :

1. d'identifier les perceptions du programme ECR : place, rôle et contribution à la mission de l'école québécoise;
2. d'évaluer la pertinence des finalités et des visées du programme ECR en regard de la mission de l'école québécoise;
3. d'identifier les forces du programme ECR et les défis rencontrés dans son enseignement, et ce, sur différents plans :
 - 3.1. les compétences et leur développement chez les élèves;
 - 3.2. les contenus de formation (thèmes et éléments de contenu);
 - 3.3. la progression des apprentissages;
 - 3.4. l'intégration (contribution, complémentarité, liens...) au PFEQ;
 - 3.5. la posture professionnelle des enseignant.e.s.es;
4. d'identifier les conditions (modalités, contexte) favorables et défavorables à l'enseignement de l'ECR au primaire et au secondaire :
 - 4.1. conditions d'enseignement : temps alloué, enseignement à tous les cycles, nombre d'élèves par enseignant au secondaire, formation des enseignant.e.s, etc. ;
 - 4.2. contexte culturel, socioéconomique et socioreligieux;
 - 4.3. interdisciplinarité et complémentarité avec d'autres domaines de formation.

2. Remarques importantes sur le processus

Quelques remarques importantes sur le processus :

- Il est important d'insister : il s'agit d'une **consultation et non d'une évaluation** du programme ECR actuel, auquel cas il aurait fallu mettre en place une autre méthode comprenant, notamment, des axes et indicateurs d'évaluation objectifs et précis.
- La consultation a été encadrée par un échéancier serré à l'automne 2020 alors que le Québec, comme tout le reste de la planète, était plongé en pleine pandémie. Cette situation exceptionnelle explique que certains modes de consultations aient été plus efficaces qu'autres et que des activités ont dû être abandonnées.

3. Présentation générale de la consultation

Différentes méthodes pour consulter le réseau scolaire ont été explorées. Des formules suggérées, le scénario suivant a été retenu :

- La consultation a porté sur des thèmes précis (voir section suivante), identifiés par l'équipe ECR du MEQ¹.

¹ L'équipe ECR du MEQ évoquée ici est l'équipe de la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation responsable de la révision du programme Éthique et culture religieuse.

- Les personnes qui ont été consultées sont : 1) des enseignant.e.s du primaire et du secondaire; 2) des conseillers et conseillères pédagogiques (CP) ; 3) élèves ; 4) expert.e.s universitaires.
- Le choix des répondants reposera sur un échantillonnage visant une représentativité théorique (s’assurer de rejoindre une diversité de milieux pour avoir une variété de points de vue) et par étude de cas.
- Une méthode mixte de collecte des avis a été retenue. Elle comprend :
 - questionnaires/sondage;
 - entretiens de groupe;
 - ateliers de discussion avec les élèves.
- Trois « études » ont été menées :
 - questionnaire en ligne – enseignant.e.s / CP ;
 - études de cas : entretiens de groupes avec des enseignant.e.s d’écoles primaires et secondaires et atelier de discussion avec des élèves;
 - rencontre de consultation d’expert.e.s universitaires.

Résumé des études à mener					
Études		Objectifs...	Données anticipées	Répondant.e.s	Méthode
1	Questionnaire en ligne – enseignant.e.s et CP	1; 2; 3; 4	Large avis des enseignant.e.s sur des questions précises	Enseignant.e.s CP	Questionnaire en ligne sous forme de sondage
2	Études de cas	1; 2; 3; 4	Avis précis sur les différentes dimensions et la dynamique de l’enseignement de ECR en contexte	Enseignant.e.s Élèves	Entretiens de groupes de répondant.e.s d’une même école.
3	Consultation d’expert.e.s	3; 4	Réaction aux données et informations amassées dans les étapes précédentes	Expert.e.s universitaires	Rencontre de consultation

4. Thèmes retenus et justification

En regard des objectifs de la consultation, quatre thèmes principaux sont retenus. Ces thèmes seront couverts globalement par les études et ne se retrouveront pas nécessairement abordés exhaustivement par chacune.

Thème	Lié aux objectifs...	Sous-thèmes
1. ECR et mission de l’école	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les perceptions du programme ECR : place, rôle et contribution à la mission de l’école québécoise. • Évaluer la pertinence des finalités du programme ECR en regard de la mission de l’école québécoise. • Identifier les forces du programme ECR et les défis rencontrés dans son enseignement quant à l’intégration (contribution, complémentarité, liens...) au PFEQ • Identifier les conditions (modalités, contexte) favorables et défavorables à l’enseignement de l’ECR au primaire et au secondaire, particulièrement au sujet de l’interdisciplinarité 	1.1. Liens entre PEQR et PFEQ
		1.2. Pertinence des finalités et des visées du programme
		1.3. Effets du programme sur la vie de l’école
		1.4. Interdisciplinarité
		1.5. Compréhension du programme
2. Le programme et son enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les forces du programme ECR et les défis rencontrés dans son enseignement, et ce, sur différents plans : <ul style="list-style-type: none"> ▪ ...les compétences et leur développement chez les élèves; 	2.1. Les compétences
		2.1.1. Intitulé et composantes de chacune des compétences
		2.1.2. Développement des compétences chez les élèves : exigence, attentes, évaluation.
		2.1.3. Pertinence de chacune des compétences

		2.1.4. Complémentarité et articulation des compétences
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ...les contenus de formation (thèmes et éléments de contenu); 	2.2. Les contenus 2.2.1. Pertinence des thèmes et éléments de contenu 2.2.2. Ratio temps/contenus 2.2.3. Complémentarité, articulation, récurrence d'éléments de contenu
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ...la progression des apprentissages; 	2.3. La progression des apprentissages 2.3.1. Niveau de développement des compétences par cycle 2.3.2. Arrimage d'un cycle à l'autre
3. Des conditions d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier des conditions (modalités, contexte) favorables et défavorables à l'enseignement de l'ECR au primaire et au secondaire, et ce sur... <ul style="list-style-type: none"> ▪ ...conditions d'enseignement : temps alloué, enseignement à tous les cycles, nombre d'élèves par enseignant au secondaire, etc. ; 	3.1. Conditions d'enseignement 3.1.1. Défis principaux 3.1.2. Questions spécifiques : temps alloué, enseignement à tous les cycles, nombre d'élèves par enseignant.e.s 3.1.3. Utilisation du matériel didactique 3.1.4. Formation initiale\continue 3.1.5. Posture professionnelle de l'enseignant.e
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ...contexte culturel, socio-économique et socioreligieux; 	3.2. Contexte culturel, socioéconomique et socioreligieux 3.2.1. Liens avec le contexte socioculturel 3.2.2. Réactions de parents au sujet de ECR 3.2.3. Craintes et controverses

5. Les différentes « études »

Sont ici présentées en détail les différentes étapes de la démarche de consultation que nous appelons « études ».

Notons qu'une consultation des communautés autochtones était prévue. Malgré les efforts avec les groupes partenaires pour organiser des rencontres et assurer la participation, l'échéancier et le contexte n'a pas permis de tenir cette consultation.

5.1. Première étude : questionnaire en ligne

Un questionnaire en ligne à l'intention des enseignant.e.s a été produit et lancé sur la plate-forme *SurveyMonkey*. Il comprenait trois questionnaires différenciés : primaire, secondaire, conseillers pédagogiques. Certaines questions étaient communes aux trois catégories de répondants, d'autres aux enseignant.e.s, d'autres encore spécifiques au primaire et spécifiques au secondaire.

5.1.1. Questionnaire

Le questionnaire du primaire comprenait 88 questions, dont 24 offraient la possibilité d'une réponse longue en complément de la réponse à choix multiple. Au secondaire, 95 questions étaient posées dont 30 offraient une possibilité de réponse longue. Les conseillères et conseillers pédagogiques étaient invités à répondre à 59 questions, dont 14 avec possibilité d'une réponse longue.

5.1.2. Échantillonnage

L'échantillonnage était non probabiliste de type volontaire. Aux fins d'une certaine représentativité, nous avons prévu nous assurer que les caractéristiques et les situations du

bassin de répondants correspondant, pour une large part, aux caractéristiques de la population enseignante pour chaque ordre (primaire et secondaire). Des quotas avaient donc été établis en regard des caractéristiques suivantes : part de femmes et d'hommes; milieu rural et milieu urbain; contextes socioéconomiques (indicateurs du MEES); réseau public et réseau privé. Toutefois, afin de ne pas refuser de participants (cette recherche à une dimension de consultation), il avait été prévu que nous procédions à un redressement *a posteriori* de l'échantillon. Malheureusement, cette opération s'est avérée trop complexe techniquement.

Néanmoins, la composition du bassin de répondant.e.s paraît relativement représentative des différents milieux et situations :

- 1744 répondants à l'origine. Nous avons exclu des répondants qui affirmaient n'être ni enseignant.e.s du primaire, ni enseignant.e.s du secondaire en ECR, ni conseillers.ères pédagogiques. 1546 réponses ont été retenues :
 - 1 196 enseignant.e.s du primaire;
 - 347 enseignant.e.s du secondaire en ECR;
 - 30 conseillers.ères pédagogiques.
- Collecte: du 5 au 23 novembre 2020
- Taux d'achèvement :
 - chez les enseignant.e.s du secondaire: 70 %
 - chez les enseignant.e.s du primaire: 48 %
- Répondant.e.s:
 - Répartition équitable sur tous les cycles d'enseignement;
 - 9% privé; 91% public;
 - Milieux d'enseignement:
 - 30 % rural; 42 % périurbain/banlieue; 28 % urbain;
 - 14 % fortement diversifié; 27 % diversifié; 42 % peu diversifié; 16 % culturellement homogène.

5.1.3. Recrutement des participant.e.s

L'invitation à participer à la consultation et à remplir le questionnaire a été envoyée par courriel dans les milieux scolaires par l'intermédiaire des centres de services scolaires et à l'aide de la liste de diffusion en ECR de l'équipe ECR du MEQ.

5.1.4. Analyse des données

L'analyse de données a été complétée à l'aide des outils de compilation et d'analyse de *SurveyMonkey*. L'ensemble des réponses longues ont été codifiées dans le logiciel *Nvivo*. Les résultats préliminaires les plus significatifs ont été présentés lors de la consultation des expert.e.s universitaires. Enfin, le présent rapport suggère des pistes d'analyses et de réflexion sous forme d'enjeux et de propositions synthèses.

5.2. Deuxième étude : études de cas

Le protocole de recherche prévoyait une étude de cas multiple. Dans chaque école, des entretiens de groupe avec les enseignant.e.s et des activités de consultation d'élèves étaient prévus.

L'étude de cas vise à comprendre un phénomène particulier de manière globale (Yin, 2009; Hentz, 2012). « À l'aide de méthode de collecte de données, multiple et de triangulation de celles-ci, l'étude de cas génère une compréhension holistique, riche, détaillée et en profondeur du phénomène d'intérêt et de son contexte » (Dahl, Corbière et Larivière, 2014, p.74).

Elle permet de tenir compte du contexte, dans une approche flexible, à partir de sources de données multiples et donne accès à des répondants qui n'auraient pas choisi de participer individuellement.

5.2.1. Échantillonnage

À l'origine, nous visions 8 écoles (4 primaires, 4 secondaires). Bien que l'on rapporte 1 768 écoles primaires regroupant 505 765 élèves dans le réseau public contre 394 écoles secondaires regroupant 317 845 élèves, nous avons prévu étudier un nombre égal de cas au primaire et au secondaire. Cette surreprésentation avait pour but de rencontrer un nombre significatif d'enseignant.e.s en ECR au secondaire alors que l'on en retrouve que quelques-uns par école. Rappelons également qu'avec cette approche, nous ne cherchons pas une représentativité statistique, mais théorique.

L'échantillonnage raisonné prévoyait une sélection d'écoles sur la base de la diversité de « types » possibles. Les critères d'inclusion et d'exclusion étaient les suivants :

- 4 écoles primaires, 4 secondaires;
- Pour chacun des ordres d'enseignement :
 - une école en milieu urbain métropolitain comprenant une forte diversité culturelle;
 - une école en milieu urbain
 - une école en milieu périurbain (banlieue);
 - une école en milieu rural;
- La taille (nombre d'élèves) des écoles choisies doit se situer dans la moyenne, pour chacun des milieux.
- Au secondaire, les écoles retenues (et donc les enseignant.e.s rencontrés) doivent offrir à la fois une formation en « régulier » et au moins un programme spécifique (PEI, Sport-étude, art-étude).
- Parmi les écoles retenues, une devra être une école privée secondaire de taille moyenne.
- Pour chacun des ordres d'enseignement :
 - une école avec des indices SFR et IMSE de 8 et plus;
 - deux écoles avec des indices SFR et IMSE de 4 et plus;
 - une école avec des indices SFR et IMSE de 4 et moins.

En regard de l'échéancier serré et du contexte sanitaire exigeant, le recrutement des écoles fut particulièrement difficile. Il ne nous a pas été possible de rencontrer tous les critères précédents.

Résultat :

- Nous avons obtenu la participation 5 enseignants du primaire provenant de deux écoles : l'une dans la région de Montréal et l'autre en Montérégie.

- Nous avons obtenu la participation de 10 enseignants du secondaire provenant de 4 écoles secondaires des régions de Montréal, Capitale-Nationale, Estrie, Montérégie. Trois de ces écoles sont du réseau public, l'une du réseau privé.
- Au secondaire, 5 ateliers de discussion ont été menés dans les classes des mêmes écoles (à l'exception d'un groupe-test de la région de Chaudière-Appalaches). Trois groupes étaient en deuxième secondaire et deux groupes en cinquième secondaire.
- Au primaire, un atelier de discussion s'est tenu avec des élèves de 6^e année.

5.2.2. Stratégie et outils de collecte de données

Les entretiens avec les groupes d'enseignants ont été menés en visioconférence et ont été enregistrés. Un membre de l'équipe du ministère était l'interviewer, secondé par l'un ou l'une de ses collègues. Un schéma d'entretien (voir annexe) a été utilisé.

Les entrevues de groupe (group focus) ont pour avantage de susciter la discussion, de faire émerger des récits d'expériences diversifiés et de confronter des points de vue. Ils permettent de rejoindre davantage de répondant.e.s en moins de temps.

Les ateliers de discussion ont été réalisés en classe (dans un ou des groupes sous la responsabilité d'un des enseignants interrogés dans les entrevues de groupe). Rappelons que l'intention ici est de **recueillir l'avis des élèves sur certains des thèmes retenus** et non d'évaluer l'acquisition des connaissances et le développement des compétences, encore moins la qualité de l'enseignement. Sur une période (50 à 70 minutes), la formule de consultation se déroulait selon les étapes suivantes, animée à distance par l'équipe du MEQ, avec la collaboration, en classe, de l'enseignant.e :

- 1) Les élèves doivent répondre individuellement et anonymement à un court questionnaire en ligne. Les réponses aux questions sont qualifiantes (échelle de Likert). Selon le niveau, la formulation des questions varie.
- 2) Les résultats se compilent automatiquement et sont reproduits, pour chacune des questions sous forme d'un graphique. Dans une discussion animée par un membre de l'équipe MEQ, il est demandé aux élèves d'expliquer les résultats : « pourquoi 85% des répondants de la classe ont dit que... Quelles sont les explications possibles? Que faudrait-il changer ou conserver? etc. Tout au long de la discussion, un des membres de l'équipe note les différentes explications.
- 3) L'échange se clôt sur un essai de synthèse pour identifier les explications principales et les éléments qui font consensus.

5.2.3. Analyse des données

Les entretiens de groupes ont été retranscrits et codifiés à partir des nœuds (codes) établis par le canevas d'entretien et émergeant du matériau.

Comme l'exercice de consultation des élèves comprend une synthèse facilitant l'analyse, les données recueillies ont été tout simplement compilées et codées.

Les résultats de ces analyses sont mis en lien avec les résultats du questionnaire en ligne. Des conditions, des particularités, des facteurs, des explications, des logiques permettent ainsi

dégager des propositions de description et d'explication de la situation que nous retrouvons dans le présent rapport.

5.3. Troisième étude | Consultation d'expert.e.s universitaires

Sous forme de « rencontre de consultation », les principales données préliminaires ont été présentées aux expert.e.s universitaires. Leurs réactions et propositions d'interprétation ont été recueillies. Ces propositions sont intégrées au rapport final sous forme d'élément d'analyse et d'enjeux.

5.3.1. Choix des participant.e.s

Sur invitation, 38 expert.e.s ont participé à une rencontre de consultation. Il s'agissait d'universitaires impliqués soit dans la formation initiale des maîtres, soit la formation continue du personnel scolaire, soit en recherche dans le domaine. Ils appartenaient tant aux champs des sciences de l'éducation, de l'éthique, de la philosophie que des sciences des religions. Ils étaient professeur.e.s, chargé.e.s d'enseignement ou chargé.e.s de cours.

5.3.2. Démarche

La rencontre s'est tenue le 11 décembre 2020, de 9h à 12h.

Dans un premier temps, l'équipe du MEQ a présenté les principaux résultats préliminaires tirés du questionnaire en ligne.

Dans un second temps, les experts étaient invités à en discuter en sous-groupe, animé par un membre de l'équipe du MEQ. Un collègue prenait alors des notes.

Enfin, un temps de synthèse en plénière a conclut la rencontre. Des notes ont alors été prises.

5.3.3. Analyse des données

Les notes des différents sous-groupes et de la plénière ont été mises en commun lors d'une rencontre de l'équipe ECR du MEQ. Elles ensuite été codées et ajoutées à l'ensemble du matériau. Les recommandations, avis et considérations ont été intégrés au présent rapport.

6. Forces et limites

Le processus de consultation présente des forces et des limites. En être conscient permet d'apprécier plus justement les résultats.

La méthode mise de l'avant permet d'obtenir à la fois des informations validées largement (questionnaires) et des informations qualitativement pertinentes. Ce faisant, il est possible non seulement de décrire, mais d'expliquer la situation actuelle rapportée par les acteurs des milieux scolaires.

Compte tenu du contexte, la démarche est relativement à faibles coûts (en argent et en temps) et est opérante. Elle est raisonnée et scientifique, dans la mesure où l'on peut en rendre compte et l'expliquer. Elle permet la consultation des principaux types d'acteurs et l'atteinte des objectifs.

Elle tire profit des forces et expertises de chacun : le corps enseignant, les CP, les élèves, les expert.e.s.

De manière plus spécifique, le questionnaire en ligne a permis de rejoindre un nombre important de répondant.e.s, d'obtenir des avis précis et de valider des explications, propositions, hypothèses. Toutefois, l'information recueillie est limitée et ne permet pas toujours de saisir des réalités complexes. Malgré le nombre de répondants, les données sont fiables sans être statistiquement représentatives. Également, des lacunes dans le questionnaire en limitent l'analyse (par exemple au sujet des années d'expérience des enseignants).

Les études de cas, si elles devaient permettre un regard plus en profondeur (qualitatif) ont souffert du contexte de pandémie : la participation fut en deçà des attentes et il a été difficile de broser un tableau par école. Ce faisant, nous n'avons pas pu tirer pleinement profit de la fécondité de l'étude de cas. Cela dit, nous nous pouvons qu'être reconnaissant des enseignant.e.s qui ont pris du temps, avec les membres de l'équipe et avec leurs élèves, pour répondre aux questions alors que la situation dans les écoles en raison de la Covid 19 sont plus que difficiles.

Ainsi, la représentativité (statistique et théorique) est limitée. Davantage de cas à l'étude auraient permis d'avoir un portrait plus juste. La démarche ne comprend pas de temps d'observation des pratiques enseignantes. Les données relèvent donc, en partie à tout le moins, de la perception des répondants.

RÉSULTATS, ANALYSE ET ENJEUX

ECR ET LA MISSION DE L'ÉCOLE

Le premier volet de la consultation visait à interroger les perceptions qu'on les répondants (enseignant.e.s, conseillers.ères pédagogiques, élèves) de la pertinence du programme dans sa forme actuelle.

La pertinence a été comprise comme l'adéquation entre la mission de l'École québécoise et les finalités du programme ECR dans le contexte actuel. D'autres critères de pertinence auraient pu être mis de l'avant : enjeux sociaux, politiques et culturels actuels, développement de l'élève, complémentarité avec les autres matières, etc. Toutefois, dans les limites de la consultation, il est apparu nécessaire d'avoir recours à un repère commun et partagé tout en évitant d'isoler le programme ECR du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

Cela dit, rappelons que nous n'avons accès qu'aux représentations des répondants et à ce qu'ils arrivent à nous dire lorsque nous les interrogeons, dans le temps et avec les moyens que nous avons. Ainsi, bien que l'on évoque des orientations connues (comme la triple mission de l'école, par exemple), leur compréhension et appréhension demeure variées et variables. Voilà pourquoi il apparaît important de s'intéresser à des tendances, des différences, des paradoxes apparents desquels il demeure possible, malgré les limites évidentes, de dégager des enjeux utiles pour un envisager la refonte d'un programme comme ECR.

Dans le questionnaire en ligne, 19 questions étaient posées à ce sujet. Il s'agissait également de l'un des trois thèmes abordés avec les enseignant.es en entrevue et lors des ateliers avec les élèves.

1. ÉTAT DES LIEUX

1.1. Contribution du programme ECR à la mission de l'École

Les résultats du questionnaire en ligne sur le thème « ECR et la mission de l'école » peuvent être lus de manière globale comme une reconnaissance claire de la contribution du programme à la mission de l'École québécoise. Globalement, les répondants sont d'accord à 86 % pour dire que ECR contribue à la mission d'instruire, 86 % à la mission de socialiser et 59 % à la mission de qualifier.

Sur cette question comme sur plusieurs autres, on note un écart entre les enseignant.e.s du primaire et du secondaire. Bien que l'appui paraît globalement semblable (« Tout à fait d'accord » et « Plutôt d'accord » combinés), il y a variation lorsqu'on isole les réponses.

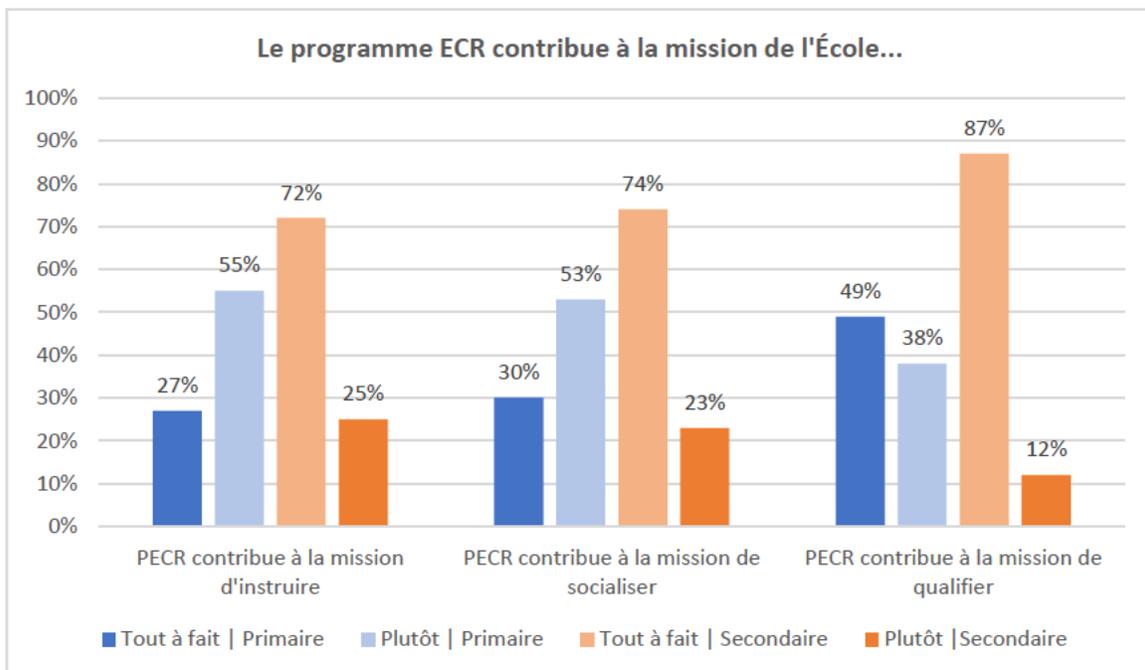


Figure 1 : ECR et la triple mission de l'École

Globalement, on constate donc davantage de réserve chez les enseignant.e.s du primaire quant à la pertinence du programme. Comment l'expliquer? Y a-t-il un « profil commun » aux qui remettent en question la pertinence du PECR?

En plus de l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire), il nous est possible d'isoler différentes variables : contexte socioculturel et socioéconomique, espace géographique, formation et années d'expérience des enseignant.e.s, réseau public et privé. Résultat : ni les contexte (culturellement diversifié ou homogène; favorisé ou défavorisé), ni l'espace (urbain, périurbain, rural) ne déterminent les résultats. Quant à une différence entre les réseaux, le nombre de répondants au primaire issu de l'enseignement privé est trop limité (10 sur 1 196) pour tirer des constats valables.

En fait, uniquement deux facteurs se dégagent, et ce, de manière assez limitée. D'abord, le nombre d'années d'expérience : il y a davantage d'enseignant.e.s du primaire ayant moins de 10 ans d'expérience pour affirmer que le PECR contribue à la triple mission de l'École que d'enseignant.e.s ayant 20 ans et plus d'expérience. On ne retrouve pas cet écart chez les enseignant.e.s du secondaire (figure 2).

Ensuite, la formation semble être une variable significative. La forte majorité des répondants du primaire qui considèrent que le PECR ne contribue pas à la mission de l'école sont aussi d'avis que leur formation initiale ne leur permet pas de se sentir compétents pour enseigner ECR : c'est le cas de 87 % de ceux qui soutiennent que ECR ne contribue pas à la mission d'instruire, 83 % de

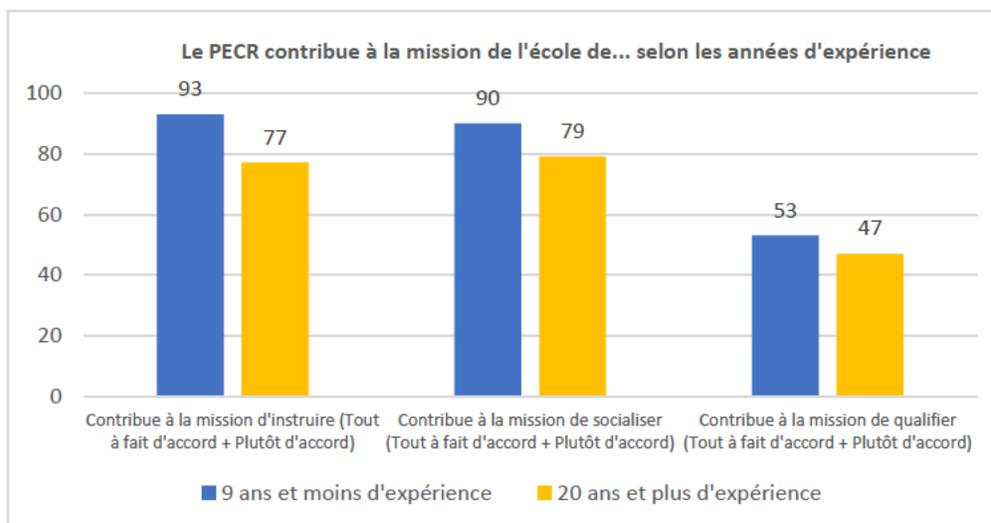


Figure 2 - Contribution à la mission selon l'expérience des enseignants

ceux qui considèrent qu'il ne contribue pas à la mission de socialiser et 81 % pour ceux qui ne le perçoivent pas comme un apport à la mission de qualifier. Il y aurait ici corrélation.

Sur ce point, y aurait-il un effet du « sentiment de compétence » chez les enseignant.e.s? Nous pourrions penser que les plus expérimentés, parce que leur formation initiale précède l'implantation du programme ECR, se considèrent moins bien formés et, conséquemment, serait plus hésitants à reconnaître sa contribution à la mission de l'école. Toutefois, les données n'appuient pas cette explication. Elles indiquent plutôt que les enseignant.e.s moins expérimentés sont un peu plus nombreux (74 %) que leurs collègues cumulant 20 ans et plus d'expérience (64 %) à juger que leur formation initiale ne les rend pas compétents.

En somme, nous pouvons retenir pour le moment que s'il y a un certain consensus sur la contribution du PECR à la mission de l'école, les avis dissidents se trouvent principalement du côté des enseignant.e.s du primaire qui considèrent que leur formation initiale ne suffit pas à les rendre compétents en ECR. Nous reviendrons sur ces questions.

1.2. Les finalités du programme ECR

Les deux finalités – la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun – se présentent comme les orientations qui donnent au programme sa cohérence : les deux volets (éthique et culture religieuse) et les trois compétences s'unissent pour en favoriser l'atteinte²; la posture professionnelle y trouve ses repères³; les enseignant.e.s s'y réfèrent pour évaluer la pertinence des sujets à aborder et des activités pédagogiques à développer. S'y attarder lors de cette consultation est l'occasion non seulement d'évaluer la pertinence du PECR, mais également d'interroger l'à-propos des finalités elles-mêmes tout en saisissant mieux la dynamique des compétences telle que perçue par les répondants.

Il faut d'abord dire que les finalités du programme font consensus auprès des répondants. Une très forte majorité est d'avis qu'il est souhaitable que celles-ci soient poursuivies à l'école. L'appui

² Voir PECR – Secondaire, préambule.

³ PECR – Secondaire, p. 12 (510).

est particulièrement fort pour « la reconnaissance de l'autre ». Les enseignant.e.s du secondaire semblent plus convaincus que les enseignant.e.s du primaire.

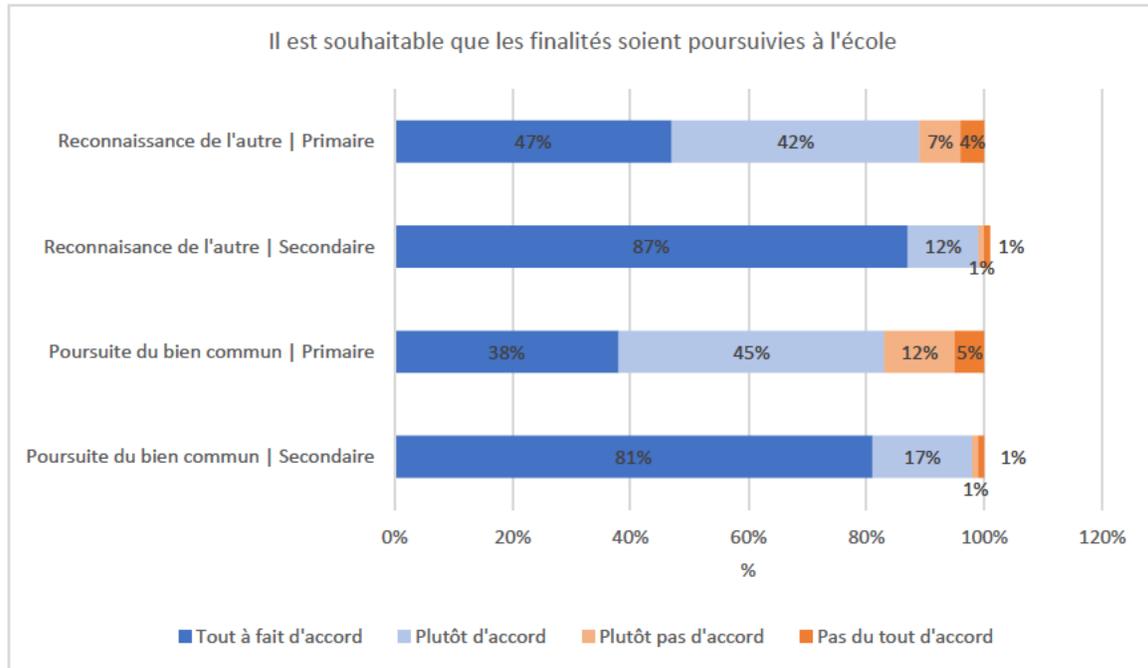


Figure 3 - Poursuite des finalités

Cet appui sans équivoque demeure un appui formel, de principe. Des experts consultés souligneront d'ailleurs qu'il ne faut pas s'en étonner : la formulation étant plus ou moins précise, les finalités ne peuvent que susciter l'adhésion. Il faut pousser plus avant l'analyse en s'interrogeant sur la compréhension de ce qu'est, en contexte, la « reconnaissance de l'autre » et la « poursuite du bien commun ». À ce sujet, le questionnaire en ligne demandait de se prononcer explicitement : « ...la définition de cette finalité est claire pour moi ». Sur ce point, les résultats sont plus mitigés.

De manière générale, on constate que les finalités paraissent plus claires pour les enseignant.e.s du secondaire que du primaire. Au secondaire, 96 % des enseignant.e.s sont d'accord avec l'affirmation voulant que la définition de la reconnaissance de l'autre soit claire pour eux et ils sont 92 % à être du même avis pour la poursuite du bien commun; et de ceux-là, la forte majorité (73 % et 74 %) dira même être « Tout à fait d'accord ». Au primaire, on ne retrouve pas cette quasi-unanimité. Si 82 % des enseignant.e.s du primaire considère claire la définition de la reconnaissance de l'autre, il n'y aura que 32 % parmi ceux-ci pour être « Tout à fait d'accord ». Quant à la poursuite du bien commun, 72 % des enseignant.e.s consultés affirment que la définition est claire pour eux. Toutefois, ils ne seront que 28 % à être « Tout à fait d'accord » et 44 % à être « Plutôt d'accord ». Vingt-trois pour cent seront « Plutôt pas d'accord » avec l'affirmation.

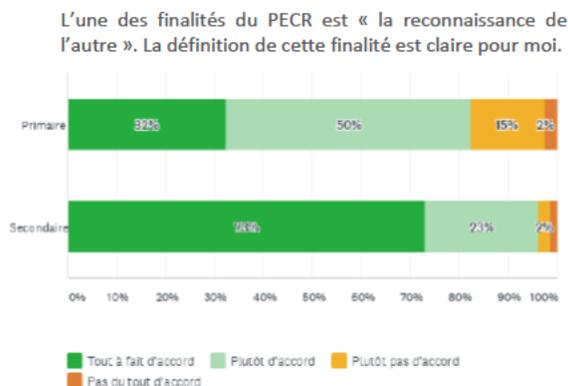


Figure 4 - Compréhension finalité 1

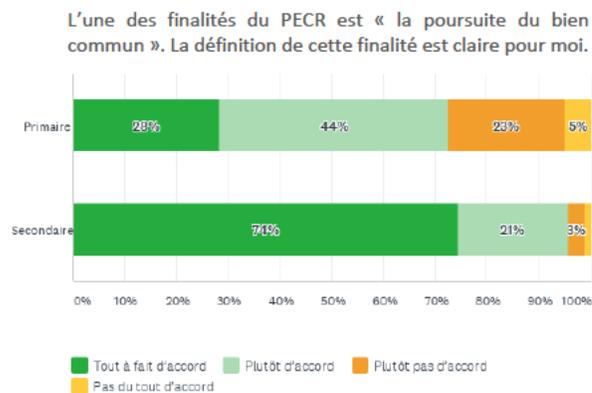


Figure 5 - Compréhension finalité 2

Ces données invitent donc à la prudence : l'appui fort aux finalités ne signifie pas que nous ayons une définition commune de celles-ci. Pour le dire autrement, si rares sont ceux qui s'opposent à la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun en principe, rien n'indique que l'on s'entend sur ce que ces finalités veulent dire en contexte d'enseignement.

Si on considère importante leur poursuite et si elles paraissent relativement claires malgré le pluralisme probable des définitions, qu'en est-il de la contribution du programme à l'atteinte de ces finalités?

Dans l'ensemble, les deux tiers des répondants disent être d'accord (« Tout à fait » et « Plutôt d'accord ») avec l'affirmation voulant que « dans sa forme actuelle, le programme PECR contribue à l'atteinte de la reconnaissance de l'autre ». Ici encore, un écart persiste entre les enseignant.e.s du secondaire et du primaire, ces derniers étant moins nombreux à faire le même constat (58 %) et, surtout à être plus modérés (46 % de ceux-ci soutenant être « plutôt d'accord »).

Concernant la poursuite du bien commun, 62 % disent être d'accord (« Tout à fait » et « Plutôt ») avec l'affirmation le programme PECR contribue à l'atteinte de cette finalité. L'écart entre le primaire et le secondaire est encore plus prononcé : 53 % sont d'avis que le programme ECR y contribue contre 89 % au secondaire. Plus encore, ils ne sont que 11 % au primaire à avoir un avis « ferme » sur la question (« Tout à fait d'accord ») alors qu'ils sont 51 % au secondaire.

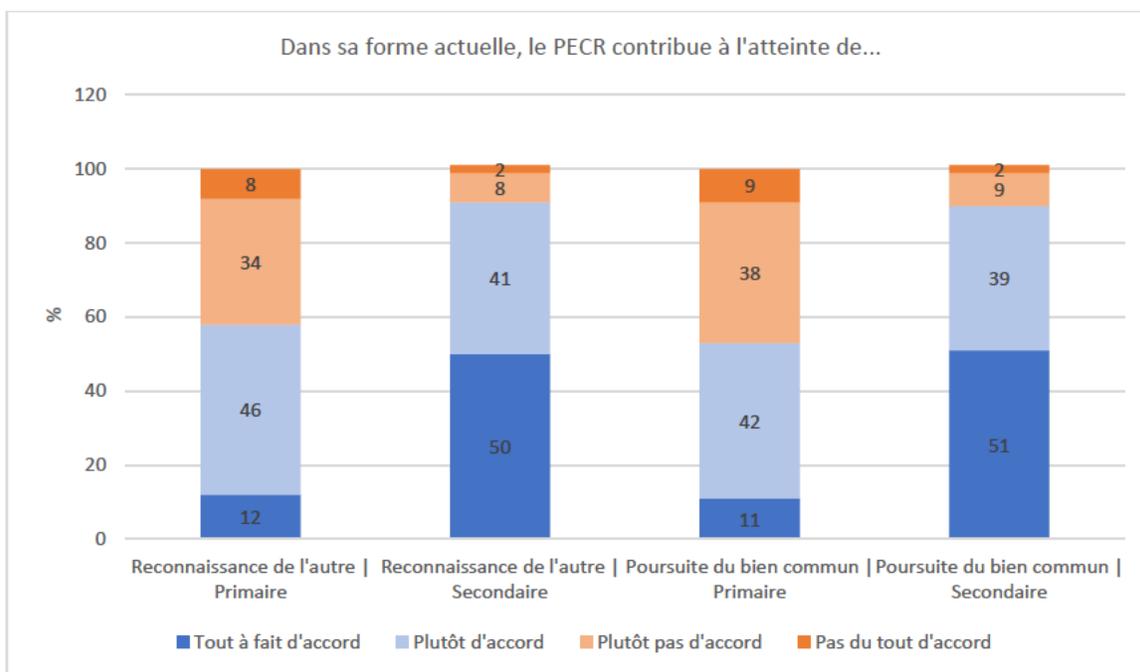


Figure 6 - Contribution du PECR aux finalités

L'expérience joue sur les résultats : 32 % des répondants enseignant au primaire depuis moins de 10 ans sont d'avis que le PECR n'y contribue pas (« Plutôt pas d'accord » et « Pas du tout d'accord ») à la reconnaissance de l'autre et 36 % que le PECR ne contribue pas à la poursuite du bien commun. Chez celles et ceux qui enseignent depuis plus de vingt ans, ils seront respectivement 47 % et 54 % à être du même avis.

Par ailleurs, sur ces questions, aucune autre variable (contexte socioculturel, socioéconomique, espace géographique, formation des enseignant.e.s, années d'expérience) n'influence de manière significative les résultats.

On peut donc comprendre que bien que les enseignant.e.s se rangent derrière les finalités, près de 45 % des enseignant.e.s du primaire ne sont pas convaincus que le programme actuel en permette l'atteinte. Il y a là une situation à investiguer. D'une certaine façon, il semblerait que le programme, au primaire, ne tienne pas ses promesses. Nous y reviendrons.

1.3. Les visées du programme ECR

En abordant la triple mission de l'École québécoise et les finalités, nous nous trouvons à questionner les répondants sur des éléments formels et explicites. Il nous est apparu nécessaire de les interroger également sur des dimensions davantage implicites, moins précisément définies par le programme, mais tout aussi importantes et influentes.

Ainsi, en complément des finalités, nous nous sommes d'abord attardés aux visées du PECR que sont la « promotion d'un meilleur vivre-ensemble » et la « construction d'une culture publique commune ». Annoncé dans le programme⁴, ces deux éléments ne pas davantage définis.

⁴ PECR – Secondaire, p. 2 (500).

Cependant, ils renvoient à des préoccupations présentes aussi bien dans le milieu scolaire que dans les débats publics : qui n'a pas entendu parler des défis du « vivre-ensemble » au cours des dernières années?

Une forte majorité d'enseignant.e.s considèrent que le PECR répond à cette préoccupation : au sujet du vivre-ensemble, 86 % d'entre eux au primaire et 94 % au secondaire considèrent que le PECR y contribue. Dans le même ordre, ils seront 54 % et 76 % à être du même avis concernant la construction d'une culture publique commune. L'écart dans l'appui aux deux visées peut s'expliquer par les visées elles-mêmes : l'enjeu du « vivre-ensemble » est, de manière générale, plus connu et discuté.

Parce qu'il permet la reconnaissance de l'autre dans sa singularité tout en faisant la promotion de la culture et des valeurs communes, ce cours a un effet positif sur le vivre ensemble.

Enseignant, secondaire, Montréal, questionnaire en ligne

Sans surprise, on retrouve sur cette question le même écart constant entre le primaire et le secondaire. La nouveauté tient plutôt en l'effet du milieu socioculturel. La variation est significative : on reconnaît davantage la contribution du PECR à la promotion du vivre-ensemble et à la construction d'une culture publique commune en milieu fortement diversifié que dans les autres types de milieux.

Le PECR contribue à la promotion d'un meilleur vivre-ensemble

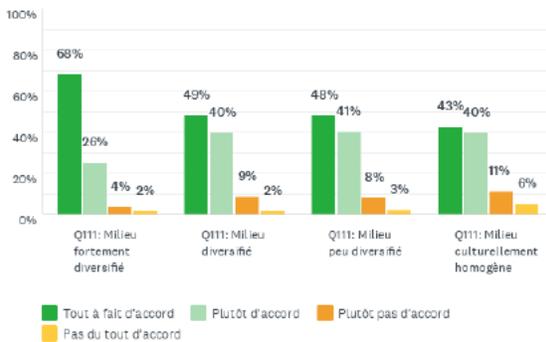


Figure 8- PECR et vivre-ensemble

Le PECR contribue à la promotion à la construction d'une culture publique commune.

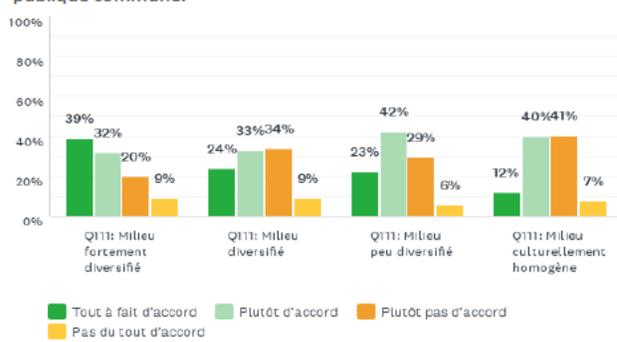


Figure 7 - PECR et culture commune

1.4. Contribution des compétences aux visées et au rôle de l'école

Nous avons voulu mieux saisir les liens entre le PECR et ces visées en interrogeant les répondants sur la contribution de chacune des compétences. Premier constat : les compétences Réfléchir sur des questions éthique (C1) et Pratiquer le dialogue (C3) permettent de développer le vivre-ensemble et de construire une culture publique commune de l'avis d'une forte majorité, tant au primaire (85 % pour C1 et 79 % pour C3) qu'au secondaire (95 % pour C1 et 93 % pour C3).

Nous nous retrouvons face à des résultats similaires quant au « rôle » de l'école. Les compétences Réfléchir sur des questions éthique (C1) et Pratiquer le dialogue (C3) contribuent au rôle de l'école de l'avis d'une forte majorité, tant au primaire (80 % pour C1 et 86 % pour C3) qu'au secondaire (95 % pour C1 et 96 % pour C3). En ne précisant pas volontairement le rôle de l'école dans le questionnaire, les données amassées nous informent de la cohérence perçue par les enseignant.e.s entre le rôle de l'école tel qu'ils le conçoivent et le PECR.

Je pense que oui, dans le sens où si je regarde les grandes lignes du vivre-ensemble [le PECR y contribue]... Quelqu'un qui suit bien le programme... Déjà, juste tout ce qui est la partie dialogue : on le voit dans notre société actuelle, la difficulté que les gens ont à dialoguer [...] Il y a un élément du vivre ensemble [dans] la partie culture religieuse aussi et il y a la partie éthique [...]. Maintenant quand on le définit précisément : est-ce que je trouve que tout ce qui est amené [dans le programme] et que tous les outils que nous avons nous permettent d'atteindre cet objectif-là ? Je ne pense pas. Mais l'objectif général je le trouve bien et il y a quand même des éléments qui nous permettent de l'atteindre.

Enseignante primaire, Montérégie, entretiens

Ce qui vaut pour l'éthique et le dialogue ne vaut pas nécessairement pour la culture religieuse. À peine une majorité (54 %) au primaire considèrera que la compétence permet de développer le vivre-ensemble et de construire une culture publique commune. Au secondaire, ils seront plus nombreux à être de cet avis (80 %) tout en paraissant moins convaincus : seulement la moitié (43 %) se dira « Tout à fait d'accord ». Concernant le rôle de l'école, le verdict des enseignant.e.s du primaire est plus clair encore : 40 % seulement sont d'avis que C2 y contribue. La divergence avec les enseignant.e.s du secondaire sans équivoque sur ce point alors que 78 % de ces derniers qui sont du même avis.

Cette perception des enseignant.e.s du primaire que la culture religieuse ne contribue pas au rôle de l'école est une tendance généralisée pour laquelle il est difficile d'identifier un facteur spécifique. Certes, on retrouve davantage de répondants en milieu socioculturel fortement diversifié pour soutenir catégoriquement que C2 contribue au rôle de l'école, mais ils demeurent minoritaires (16 % contre 9 % et 8 % dans les milieux diversifiés, peu diversifiés et culturellement homogènes). Même chose lorsqu'on isole le contexte socioéconomique : ils sont plus nombreux (21 %) à considérer que C2 contribue au rôle de l'École dans les milieux très favorisés que dans les milieux favorisés (7 %), défavorisés (10 %) et très défavorisés (8 %). Enfin, le nombre d'années d'expérience en enseignement a lui aussi peu d'effet : 55 % des enseignant.e.s de 10 ans et moins d'expérience soutiennent que C2 ne contribue pas au rôle de l'école alors que résultat monte à 66 % chez les 20 ans et plus d'expérience.

Par contre, la formation des enseignant.e.s et le sentiment de compétence semble expliquer en partie les différences de point de vue sur cette question. Les enseignant.e.s du primaire dont la formation initiale procure un sentiment de compétence seront majoritairement d'avis (55 %) que C2 contribue à la mission de l'école. Au contraire, 71 % de ceux qui considèrent que leur formation initiale ne les rend pas compétents diront que C2 n'y contribue pas. Par contre, le fait d'avoir suivi une formation continue dans le domaine n'influence pas les résultats.

Toujours sur cette question de la compétence en culture religieuse, il semble y avoir une corrélation entre la perception qu'on les enseignant.e.s du PECR et les résultats : ceux qui ont une

perception qu'ils jugent eux-mêmes positive du programme sont aussi plus nombreux (57 %) à considérer la C2 comme contribuant aux visées (87 %) et au rôle de l'école (79 %). Inversement, ceux qui ont une perception négative seront d'avis que C2 ne contribue pas aux visées (75 %) et au rôle de l'école (91%). Certes, il n'est pas étonnant et il est surtout cohérent que des enseignant.e.s qui ont une perception globalement négative du programme évaluent négativement ses composantes spécifiques et leur contribution. Cela dit, si l'on peut aussi observer cet effet pour la C1 et la C3, il est cependant beaucoup moins marqué. En somme, chez les enseignant.e.s ayant une perception négative du programme, la compétence en culture religieuse pose problème plus que tout autre compétence.

La compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux permet de développer le vivre-ensemble et de construire une culture publique commune.

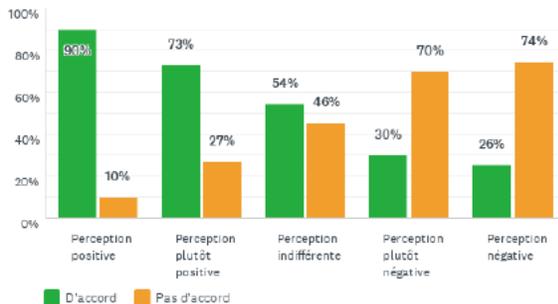


Figure 9 Contribution de C2 aux visées

Le développement de la compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux chez les élèves contribue au rôle de l'École

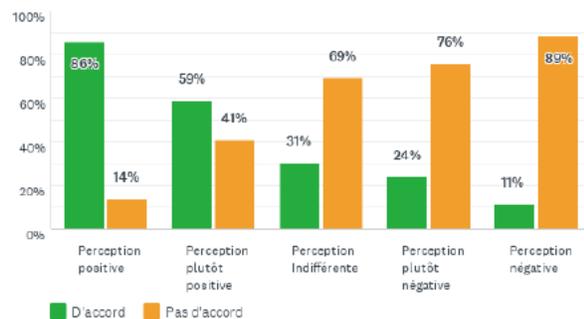


Figure 10 - Contribution de C2 au rôle de l'École

Soixante-quinze pour cent des répondants affirment que certaines compétences du programme ECR sont remise en cause par les enseignant.e.s. Invités à préciser leur réponse par des commentaires, la très forte majorité nommera la compétence en culture religieuse. Nous devons y revenir plus longuement. Notons pour le moment que les données laissent entendre qu'il y aurait déconnexion ou décalage entre les visées du programme et la compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux pour un bon nombre d'enseignant.e.s du primaire.

Nous avons également interrogé, lors de trois ateliers de discussion, des élèves du primaire et du secondaire sur le vivre-ensemble. Les informations recueillies ajoutent au portrait. D'une part, ils sont loin d'être unanimes. Dans un premier groupe, la compilation des réponses indique que la majorité considère que la culture religieuse aide à « mieux vivre avec les autres » alors qu'on retrouve les résultats contraires dans un second groupe. Même chose pour la compétence en éthique : pour les uns, elle aide; pour les autres, elle n'aide pas. Dans tous les cas, on reconnaît la contribution du dialogue.

Oui parce que parler ça permet de régler les conflits | Parce que comprendre les autres permet de ne pas juger.

Élèves, primaire, Montérégie, notes d'atelier de discussion

C'est l'occasion de discuter d'une manière qu'on ne fait pas en dehors la classe. | Ça permet la nuance.

Élèves, secondaire, Montréal, note d'atelier de discussion

Tu peux débattre ton opinion ou voir pourquoi l'autre personne n'a pas la même que toi. | Pour que les gens te comprennent mieux, pour avoir de bonne conversation avec ces personnes.

Élèves, secondaire, Capitale-Nationale, note d'atelier de discussion

* * *

En résumé

La consultation nous permet de formuler les constats suivants :

- On reconnaît la contribution du programme ECR à la triple mission de l'école.
- On reconnaît l'importance des finalités du programme ECR sans pour autant, peut-on déduire, en partager les mêmes définitions.
- Tout en reconnaissant l'importance des finalités, certains enseignant.e.s du primaire considèrent que le programme ECR n'en permet pas l'atteinte.
- On considère majoritaire que les compétences Réfléchir sur des questions éthiques et Pratiquer le dialogue permettent la promotion du vivre-ensemble, favorise la construction d'une culture publique commune et contribue au rôle de l'École.
- La compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux est remise en question, particulièrement au primaire : on considère qu'elle contribue moins que les autres compétences aux finalités, aux visées et au rôle de l'école. On s'interroge sur sa pertinence.
- On reconnaît davantage la contribution du programme au vivre-ensemble en milieu fortement diversifié.
- Au primaire, le nombre d'années d'expérience a une certaine influence sur la perception du programme : il reçoit généralement moins d'appui de la part des enseignant.e.s plus expérimentés.
- La formation des enseignant.e.s semble jouer un rôle qui demeure difficile à cerner à ce moment-ci.
- L'écart entre les résultats de la consultation des enseignant.e.s du primaire et du secondaire est une constante.

2. ENJEUX

En prenant appui sur le précédent état des lieux, en interrogeant certaines données (quantitatives et qualitatives) de manière plus précise et en tenant compte des résultats de la consultation des experts universitaires, nous souhaitons ici dégager des enjeux, c'est-à-dire des préoccupations dont la prise en compte pourrait être utile et nécessaire dans le processus de révision du programme.

2.1. Arrimage entre les composantes du programme et les intentions poursuivies

Si nous devons noircir le trait et radicaliser les constats afin de mieux saisir la situation, nous pourrions dire que les enseignant.e.s se rangent quasi-unanimement derrière la poursuite des

finalités et des visées, mais ils ne sont pas convaincus que le programme soit le meilleur moyen pour les atteindre.

Je ne crois pas que c'est tant le cours qui a des effets, mais plutôt les interventions et les enseignements du quotidien liés au vécu des élèves qui a un impact sur le vivre-ensemble »

Enseignante, primaire, Centre-du-Québec, questionnaire en ligne

On n'a pas besoin du cours pour apprendre à vivre ensemble, que c'est l'apprentissage de la vie!

Enseignante, primaire, Capitale-Nationale, questionnaire en ligne

Cette perception de décalage entre les intentions et le programme pousse à s'interroger sur son effet : et si les défis rencontrés dans l'enseignement de l'ECR tenaient, en partie, à cette incohérence perçue? Est-ce que cette adéquation n'est pas l'une des causes des difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'ECR au primaire? Si tel était le cas, c'est à une remise en cause de la pertinence du programme que nous assisterions : pourquoi former à la réflexion éthique, à la compréhension du phénomène religieux et à la pratique du dialogue si on ne voit pas en quoi ces compétences permettent d'atteindre les finalités et visées annoncées? Et sans finalités et visées atteignables, à quoi servent ces compétences?

Ce questionnement est surtout théorique et volontairement exacerbé. La réalité étant plus nuancée et complexe, mieux vaut ne pas conclure trop rapidement. Cela dit, les données nous invitent tout de même à explorer cette question de l'arrimage entre les intentions et les composantes du programme, dans la compréhension qu'en ont les enseignant.e.s du primaire. Rappelons-nous les réserves et les hésitations des enseignant.e.s du primaire : ils ne sont que 11 % à être « Tout à fait d'accord » avec l'affirmation que le PEQR contribue à l'atteinte de la reconnaissance de l'autre et 12 % à la poursuite du bien commun. Quatre-vingts pour cent seront « Plutôt d'accord » et « Plutôt pas d'accord » avec chacune des affirmations.

En entrevue, deux enseignant.e.s du secondaire de la région de Montréal posent un diagnostic qui mérite attention. Nous reproduisons ici l'échange :

Est-ce que vous trouvez que le programme actuel permet l'atteinte de ces finalités?

Enseignant 1 : Je pense partiellement, mais pas totalement. J'ai l'impression que c'est un programme qui est un petit peu relativiste, dans le sens que l'élève se limite à juste constater la diversité des points de vue, mais j'ai l'impression qu'il n'y a pas d'engagement citoyen. Et ce n'était pas prévu d'ailleurs quand le programme a été rédigé voilà quinze ans. Mais il manque de fond cohésif, il manque de projet social commun et j'ai l'impression qu'il n'est pas arrimé à l'approche interculturelle que le ministère [...] s'est doté depuis quelques années. Donc, [...] j'ai l'impression qu'il est plus fragmentaire le programme que visionnaire.

Enseignant 2 : Je rajouterai qu'effectivement, il manquerait peut-être un élément unificateur de l'ensemble des pensées ou des idéologies ou des points de vue. Donc, c'est très fragmenté, effectivement, puis on a de la misère à retrouver une espèce de cadre commun ou vision commune qui générerait ce vivre-ensemble-là, réellement. Donc, [...] je trouve qu'il y a beaucoup de points

positifs dans le programme bien entendu : on considère bien l'autre, on va à la connaissance de l'autre, on va connaître les éléments différents, mais je trouve que ce qui manque c'est un point où tout le monde devrait se retrouver pour vivre-ensemble, justement. C'est peut-être le seul point...

Cette perception de « fragmentation » et ce manque de « fond cohésif » pourrait expliquer pourquoi des enseignant.e.s appuient les finalités d'un programme sans pour autant considérer que ce même programme contribue à ses propres finalités. Comme l'ont suggéré des experts universitaires lors de la rencontre de consultation, « l'actualisation des visées et finalités est plus difficile que l'adhésion à ces dernières. »

En des termes quelque peu différents, une enseignante du primaire de la région de Montréal pointe dans la même direction. Dans un échange sur la contribution de la culture religieuse aux finalités, elle répond :

C'est bien d'avoir des enseignements de religion; puis je pense que tout le monde aime les histoires, surtout les enfants, [tout le monde aime entendre parler] des fêtes et comment elles sont vécues dans des familles de différentes religions. Mais, après c'est ça, [l'enjeu] c'est de rassembler : c'est quoi les valeurs communes? C'est quoi les choses qu'on peut partager à l'école? Donc, revenir vraiment plus près des enfants, finalement c'est ça.

En somme, le programme travaillerait de manière trop indirecte les finalités. Au-delà des compétences en éthique, en culture religieuse et en dialogue, pourquoi et comment « reconnaître l'autre » ? Qu'est-ce que le « bien commun » et sa poursuite? Qu'est-ce que « vivre-ensemble » et quelle est cette « culture publique commune »? Pour certains enseignant.e.s, le programme n'y répond pas.

C'est dans l'approche de ce cours-là que je verrais des modifications. Ce n'est pas simplement dans les compétences, c'est dans la manière d'enseigner que je verrais des changements pour que ça puisse atteindre les objectifs de vivre-ensemble et tout ça.

Enseignante, primaire, Montréal

Enfin, il n'est pas inutile de souligner que l'émergence de cet enjeu d'arrimage et de définition des finalités n'est pas sans lien avec le contexte dans lequel s'est déroulée la consultation. Il n'a pas été demandé aux enseignant.e.s consultés de fournir une analyse strictement logique et théorique du programme, mais bien de poser un regard sur celui-ci et de rendre compte de la manière dont il le percevait. C'est donc « en contexte » qu'ils nous parlent : contexte d'enseignement, contexte d'un processus annoncé de révision du programme, contexte de pandémie, contexte social où le « vivre-ensemble » et la religion sont l'objet de débats. En ce sens, la « fragmentation » et le manque de « fond cohésif » est un constat qui ne porte peut-être pas uniquement sur le programme, mais sur le contexte social global. Nous est ici rappelé que l'École n'est jamais recluse et que l'enseignement ne se fait pas en serre chaude; ce qui est d'autant plus vrai pour un programme traitant de questions sociales et culturelles actuelles. Les réalités évoquées et les formulations choisies lors de la rédaction du programme ECR il y a près de 15 ans ne sont plus reçues et comprises de la même façon aujourd'hui.

Que les enseignant.e.s répondent aux questions à partir de leurs préoccupations, de leurs intentions et de leurs motivations, certains pourraient y voir une limite invalidant les résultats. Or, cette consultation fait le pari contraire. Sur papier, un programme d'étude n'existe pas encore, il ne prend réellement vie qu'en classe. Et c'est le « programme-ECR-vécu » que la consultation cherchait à observer, à saisir et à comprendre. Ainsi, que cet enjeu d'arrimage soit le fruit des perceptions des enseignant.e.s ne le rend pas moins réel. Il demeure prégnant dans la mesure où il renvoie à la manière dont le programme est enseigné.

De ce premier enjeu découlent les prochaines considérations.

2.2. La contribution de la culture religieuse aux finalités et visées au primaire

Nous pourrions dire que la perception des enseignant.e.s du primaire au sujet de la compétence en culture religieuse (C2) illustre clairement l'enjeu précédent : sans annoncer une « opposition de principe » qui nierait l'importance du phénomène religieux, plusieurs voient mal comment la culture religieuse contribue aux finalités et visées.

L'aspect religieux, je trouve ça intéressant qu'on l'enseigne, mais les enfants trouvent ça redondant parce qu'y ne comprennent plus la visée de la culture religieuse. [...] Puis on est aussi dans un programme où on parle de laïcité... je trouve qu'à ce niveau-là, on commence à être dans un non-sens par rapport à ce qui est enseigné.

Enseignante, primaire, Montérégie

Et cette remise en question est largement partagée. Si 84 % des enseignant.e.s du primaire et 51 % des enseignant.e.s du secondaire considèrent qu'une ou des compétences sont actuellement remises en cause par les enseignant.e.s, lorsqu'on leur demande de préciser « lesquelles et pourquoi », la C2 a fait clairement consensus.

Les causes de cette mise en doute seraient nombreuses. Nous devons d'ailleurs y revenir dans d'autres sections de ce rapport. Concentrons-nous pour l'instant sur la question de sa contribution aux finalités et visées du PECR.

À ce chapitre, plusieurs enseignant.e.s du primaire invoquent que la matière serait « trop abstraite » pour des élèves, les questions religieuses leur étant généralement étrangères. « Ça ne fait pas de sens pour les élèves » répond une enseignante dans le questionnaire en ligne. Mieux comprendre les différentes expressions du religieux présentes dans l'environnement de l'élève n'est pas compris comme nécessaire à l'atteinte des finalités, voire à la vie en société. Pour certains répondant.e.s, que les élèves n'aient pas « de vie religieuse familiale » fait en sorte qu'ils ne se sentent pas concernés, d'autant plus s'ils évoluent dans un milieu culturellement homogène. En somme, la religion est perçue comme un élément du passé qu'il faut soit placé dans les cours d'histoire, soit ne plus aborder à l'école.

D'autres encore, sans contester la pertinence de la culture religieuse, souligneront les défis que pose la situation sur le plan pédagogique :

Plusieurs enseignant(e)s jugent qu'on enseigne des éléments trop abstraits pour être bien compris par les élèves (surtout au début de primaire). Pour l'enfant qui, dans son milieu familial, n'a jamais été mis en relation avec un phénomène

religieux ou une croyance divine, il devient très difficile de s'imaginer ce que représente une religion. Cela dit, je suis d'avis que cette compétence demeure un élément essentiel aux cours d'ÉCR, mais il devrait être intégré plus tard dans le cursus scolaire (pas avant le 2e cycle du primaire).

Enseignant.e primaire, données sociographiques non précisées, questionnaire en ligne

La culture religieuse au primaire est beaucoup trop abstraite. La majorité des élèves n'ayant pas d'appartenance religieuse ou ne sachant même pas qu'ils en ont une ne sont pas prêts à recevoir ces connaissances. Leur maturité ne leur permet pas de comprendre et intégrer les différentes notions de la compétence du phénomène religieux.

Enseignante primaire, Capitale-Nationale, questionnaire en ligne

À l'analyse, on comprend que si les enseignant.e.s considèrent que la C2 ne contribue pas aux finalités, c'est que la culture religieuse est comprise de manière « décontextualisée » : sans lien avec la vie des élèves, sans trop de lien avec la société québécoise, sans lien avec la mission de l'école.

La compétence 2 a pour objectif de comprendre le phénomène religieux, mais sans contextualisation. Aborder le sujet religieux aurait du sens dans un contexte de réflexion sur les enjeux du vivre-ensemble (diversité culturelle, laïcité). Éduquer sur le phénomène religieux ne développe pas automatiquement la tolérance et l'ouverture à l'Autre.

Conseiller pédagogique, Montréal, questionnaire en ligne

Enfin, comme l'a suggéré un expert universitaire lors de la consultation, on peut penser qu'il y a dans ces résultats un effet de la révision annoncée du programme, les médias rapportant que la place de la culture religieuse allait être réévaluée.

Comment comprendre cette perception de « déconnexion » de la culture religieuse chez les enseignant.e.s du primaire? À quoi tient-elle? Pour y voir plus clair, il n'est pas inutile de se tourner vers les enseignant.e.s du secondaire : eux, qu'en disent-ils?

2.3. La contribution de la culture religieuse aux finalités et visées au secondaire

Au secondaire, le constat est fort différent. Rappelons d'abord qu'ils seront 80 % à soutenir que la compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux permet de développer le vivre-ensemble et de construire une culture publique commune (contre 53 % chez leurs collègues du primaire). Il n'y a que la moitié (51 %) pour soutenir qu'une ou des compétences sont remises en question (contre 84 % au primaire).

Comme au primaire, ils répondent la culture religieuse à la quasi-unanimité lorsqu'on leur demande de préciser la compétence en procès. La perspective est cependant d'un tout autre ordre : ils sont d'avis que les critiques proviennent de collègues qui enseignent d'autres matières et qui ne connaissent ni ne comprennent le PEER. Une sorte de méprise et de confusion sur l'orientation de la compétence et les contenus enseignés en serait à l'origine.

Ces contestations sont à très grande majorité faite par des enseignant.e.s n'enseignant pas le cours ECR, ou n'ayant pas une formation pour enseigner ce

cours. Ces contestations sont majoritairement basées sur une mauvaise compréhension du programme ou des idéaux politiques qui n'ont à mon sens pas sa place dans l'évaluation de contenu d'un programme d'enseignement. Souvent à la suite d'une présentation du programme, des finalités de celui-ci et de ce qui est réellement enseigné, les enseignant.e.s changent d'avis sur leur position envers le cours d'ECR.

Enseignant au secondaire, Montréal, questionnaire en ligne

Ainsi, ces remises en question « extérieures » n'affectent en rien l'appui à la compétence 2 chez les enseignant.e.s d'ECR. Bien sûr, pareil appui n'empêche pas certaines critiques : trop peu de place pour la non-croyance, insistance sur la diversité religieuse au détriment de la diversité culturelle « plus large », importance disproportionnée de certains éléments de contenu, etc. Cela dit, aucun répondant n'appellera au retrait complet de la culture religieuse du PEER. Au contraire, les propos sont quasi-unanimes quant à la nécessité d'aborder la question religieuse pour travailler à favoriser le vivre-ensemble, à construire la culture commune, à encourager la reconnaissance de l'autre et poursuivre le bien commun.

J'entends des critiques à propos de la compétence « manifester une compréhension du phénomène religieux », mais ces critiques sont plutôt idéologiques, dans le sens que ces personnes voudraient voir disparaître toute trace de la religion dans le public. Or, bien que cette idée soit recevable, l'aspect religieux est présent dans notre société, tant d'un point de vue historique (patrimoine religieux québécois) qu'actuel. Nous n'avons qu'à penser au débat sur les représentations de Mahomet pour comprendre la place de la religion dans les sociétés contemporaines. Or, des citoyens qui n'auraient pas de culture religieuse ne sauraient comprendre l'ampleur et la complexité de la situation. La compétence en culture religieuse est donc pertinente. Cela dit, il est pertinent d'en revoir certains aspects afin de l'actualiser pour la rendre en tout point significative aux élèves.

Enseignant au secondaire, Mauricie, questionnaire en ligne

J'aurais été tenté, il y a quelques années, de répondre que la compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux était remise en question. Mais le fait est que, dans les dernières années, les élèves se montrent de plus en plus ouverts aux notions relatives à la spiritualité. Ils ne la commentent plus comme étant une entrave aux droits et libertés mais comme une avenue à explorer.

Enseignante au secondaire, Côte-Nord, questionnaire en ligne

Pour certains, une culture religieuse large constitue une menace à l'idée nationale ou à la laïcité. Or, c'est tout le contraire selon moi. Une société réellement séculière, forte de sa culture nationale, ne devrait pas craindre la réflexion et l'ouverture défendues dans l'enseignement de la culture religieuse. C'est par le dialogue et la compréhension du fait religieux que nous pourrions consolider nos acquis et continuer d'avancer vers une meilleure société.

Enseignant au secondaire, école privée milieu urbain, questionnaire en ligne

Enfin, comme pour les enseignant.e.s du primaire, que le programme soit en cours de révision vient sans doute influencer les propos des répondantes, avec l'effet inverse toutefois : un souci

d'affirmer l'importance de la place de la culture religieuse que certain comprennent comme étant menacée.

Cela dit, la question reste entière : comment expliquer une appréhension aussi divergente entre les enseignant.e.s du primaire et du secondaire à propos de la pertinence de la compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux?

2.4. Perception et compréhension différenciées du PECR

Sans trop noircir le trait, nous pourrions dire que les enseignant.e.s du primaire et du secondaire ne s'entendent pas sur la contribution de la compétence en culture religieuse aux finalités et visées du PECR. Pourquoi? Quels facteurs ou variables sont en mesure d'engendrer des points de vue aussi différents? Qu'est-ce qui différencie à ce point ces deux ordres d'enseignement pour que l'on arrive à des constats aussi contrastés?

Bien que les différences soient nombreuses entre le primaire et le secondaire, la spécialisation des enseignant.e.s apparaît comme la plus déterminante pour les questions qui nous préoccupent ici.

Que l'on retrouve au primaire des « généralistes » qui enseignent plusieurs matières à une seule classe place le programme ECR comme un programme « parmi d'autres » et certainement pas le plus important en termes d'heures d'enseignement. Il semble que la formation (initiale et continue) et la préparation des enseignant.e.s en soit tributaire : comme explication à cette remise en question de la C2, plusieurs ont invoqué leur manque de compétence.

Le volet culture religieuse est mal-aimé de certains enseignant.e.s. C'est dû en bonne partie à sa méconnaissance (parfois volontaire!). Parmi ceux qui y sont réfractaires, certains ont eux-mêmes très peu de culture religieuse et ne se sentent pas compétents pour le faire; d'autres se font une fausse idée de ce volet; d'autres encore le comprennent mal. Certains ont eu un vécu personnel négatif en lien avec une religion. Certains craignent les religions et même les haïssent. Le malaise est comparable avec celui suscité par l'éducation à la sexualité et il reflète un malaise présent aussi dans la société. Cette confusion est un terroir où prennent racine de nombreux problèmes, d'où l'importance d'éduquer en vue de comprendre le phénomène religieux tout comme ça l'est pour la sexualité.

Conseillère pédagogique, Région ressource éloignée, questionnaire en ligne

De fait, certaines réponses laissent perplexes. Des enseignant.e.s du primaire soulignent la redondance du programme alors que différents thèmes sont pourtant prévus; on fait remarquer que les élèves n'ont pas d'intérêt pour aborder année après année les religions en elles-mêmes alors que le programme met des thèmes à l'étude et non des traditions; on évoque les convictions des élèves alors que le PECR demande d'aborder le phénomène religieux une perspective culturelle. Surtout, là où les enseignant.e.s du secondaire voient une contribution essentielle aux finalités et aux visées, certains enseignant.e.s du primaire considèrent la C2 caduque : « répétitive », « vague », « pas de notre ressort », « inintéressant », ne « correspond pas aux jeunes d'aujourd'hui », sujet trop « délicat »... Si on ajoute à cette réalité des considérations sur le contexte d'enseignement, notamment sur les stades de développement des élèves, on se retrouve face à une compréhension et à une perception du PECR propre à cet ordre d'enseignement (sans pour autant

occulter la diversité des points de vue sur cette question) et qui a bien peu à voir avec ce que rapportent les enseignant.e.s du secondaire. Bien qu'il partage les mêmes finalités, visées et compétences « sur papier », ce sont deux programmes différents qui prennent vie en classe.

Ainsi, outre la compétence en culture religieuse, on peut se demander, en regard des finalités et visées, si la version actuelle du programme tient suffisamment compte du contexte d'enseignement au primaire (stade de développement des élèves, formation des enseignant.e.s...). Si l'écart de perception entre le primaire et le secondaire tient en la formation des enseignant.e.s, on ne peut se contenter pour autant que de cette explication. Que les enseignant.e.s du primaire ne perçoivent pas la contribution des compétences aux finalités force à relire autrement le programme et son implantation. Le PECR au primaire offre-t-il des repères (définitions, indications pédagogiques, libellés de compétence) suffisamment adaptés à la réalité de la classe pour que les enseignant.e.s s'y retrouvent? Ont-ils les outils et les ressources nécessaires? Chose certaine, il paraît téméraire de retirer certains éléments du programme sur la seule justification que les enseignant.e.s ne se sentent pas compétents ou que les élèves n'y sont pas intéressés – quel programme d'étude est évalué sur la base de pareils critères. Par ailleurs, il ne serait pas plus raisonnable de considérer que la seule formation des enseignant.e.s est en jeu, comme s'il s'agissait d'une préoccupation étrangère au PECR. Le PECR n'existe vraiment qu'en contexte d'enseignement.

3. SYNTHÈSE

Considérant l'état des lieux et les enjeux émergents, nous formulons les propositions de synthèse suivantes :

Formulation des finalités. Bien que les répondant.e.s affirment majoritairement qu'elles apparaissent claires pour eux, d'autres indicateurs invitent à penser que l'actualisation de ces finalités, particulièrement au primaire, ne va pas de soi.

Liens entre les compétences et les finalités/visées du PECR. Les compétences semblent souffrir – davantage au primaire et davantage à propos de la culture religieuse – d'une déconnexion d'avec les finalités. Sur ce plan, la cohérence doit être renforcée et démontrée; autrement, c'est la pertinence même de ce qui est enseigné qui fait défaut aux enseignant.e.s et aux élèves. Pour le dire simplement, tous doivent savoir « pourquoi faire de l'ECR ».

Aménagements différenciés au primaire et au secondaire. Le programme actuel poursuit les mêmes finalités, visés et compétence au primaire et au secondaire, sous les mêmes libellés. Or, en raison du contexte d'enseignement, de la formation des enseignant.e.s et du développement des élèves, les réalités sont différentes.

LE PROGRAMME ET SON ENSEIGNEMENT

Par la consultation, nous avons cherché à documenter comment était enseigné le programme ECR. Notre accès à la réalité de la classe est limité : il est dépendant du regard des enseignant.e.s, des conseillers conseillères pédagogiques et des élèves que nous avons interrogés, dans le temps que nous avons et avec les outils qui étaient les nôtres. Malgré ces limites, le cumul des indicateurs permet de brosser un portrait utile à la révision du programme. Six dimensions ont retenu ici l'attention : les défis rencontrés par les enseignant.e.s, l'efficacité des compétences, la question de l'évaluation des apprentissages, la pertinence des thèmes et éléments de contenu, la progression des apprentissages et la répartition par cycle.

1. ÉTAT DES LIEUX

1.1. Les défis de l'enseignement

Les enseignant.e.s devaient se prononcer d'entrée de jeu sur les défis rencontrés dans l'enseignement de l'ECR. Nous cherchions, par cette question, à saisir non seulement les difficultés que pose le programme actuel, mais également la perception qu'on les enseignant.e.s de leur propre pratique. Les affirmations peuvent ainsi être considérées sur deux plans : ce qui pose effectivement problème (évaluation, intérêt des élèves, ressources didactiques, etc.) et ce que nous révèlent les répondants de l'enseignement en soulevant ces problèmes (manque de formation, compréhension du programme, intérêt des enseignant.e.s pour la matière, etc.).

Un premier constat : la forte majorité des répondant.e.s (96 %), tant au primaire qu'au secondaire, disent rencontrer des défis lors de l'enseignement du PECR. On en saurait en être étonné. Aurait-il été possible de dire le contraire ? L'intérêt est plutôt dans la fréquence.

Au primaire, chez des enseignant.e.s « généralistes » dont les limites de la formation en ECR ont été soulignées, la majorité (55 %) soutiendra faire face *souvent* à des défis et un cinquième (19 %) en rencontrer *toujours*. Au secondaire, chez des enseignant.e.s « spécialistes » dont une part est initialement formée en ECR, 44 % mentionneront en rencontrer *souvent* et plus du quart (27%) en rencontrent *toujours*.

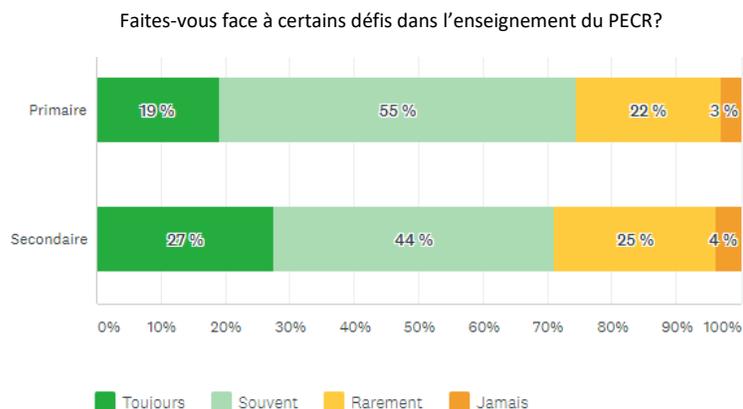


Figure 11 - Fréquence des défis

Au secondaire, que leur formation initiale soit en ECR n'influe pas de manière significative sur les résultats, pas plus qu'avoir suivi de la formation continue chez les enseignant.e.s du primaire. On remarque quelques variations avec l'expérience, mais elles ne permettent pas d'y voir un effet. Il en va de même pour le type de milieu socioculturel. Bref, on peut dire que tous les enseignant.e.s rencontrent des défis, sans égards à la singularité de leur situation.

Les répondants étaient également invités à identifier les défis rencontrés sous forme de réponses à court développement. Plus de 575 énoncés ont été colligés pour être ensuite regroupés en thèmes.

1.1.1. Défis de l'enseignement au primaire

Au primaire, nous avons regroupé les 378 réponses reçues en 12 thèmes ou questions. Ce découpage est inspiré par les propos des répondants (et non préétablis par l'équipe ECR). Au total, ce sont 442⁵ références. Le nombre de références nous indique la fréquence d'énonciation⁶ (occurrences).

Le thème **ressources pour l'enseignement** est le plus récurrent. Il regroupe des réponses portant le manque d'activités à réaliser en classe pour susciter l'intérêt des élèves, sur le matériel didactique mal adapté, sur les trop rares sources d'informations pertinentes tant pour les enseignant.e.s que pour les apprenants.

[Le défi est de] trouver des activités adaptées au programme et au niveau des élèves. Construire nous-mêmes ses activités demande beaucoup trop de temps. Le matériel offert par les maisons d'édition comporte souvent des lacunes pédagogiques (textes et activités difficiles à comprendre pour les élèves)
Enseignant.e, primaire, données sociographiques incomplètes, questionnaire en ligne

Le second défi le plus souvent mentionné concerne ce que nous pourrions appeler la **contextualisation** des apprentissages. De nombreux répondant.e.s souligneront qu'il leur est difficile de proposer aux élèves des apprentissages signifiants, particulièrement en culture religieuse. Pour certains, le programme apparaît loin de la vie des élèves, déconnecté, et suscitant donc peu d'intérêt.

Écart entre le vécu, l'environnement des élèves et les savoirs essentiels à enseigner. Pas de contextualisation possible, trop souvent.
Enseignant.e, primaire, données sociographiques incomplètes, questionnaire en ligne

⁵ L'écart entre le nombre de références et le nombre de réponse tient au fait que, d'une part, nous n'avons pas retenu les réponses qui n'étaient pas liées à la question. D'autre part, une réponse pouvait suggérer plus d'un défis.

⁶ Par exemple, si le défi « X » comprend 43 références, c'est qu'il a été nommé par 43 répondants différents.

Sans nier la réalité décrite par les enseignant.e.s, on en peut s'empêcher de penser que le manque d'intérêt qu'ils voient chez leurs élèves est peut-être aussi le leur.

L'**évaluation** se présente comme un défi de taille au primaire. Comme nous aurons l'occasion d'y revenir plus longuement, disons simplement pour le moment qu'elle pose à ce point problème que plusieurs s'interrogent sur la nécessité d'évaluer ECR, quand ce n'est pas tout simplement sur la faisabilité.

Le fait de devoir l'évaluer par une note fait en sorte que le programme devient un passage de connaissances davantage qu'une ouverture sur le monde comme il pourrait être.

Enseignant.e, primaire, données sociographiques incomplètes, questionnaire en ligne

Ce second défi n'est pas sans lien avec les deux précédents. Si le manque de ressources nuit à l'enseignement et que la matière est peu signifiante pour les élèves, l'évaluation s'en trouve conséquemment complexifiée.

[Un défi est de] trouver des activités motivantes et stimulantes pour les élèves. Souvent dans le matériel proposé comme [nom d'un manuel approuvé], la plupart des fiches à remplir sont des compréhensions de texte : on demande aux enfants de lire un texte et de ressortir certains éléments, donc ça devient une compréhension de texte et non un point de vue éthique... alors pour l'évaluation, ça demande d'être créative. De plus, les enfants qui n'aiment pas écrire ou qui sont en difficulté à l'écrit sont très, très pénalisés en ECR pour remplir les fiches puisqu'ils ont de la difficulté à nous donner leur point de vue. Et avec 25 élèves par classe, on n'a pas le temps de tous les écouter à l'oral... L'évaluation de cette compétence est à mon sens très biaisée et mal faite par plusieurs enseignantes du Québec.

Enseignante, primaire, Capitale-Nationale, questionnaire en ligne

Pratiquement *exæquo* avec le défi précédent en termes de récurrences, on retrouve le **manque de temps**. Programme de formation de l'école québécoise surchargé, élèves EHDAA dans les classes, projets particuliers de l'école font en sorte que le temps manque pour enseigner ECR. On comprend que cette difficulté est amplifiée par une certaine dévalorisation du programme : certaines matières sont priorisées et ECR n'en fait pas partie bien qu'il s'agisse d'un programme obligatoire.

Avec tout ce qu'il faut enseigner au primaire, les trois compétences du programme ECR nous prennent beaucoup trop de temps. [...] Nous avons besoin de construire des bases solides pour nos jeunes, mais nous avons de la difficulté à tous les sauver. La plupart des enseignant(e)s vont préférer passer au travers des matières de bases et couper sur le temps prescrit en ECR pour que leurs élèves réussissent la lecture, l'écriture et les mathématiques.

Enseignante, primaire, Capitale-Nationale, questionnaire en ligne

On peut penser que le problème ne fait que s'accroître d'un cycle à l'autre.

Manque de temps dans la grille horaire pour un programme hyper chargé. Mes élèves de 5e année n'ont pas vécu le programme comme il se devrait, alors ils

arrivent dans ma classe avec d'énormes lacunes. Je ne peux donc pas travailler le contenu qui est prescrit à mon cycle, car ils ne suivent pas.

Enseignante, primaire, Lanaudière, questionnaire en ligne

L'une des solutions pour aménager davantage d'espace et de temps ne serait-elle pas l'interdisciplinarité? On ne le mentionne pas ou très peu dans les entretiens et le questionnaire. Le seul indicateur non pas de stratégies d'enseignement misant sur l'interdisciplinarité, mais bien d'une ouverture à l'interdisciplinaire provient du questionnaire en ligne, alors que nous avons interrogé les répondants sur l'effet des cours ECR sur les apprentissages dans les autres matières. Résultats : 52 % des enseignant.e.s du primaire considère que ECR n'a pas ou peu d'effet.

Défis les plus nommés au primaire	Occurences
Ressources pour l'enseignement	78
Contextualisation / signifiante	69
Évaluation	64
Manque de temps pour enseigner	63
Manque de formation	48
Complexité du programme	30
Tensions de valeurs / croyances	28
Volet culture religieuse	28
Adaptation du PEER	20

Tableau 1- Défis au primaire

Enfin, parmi les défis récurrents, on en note un cinquième : le **manque de formation**. Ce défi – qui peut être aussi compris comme un besoin – est accentué en ce qui concerne la culture religieuse.

Je ne me sens pas suffisamment formée dans l'enseignement des religions. Je ne souhaite pas enseigner des stéréotypes ou des fausses informations. J'essaie de présenter les religions de façon objective.

Enseignante, primaire, Laurentides, questionnaire en ligne

Ce manque de formation se traduit par un sentiment d'incompétence chez certains dont les impacts ne sont pas à négliger sur l'enseignement du programme.

Je ne connais pas assez les religions et les recherches que nous faisons sont toujours incomplètes puisque sur internet les élèves peuvent lire n'importe quoi et les profs ne sont pas assez connaissant pour démystifier le tout.

Enseignante, primaire, Montérégie, questionnaire en ligne

Parmi les autres défis nommés à plusieurs reprises, on retrouve le **programme lui-même** : sa complexité générale, la lourdeur des contenus, les notions trop abstraites, les principales composantes manquant de précision.

Je trouve que c'est l'une de matières où j'ai le plus de liberté professionnelle, mais le programme est plus ou moins clair.

Enseignante, primaire, Capitale-Nationale, questionnaire en ligne

[Le défi est de] prévoir l'enseignement car le programme est vague et large.

Enseignant.e, primaire, données sociographiques incomplètes, questionnaire en ligne

Notions complexes, contenu trop chargé.

Enseignante, primaire, école privée, questionnaire en ligne

Dans une moindre mesure, mais de manière tout de même significative, certains enseignant.e.s du primaire soulignent comme difficulté des **tensions, voir des conflits, de valeurs, de visions de la vie et de croyances**. Il ne s'agit pas tant de différences entre les élèves qu'entre le discours de l'école (dont le PECR fait partie) et le discours de la famille ou du milieu social.

La rupture de conception avec ce qui est véhiculé à la maison. Le moi, moi, moi, des élèves qui ont de la difficulté à voir au-delà. Comme si la phase de Piaget était coincée dans le temps.

Diversité des cultures toujours grandissantes dans nos classes, même le vocabulaire utilisé doit être surveillé, nous marchons souvent sur des œufs...

Considérant les données précédentes sur la contribution de la C2 aux finalités et visées, c'est sans surprise que le **volet culture religieuse émerge** comme un défi. On en parle comme « un sujet délicat » pour lequel on ressent de « l'inconfort » parce qu'il pourrait heurter certaines sensibilités. En ce sens, le contexte social et familial est pour certain un obstacle : soit on craint que le discours de l'école sur le phénomène religieux confronte la vie religieuse familiale; soit l'absence de dimension religieuse dans la vie familiale rend le sujet caduc. Revient également le commentaire voulant que le contenu soit redondant et répétitif d'un cycle à l'autre.

Enseigner la compétence " manifester une compréhension du phénomène religieux " est difficile, car les ressources sont très limitées (site Internet pertinent avec des informations véridiques et qui ne prône aucune religion, très difficile à trouver), puis les élèves comme leurs parents et leurs familles n'accordent peu ou pas d'importance à la religion, alors ils ont peu ou pas de référents...

Inconfort à parler de religion. Impression de toujours faire la même chose d'un niveau à l'autre.

On souligne également plusieurs défis que nous pouvons regrouper sous la question de l'**adaptation** du programme. Bon nombre d'enseignant.e.s du primaire souligne que le programme ne serait pas suffisamment adapté au stade de développement des élèves. On insiste aussi sur le travail nécessaire m'aménagement pour des élèves au parcours particuliers (EHDA) ou des classes spécialisées.

The activities for Cycle 1 are not age appropriate- Grade 1 students can barely write.

Adapter le contenu pour mes classes spécialisées (TSA, DIM, TC, TRP...) pour que ce contenu soit tangible et concret tout en respectant les exigences minimales du Ministère et les critères d'évaluation, et ce, selon le milieu peu pluriethnique dans lequel je travaille.

Également, un nombre moins important de répondants nommera la posture professionnelle (7), la compétence pratique du dialogue (5) ou la compétence éthique (3) comme constituant des défis.

1.1.1. Défis de l'enseignement au secondaire

Au risque de nous répéter, entre la consultation au primaire et au secondaire les résultats divergent. C'est encore le cas ici.

Au secondaire nous avons regroupé les 198 réponses reçues en 11 thèmes ou questions. Au total, ce sont 256 références qui se retrouvent dans ces différents thèmes.

Le **manque de temps** est le défi le plus nommé. Il prend principalement trois formes : le temps d'enseignement insuffisant pour couvrir la matière aux dires de plusieurs; l'ajout de contenus non prévus au programme, mais qui doivent être abordés sur le temps de classe; enfin – et ce n'est rien pour aider – le nombre de périodes cycle réduit au profit d'un projet pédagogique particulier.

En secondaire 1 par exemple, il y a si peu de cours qu'il est difficile d'élaborer un suivi dans une réflexion soutenue. On survole et c'est décevant.

Manque de temps, en particulier en raison de l'intégration au cours d'autres contenus (éducation à la sexualité et COSP).

Le fait que les écoles voient l'ECR comme une matière fourre-tout dans laquelle on envoie tous les intervenants de l'école faire leur petit numéro.

Il est très rare de voir une école où le nombre d'heures proposées pour le cours par le ministère est respecté. De ce fait, on voit tellement peu souvent les élèves, que la gestion de classe est souvent complexe, car il est difficile de prendre le temps de la mettre en place.

En entrevue, des enseignant.e.s du secondaire nous donne à voir les effets sur l'enseignement de ce manque de temps qui se voit accompagné, nécessairement, par un nombre élevé d'élèves par enseignant :

Écoutez, il y a des collègues à la commission scolaire qui ont 14 groupes. Comment on peut mettre de l'avant, mettre en application un programme quand tu as plus de 450 élèves avec qui faire des suivis? C'est impossible. Tu ne peux pas atteindre les finalités du programme dans un contexte comme ça. J'ai des collègues qui voient leurs élèves une fois par cycle, une fois tous les neuf jours. Je ne parle pas à l'école, à PGLO là, nous à PGLO, on a la chance, en fait le régime pédagogique, le temps alloué au programme est respecté à la lettre. On est une des rares écoles où on n'a pas perdu aucune période. Mais même dans ce contexte-là, nous autres on doit se battre à chaque année pour conserver l'entièreté de nos périodes puis ça, bien j'ai des collègues qui finissent par lâcher puis quitter le champ parce qu'ils le sentent que ce n'est pas valorisé là.

Enseignant, secondaire, Montréal, entretien

Personnellement, je pense que le nombre de périodes est le point fondamental : à chaque fois qu'on se rencontre entre profs d'éthique [et culture religieuse], c'est toujours ça qui ressort là. Je pense que ça fait l'unanimité. C'est un cours

où on développe des discussions, où on veut mettre les élèves en confiance pour qu'ils puissent s'exprimer, pour qu'ils puissent réfléchir ensemble, pour qu'ils puissent comprendre l'autre... puis on fait ça une fois par semaine. On crée le lien avec les élèves, [...] ça prend généralement un ou deux mois avant que ça se fasse de façon plus pertinente. Puis là, on aborde un thème, un sujet sensible : « Ok, bien let's go! ». On finit, la cloche sonne : « Ok. Bien là vous êtes tous énervés, bien on s'en reparle la semaine prochaine! » Puis là, eux autres, ils partent avec ces questionnements-là... comment on les récupère? Donc, le gros défi, je pense, c'est vraiment la question du nombre de périodes.

Enseignante, secondaire, Montréal, entretien

[...] parce que juste le fait d'avoir quatre périodes en secondaire 4, pour moi ça fait la différence. Le temps de développer les thèmes, de faire un suivi, de partir des projets. Ça donne du sens à l'élève. À deux périodes cycle, y a trop de contenu, je suppose, pour ce qu'on soit capable de livrer la marchandise. [...] ça me manque de pouvoir prendre le temps, de pouvoir aborder des thèmes en profondeur. Peut-être que si on en mettait un peu moins pour être capable de développer davantage... moi je pense que ça serait plus gagnant que garrocher la matière parce que pour la passer, y faut se dépêcher.

Enseignant, secondaire, Capitale-Nationale, entretien

Le second défi concerne la **dévalorisation** de la matière. Nous aurions pu préférer la formule positive en parlant du défi de reconnaissance et de valorisation. Mais ce faisant, nous n'aurions pas pu rendre compte de la sensibilité de la question et de la frustration qui sourd des propos des enseignant.e.s. Cette dévalorisation est rapportée comme une question de « mauvaise perception⁷ » du PECR chez les collègues enseignant.e.s, auprès de certaines directions d'école et chez des parents à l'occasion. Elle se manifeste aussi bien par des propos qui témoignent de la méconnaissance du programme, par les coupures de périodes que par le fait qu'elle ne soit pas nécessairement matière à sanction⁸. On comprend que cette dévalorisation ruisselle jusqu'aux élèves.

La non-valorisation de notre cours par les élèves, les parents, mais ainsi que par certains de nos collègues. Il est dit que c'est une matière douce. Le nombre de périodes associées et le fait qu'elle ne soit pas réellement essentielle pour l'obtention du diplôme confortent les personnes dans leurs préjugés.

Enseignant, secondaire, Chaudière-Appalaches, questionnaire en ligne

La méconnaissance du programme par les directions, les collègues... d'où un certain mépris parfois ou banalisation de l'importance de notre cours même si les élèves apprécient. La crédibilité du cours est entachée si, pendant plusieurs années, les élèves n'ont pas eu des enseignant.e.s adéquatement formés devant eux.

⁷ Nous reviendrons précisément sur cette question dans la section conditions d'enseignement du présent rapport.

⁸ L'obtention du diplôme d'études secondaires exige la réussite soit du cours Éthique et culture religieuse, soit du cours Éducation physique et à la santé.

La reconnaissance des pairs, des directions et des parents en ce qui concerne la crédibilité du programme et de ses enseignant.e.s [est le défi]. J'ai l'impression que cette matière n'est pas considérée sérieuse ou importante chez certains acteurs ou dans certains milieux. On sous-estime les capacités des enseignant.e.s à piloter des sujets controversés, par exemple. On sous-estime la pertinence de certaines activités d'apprentissage car on ne les comprend pas. Je crois que le nouveau programme doit être reconnu comme pertinent, car la perception des acteurs est importante.

À l'inverse, bien que minoritaire, quelques témoignages entendus en entrevue soutiennent l'importance de cette valorisation :

Éthique et culture religieuse chez nous, à l'école, est une matière qui est très... les enseignant.e.s trouvent que c'est très, très, très important. On a vraiment leur appui. On sent qu'on fait la différence quand les jeunes arrivent dans notre cours. On sent l'appui des enseignant.e.s. On sent que ce qu'on fait à du sens. Que les élèves développent autre chose. Mais surtout, que les gens qu'on côtoie, nos collègues, trouvent que ce cours nous laisse beaucoup de place. Puis, il n'a jamais été question pour eux autres qu'on enlève une période ou quoi que ce soit. Ils trouvent que ça fait partie de l'intégralité des connaissances pour l'élève et de son développement.

Enseignant, secondaire, Capitale-Nationale, entretien

Enseigner ECR c'est aborder des **sujets complexes et sensibles**, source de tensions. Certains enseignant.e.s ont l'impression de « marcher sur des œufs » et trouver le « bon ton » et la bonne approche n'est pas toujours simple. Ils doivent ainsi demeurer attentifs à leur manière d'intervenir en classe : comment présenter certains contenus aux élèves, comment les amener à réfléchir à certaines questions. Une tout aussi grande attention doit être maintenue lorsqu'ils mènent des pratiques de dialogue, les tensions et conflits émergeant de l'exploration différents points de vue sur une question éthique ou sur une expression du religieux.

Les sujets abordés sont délicats. Par exemple le thème de la tolérance où la problématique du racisme est abordée avec la tension que le mot en N peut engendrer...

Bien à faire attention aux jugements qui peuvent être véhiculés par certains élèves de certains groupes, quand ils partagent leur vécu. [Cela dit, pour] la grande majorité, il y a un énorme respect.

Aborder la tolérance, par exemple, dans le respect des différences tant religieuses que sexuelles, relève de la prouesse souvent, car plusieurs élèves et leurs parents sont carrément racistes ou xénophobes et cela transparait dans les réponses de plusieurs élèves....D'autre part, aborder l'intimidation est difficile quand dans les classes mêmes se retrouvent les agresseurs et les victimes...

On comprend que d'être confronté à ces tensions ne tient pas uniquement au contexte d'enseignement, mais est inhérent à la matière elle-même, tant l'éthique que la culture religieuse. Comme le fait remarquer un enseignant du secondaire, certes ce défi est provoqué par « des différences entre les conceptions des individus selon leur milieu de provenance... Mais n'est-ce pas le noyau du cours? »

Défis les plus nommés au primaire	Occurrences
Manque de temps	63
Dévalorisation	49
Sujets complexes et sensibles	42
Motivation et actualisation	35
Uniformisation et adaptation	20
Lourdeur de la tâche	18
Enseignant.e.s non formés	11

Tableau 2 - Défis au secondaire

Le quatrième défi n'est pas sans lien avec ce que nous venons dire sur la valorisation du cours ECR. La **motivation des élèves et l'actualisation du cours** confrontent les enseignant.e.s. Certes, susciter l'intérêt des élèves peut être ardu dans toutes les matières. Néanmoins, que le cours ECR ne soit pas obligatoire pour réussir son secondaire et qu'il n'y ait pas d'épreuve ministérielle expliquent, selon certains répondant.e.s, qu'il ne soit pas jugé important. Les enseignant.e.s doivent redoubler de créativité pédagogique, diront certains.

Bien qu'un très bon nombre d'élèves démontrent une réelle motivation. Certains nous rappellent que cette matière (tout comme certaines autres) n'offre pas de crédits obligatoires, donc, s'ils n'ont pas le goût de réfléchir, ce n'est pas si grave.

[Le défi est de] trouvez le bon angle d'approche pour intéresser et embarquer les élèves.

Des enseignant.e.s du secondaire ont aussi souligné que si le programme offre une certaine liberté dans le choix des sujets à aborder avec les élèves, celle-ci entraîne également une diversité qui rend difficile le respect de la progression des apprentissages. On en appelle donc à une **uniformisation et adaptation du programme** à la réalité des élèves afin d'éviter les redites et d'assurer les acquis nécessaires au passage d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre.

Le programme n'est pas prescriptif. Cela peut créer beaucoup de flous concernant le contenu enseigné. Souvent, l'ordre des thèmes et les sujets abordés varient beaucoup trop d'une école à une autre.

La progression des apprentissages devrait donc être précisée, pour permettre à un élève également qui change d'école d'être certain de ne pas revoir ou ne pas manquer certains apprentissages

Enseignante, Montérégie, questionnaire en ligne

À cette « uniformité minimale » – donc un programme plus précis et plus directif à certains égards – des enseignant.e.s ajoutent une exigence qui peut paraître paradoxale : la possibilité de s'adapter constamment à l'actualité et aux débats de société.

[Le défi est d'] être toujours à jour par rapport aux récents débats de société. C'est un cours où l'enseignant, à mon sens, doit constamment être bien au fait de l'actualité et des enjeux présents.

Bien qu'on la retrouve dans les défis précédents, la **lourdeur de la tâche** d'enseignement est explicitement nommée par plusieurs répondants. On parle d'un nombre élevé de groupes et d'élèves qui implique une multiplication des préparations de cours, une imposante tâche de correction des travaux et de nombreuses heures de suivi et d'accompagnement des élèves. Combiné au défi numéro un (manque de temps), cette situation rend difficile l'établissement de la relation pédagogique avec les élèves.

Le nombre de périodes d'enseignement et le nombre d'élèves à qui on enseigne : notre matière est profondément humaine, mais avec plus de 400 élèves, et en ne les voyant qu'une fois par semaine, il est parfois difficile de créer un lien significatif qui est généralement nécessaire pour créer un espace de dialogue sécurisant et propice aux échanges.

Enseignante, réseau privé, questionnaire

Quelques répondant.e.s souligneront comme défi le fait que certains de leurs collègues sont des **enseignant.e.s non formés** en ECR. La situation est connue : on complète la tâche d'un enseignant, spécialiste d'une autre matière, avec des cours en ECR. L'effet serait double : d'une part, un enseignement insuffisant ou qui ne respecte pas l'esprit du programme; d'autre part, s'ajoute à la tâche des enseignants formés l'accompagnement de leurs collègues.

Le fait qu'on donne des queues de tâches à n'importe quel enseignant non formé dans le domaine : à chaque année, je dois fournir du matériel et donner un minimum de formation à des nouveaux collègues non qualifiés en ECR. Ça me demande beaucoup de temps et d'énergie en plus de parfois remarquer que la qualité d'enseignement n'est pas à la hauteur des attentes qu'on peut avoir. Un enseignant non formé, qui n'a pas la posture professionnelle requise peut heurter les sensibilités des élèves (et de leurs parents). Parler du phénomène religieux demande des connaissances approfondies, de la nuance et surtout, beaucoup de doigté et de sensibilité.

Cette situation contribuerait à la dévalorisation du programme (défi 2) : « Que tout le monde ait le droit de l'enseigner avec zéro connaissances fondamentales... rien que ça!!! » écrit non sans mordant un répondant.

Enfin, un nombre moins important de répondant.e.s nommera les ressources pour l'enseignement (7), la posture professionnelle (4), l'évaluation (4) ou la compétence au dialogue (1) comme constituant des défis.

1.1.2. Les causes

Plusieurs des défis identifiés par les répondant.e.s en fournissent, dans leur formulation même, les causes : le manque de temps, la dévalorisation du programme, le manque de ressources, la contextualisation, etc. Toutefois, ce ne sont pas tous les répondants qui ont répondu à la question à développement. Nous avons donc tenu à valider « ce qui explique les difficultés rencontrées en ECR, le cas échéant » auprès de l'ensemble de l'échantillon. Pour ce faire, les participants devaient retenir une ou plusieurs explications jugées pertinentes dans une liste de 9 affirmations.

Au primaire, arrivent en premières place comme explication des difficultés rencontrées, le matériel didactique (explication nommée par 59 % des répondant.e.s à cette question), la tâche d'enseignement (56 %) et le programme (52 %).

Au secondaire, on retient plutôt les perceptions du programme ECR (63 %), les conditions d'enseignement (54 %) et la tâche d'enseignement (50 %). Bien que le choix de réponse « autre » a permis de recueillir au-delà d'une centaine de réponses (71 au primaire et 47 au secondaire), rien n'ajoute à ce qui a déjà été dit.

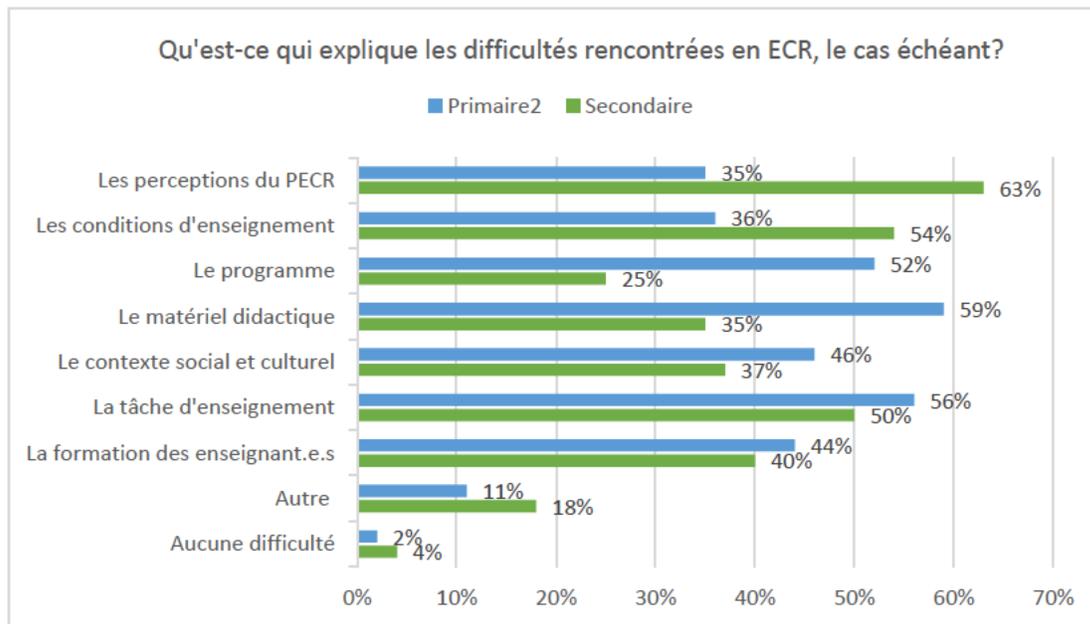


Figure 12 - Explications des difficultés

1.2. Les compétences

Les répondants devaient par la suite se prononcer sur l'efficacité des compétences dans leur formulations actuelles. Le libellé de la question en précisait la définition : dans quelle mesure la compétence est suffisamment cohérente et adaptée pour être développée par les élèves ».

1.2.1. Efficacité de la compétence Réfléchir sur des questions éthiques

La compétence Réfléchir sur des questions éthiques (C1) est jugée efficace par une forte majorité de répondants : 61 % au primaire (« Tout à fait d'accord » et « Plutôt d'accord ») et 91 % au secondaire.

La formulation actuelle de la compétence Réfléchir sur des questions éthiques est efficace.

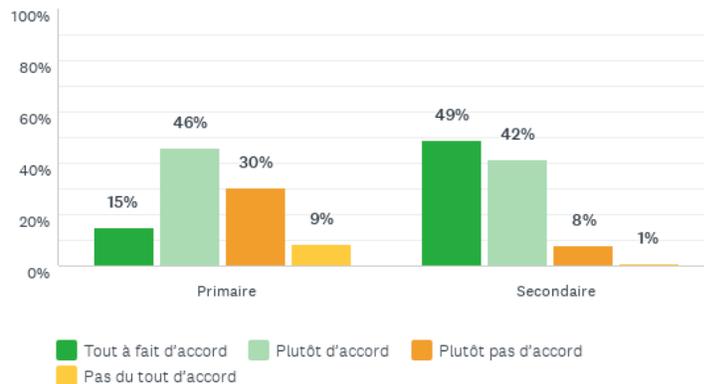


Figure 13 - Efficacité de la C1

L'intérêt ici n'est pas tant l'appui à la compétence que le fait que 39 % au primaire et 9 % au secondaire ne partagent pas cet avis. Explorons.

On aurait pu croire que la compétence éthique aurait été jugée moins efficace au 1^{er} et 2^e cycle du primaire en raison de sa complexité : cerner la situation d'un point de vue éthique, examiner des repères, évaluer des options possibles. Or, ce n'est pas le cas : le cycle d'enseignement ne semble pas un facteur qui influence les résultats. De la même façon, les réalités socioculturelles et géographiques du milieu ont une influence assez faible. En milieu très favorisé, ils sont 20 % des répondants à trouver la C1 inefficace contre 28,5 % dans les autres milieux (favorisé : 29 %; défavorisé : 29 % et très défavorisé (27 %). En milieu rural et périurbain/banlieue, ils seront 30 % à être également de cet avis contre 22 % en milieu urbain. Enfin, en milieu fortement diversifié, ils seront 24 % à trouver C1 inefficace contre 28 % en milieu diversifié, 27 % en milieu peu diversifié et 33 % en milieu culturellement homogène.

Ici encore, la formation et l'expérience semblent jouer davantage que d'autres variables. Au primaire, 27 % des enseignant.e.s cumulant 9 ans et moins d'expérience jugeront la compétence inefficace alors que 45 % des enseignant.e.s ayant 20 ans et plus d'expérience auront le même point de vue. Chez les enseignant.e.s qui estiment que leur formation initiale ne les fait pas sentir compétent (« Pas du tout d'accord »), ils seront 47 % à trouver la C1 inefficace. Ce taux passe à 6,5 % chez les enseignant.e.s qui soutiennent, au contraire, que leur formation initiale les rend compétents (« Tout à fait d'accord »). On retrouve le même écart lorsqu'on utilise la formation continue comme variable : chez les enseignant.e.s qui estiment que leur formation continue ne les rend pas compétents (« Pas du tout d'accord »), 51 % trouvent la C1 inefficace. Ce taux passe à 3 % chez les enseignant.e.s qui considèrent que la formation continue suivie procure un sentiment de compétence (« Tout à fait d'accord »). Rappelons que ce ne sont pas les plus jeunes – parce qu'ayant une formation initiale après l'implantation d'ECR – qui se sentent les plus

compétents⁹. Cela dit, la question de la qualité de la formation se pose néanmoins. Nous y reviendrons.

Par ailleurs, toujours sur l'efficacité de la C1, on pourrait y voir un enjeu de posture. Développer la compétence en éthique pourrait questionner l'objectivité et l'impartialité des enseignant.e.s, donnant ainsi à penser qu'elle est moins efficace. Bien qu'en apparence logique, cette hypothèse ne se confirme pas. Trente-quatre pour cent des enseignant.e.s qui disent ne *jamais* s'interroger en classe sur leur posture professionnelle considère la C1 comme inefficace. Même chose chez les enseignant.e.s qui s'interrogent *toujours* sur la posture : 31 % auront la même évaluation de la C1. Toutefois, tout comme pour la formation, que les enseignant.e.s ne voient pas d'enjeux de posture ne signifie pas qu'il n'y en ait pas.

Les informations colligées à l'aide des questions à développement et lors des entretiens offrent quelques pistes pour expliquer cette perception d'efficacité de la C1 au primaire, malgré sa relative complexité. Pour plusieurs enseignant.e.s, il semble que l'éthique soit « accessible », la vie scolaire offrant son lot d'occasions pour aborder pareilles questions. On nous a rapporté faire de l'éthique à partir de conflits dans la cour d'école, à partir de situation vécue en classe ou de sujet liés à d'autres programme, voire avec les fiches de comportement. Le long extrait ci-dessous présente bien une certaine conception de l'enseignement de l'éthique au primaire :

Chez les petits, ça travaille en éthique le rapport à l'amitié à l'école. AU deuxième cycle, je faisais beaucoup le rapport à ta gestion personnelle des émotions, ton petit thermomètre des émotions pour aller avec et en même temps développer l'empathie. T'es-tu capable de reconnaître l'émotion de l'autre pour savoir comment agir. Rendu en sixième année on dirait que j'élargis le champ sur en société, ailleurs dans le monde, pour les préparer au secondaire. La difficulté c'est sûr qu'il n'y a pas de grandes lignes directrices, on dirait. On dirait que je peux partir dans tous les sens. Moi c'est ce qui... encore là ça, c'est mes valeurs. Fait que j'y vais avec ce qui m'importe. Est-ce que je respecte le programme ? On dirait que c'est comme si je me disais : moi je trouve que c'est ça qui est plus important. [...] C'est comme si je me disais : c'est ça qui est plus important que le programme. Fait que je vais chercher dans le programme ce qui fait mon affaire pour aborder ces éléments-là. Fait que c'est peut-être un défaut. Moi, en tout cas, si j'avais bâti ce programme-là, puis qu'une enseignante comme moi faisait ça, je me dirais : tu t'arranges pour voir ce que pour quoi tu as de l'intérêt. Est-ce que tu veux vraiment voir ce qu'il y a dans le programme ? Je le sais pas. On dirait que tout le monde met tout ce qu'ils veulent dans l'éthique.

Enseignante, primaire, Montérégie, entretien

Deux éléments font ici réagir : d'une part, on semble peu connaître le programme, la compétence et ses composantes ainsi que la progression des apprentissages. On associe des dimensions

⁹ Chez les enseignant.e.s de plus de 20 ans d'expérience, 36 % disent que leur formation initiale et 37 % que leur formation continue leur procure un sentiment de compétence. Chez les 9 ans et moins d'expérience, ces taux seront respectivement de 26 % et de 39 %.

(gestion des émotions) qui, dans le PECR, sont étrangères à l'éthique. Difficile alors d'en arriver à une définition commune de ce qu'est l'éthique et son enseignement. D'autre part, on semble réfuter le programme tout en regrettant qu'il n'y ait pas de « lignes directrices ». Sans dénaturer le propos en le grossissant ni en le généralisant, soulignons tout de même que plusieurs réponses à nos questions laissent croire à un fossé entre ce que le programme comprend comme une compétence – au sens plein du terme – à la réflexion sur des questions éthiques et des pratiques enseignantes qui réduisent l'éthique à de la moralisation, quand ce n'est pas tout simplement de la gestion de classe. La question de l'évaluation est sur ce plan des plus révélatrices : bien plus qu'une manière de juger des acquis et d'utiliser des grilles, elle donne à voir la conception de matière qui prévaut chez certains enseignant.e.s.

J'ai une de mes collègues qui disait : « moi, l'éthique, je ne sais pas comment l'évaluer fait que je considère que quand t'as eu des fiches de comportement, c'est que tu n'es pas éthique ». [...] Je suis pas d'accord avec comment ma collègue fonctionnait, mais que je comprends la problématique : y faut que je te mette une note. Personnellement, être éthique, y a des adultes qui ne le sont pas. Je trouve que c'est quelque chose qui s'apprend, mais pas quelque chose qui s'étudie.

Enseignante, primaire, Montérégie, entretien

En somme, les réponses au questionnaire en ligne pourraient nous faire croire que tout va pour le mieux en éthique au primaire : on reconnaît que la compétence contribue aux finalités et aux visées, on ne la remet pas en question et on la trouve même efficace. Mais voilà : la réalité est plus complexe.

1.2.2. Efficacité de la compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux

En regard de ce qui a été évoqué précédemment dans ce rapport, on ne saura s'étonner de constater que la compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux (C2) est plus durement jugée par les répondants.

La formulation actuelle de la compétence Manifester une compréhension du phénomène religieux est efficace.

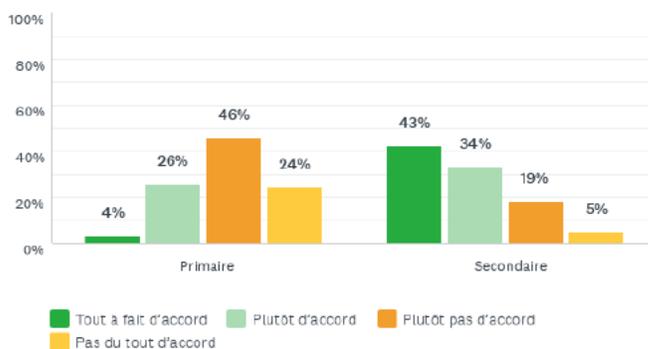


Figure 14 Efficacité de C2

Sept répondants sur dix au primaire considèrent que la C2 n'est pas efficace (« Plutôt pas d'accord » et « Pas du tout d'accord »). Au secondaire, c'est tout simplement l'inverse : 77 % seront d'avis qu'elle est efficace.

Les résultats ici sont en cohérence avec ce que nous avons déjà annoncé concernant la contribution de la C2 au programme : l'enseignant.e qui ne voit pas l'utilité et la pertinence de la culture religieuse ne pourra trouver la compétence efficace. De fait, cette interprétation se vérifie. Parmi les répondants qui considèrent que la formulation de la C2 est tout à fait efficace (« Tout à fait d'accord »), 80 % sont aussi d'avis qu'elle permet de développer le vivre-ensemble et de construire une culture publique commune (« Tout à fait d'accord »). À l'inverse, chez les répondants qui pensent que la C2 ne contribue pas au vivre-ensemble et à la culture publique commune (« Pas du tout d'accord »), 70 % considèrent aussi qu'elle n'est pas efficace (« Pas du tout d'accord »).

Évaluer que la C2 ne contribue pas aux finalités et visées est sans doute le principal facteur qui explique l'impertinence de la compétence. À celui-ci, s'ajoute d'autres variables. D'abord, sentiment de compétence provenant de la formation initiale ou continue : plus on ressent ce sentiment, plus on appréhende la compétence comme efficace. Cette tendance est d'autant plus marquée lorsqu'on s'attarde au point de vue « tranché » (Tout à fait d'accord) : chez les enseignants ayant ce sentiment de compétence, 46 % reconnaissent la C2 comme efficace; ils ne seront pas plus de 5 % chez les enseignants qui ne se sentent pas compétents à être du même avis.

		La formulation actuelle la C2 est efficace		
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	D'accord ¹⁰
Formation initiale aide à vous sentir compétent(e)	Tout à fait d'accord	46,5 %	29,5 %	76 %
	Plutôt d'accord	16 %	42 %	58 %
	Plutôt pas d'accord	2 %	32 %	34 %
	Pas du tout d'accord	5 %	20 %	25 %
		La formulation actuelle la C2 est efficace		
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	D'accord ¹⁰
Formation continue aide à vous sentir compétent(e)	Tout à fait d'accord	51 %	28,5 %	79,5 %
	Plutôt d'accord	13 %	41 %	54, %
	Plutôt pas d'accord	2 %	23,5 %	25,5 %
	Pas du tout d'accord	3 %	27 %	30 %

Tableau 3 - Efficacité de la C2 et formation

On observe la même variation quant au contexte socioculturel de pratique. Parmi ceux qui enseignent en milieux fortement diversifiés, 55 % soutiennent qu'elle est efficace (« Tout à fait... » et « Plutôt d'accord... ») contre 40 % en milieu culturellement homogène. Toutefois, la variation est beaucoup plus importante lorsqu'on ne retient que les avis fermes (uniquement « Tout à fait d'accord »): 27 % des enseignants.e.s en milieu fortement diversifié affirment qu'elle est tout à fait efficace dans sa formulation, 17 % des enseignants.e.s en milieu diversifié, 11 % des enseignants.e.s en milieu peu diversifiés et seulement 6 % des enseignants.e.s en milieu culturellement homogène seront du même avis.

¹⁰ (Tout à fait d'accord + Plutôt d'accord)

On peut donc dire que la C2 est considérée plus efficace dans les milieux fortement diversifiés et auprès d'enseignant.e.s se considérant davantage compétents. On comprend qu'une meilleure formation et un contact plus étroit avec la diversité rendent la compétence en culture religieuse plus pertinente. Pourtant, ils s'en trouveraient pour soutenir que l'ouverture à la diversité et la reconnaissance de l'autre qu'offre la C2 est d'autant plus nécessaire lorsque nous sommes en milieu culturellement homogène. Sans doute est-ce ici une question de sensibilisation des enseignant.e.s davantage que de priorité éducative.

1.2.3. Efficacité de la compétence Pratiquer le dialogue

Parce qu'elle ne correspond pas à un volet du PECR, nous avons moins abordé la compétence Pratiquer le dialogue (C3). Elle n'en demeure pas moins présentée, dans le PECR, comme « le pivot autour duquel doivent s'organiser les apprentissages¹¹ ». Qu'en est-il réellement?

On juge de l'efficacité de la compétence relative au dialogue de manière semblable à la compétence en éthique : un appui général marqué (66 %), davantage en encore au secondaire (84 %) qu'au primaire (59 %). Les avis sont les mêmes qu'importe le cycle d'enseignement. On la considère plus efficace en milieux fortement diversifié (74%) qu'en milieu culturellement homogène (60%), sans que cet écart paraisse déterminant. Les enseignant.e.s ayant plus d'expérience (20 ans et plus) sont moins nombreux à conclure à son efficacité (57 %) que les dont la pratique est plus récente (69 % chez les 9 ans et moins).

La formulation actuelle de la compétence Pratiquer le dialogue est efficace.

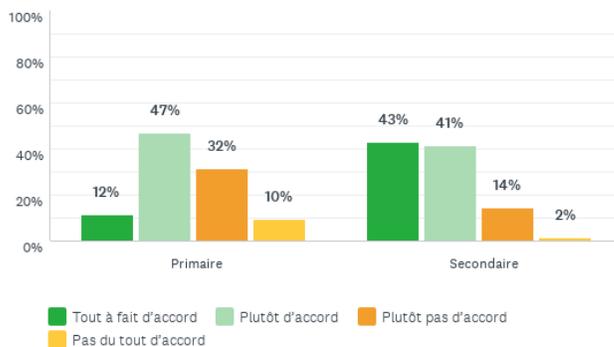


Figure 15 - Efficacité de C3

Des trois compétences, la C3 paraît moins remise en question par les enseignant.e.s. Au primaire, certains verront un dédoublement avec la compétence Communiquer oralement en français. Au secondaire, on souligne des limites à son enseignement, mais sans plus.

Bien en fait, souvent la question du dialogue va se résumer à l'enseignement des entraves au dialogue et faire des débats en classe puis des discussions. Cette compétence-là va vraiment, vraiment plus loin que ces deux éléments-là [...]. Dans cette compétence-là, il y a également l'enseignement des types de jugements puis des types de raisonnements. Puis j'ai l'impression que c'est

¹¹ Programme ECR – Secondaire, p. 8 (506).

quelque chose qui est très, très délaissé dans le programme. Puis pourtant c'est un des éléments qui est le plus formateur par la suite pour le cégep, donc. Puis même si on analyse les manuels, les livres, les cahiers d'activités, c'est délaissé par les maisons d'édition. Je pense qu'il faut réfléchir pourquoi c'est le cas, tu sais. Est-ce que c'est à cause du programme?

Enseignant, secondaire, Montréal, entretien

Si les ateliers de discussion avec les élèves lors de cette consultation donnent des résultats à ce point mitigés sur l'éthique et la culture religieuse qu'ils sont peu exploitables, il en va autrement pour la pratique du dialogue. La contribution de la compétence au « vivre avec les autres », à la « structuration des idées et des arguments », à la distinction entre « les bons et mauvais arguments » fait consensus.

À force de dialoguer c'est plus facile de distinguer si les arguments sont valables ou pas.

Les entraves nous permettent de ne pas fermer la discussion.

Je crois que ça va nous être plus utile plus tard.

Élèves de 2^e secondaire, Capitale-Nationale, notes de l'atelier de discussion

Permet de développer la façon parler.

C'est l'occasion de discuter d'une manière qu'on ne fait pas en dehors la classe.

Permet la nuance.

Même si on pratique le dialogue ce n'est pas toujours tout le monde qui veut écouter.

Le dialogue permet d'éviter la violence.

Élèves de 5^e secondaire, Montréal, notes de l'atelier de discussion

* * *

Cette exploration des compétences en regard de l'efficacité de leur formulation confirme les constats précédents sur la contribution du PECR à ses propres finalités : l'écart constant entre les réalités du primaire et du secondaire invite à penser que nous sommes pratiquement face à deux programmes d'étude tellement l'actualisation est différente.

1.3. L'évaluation

L'évaluation est un sujet récurrent. Il en a été question lors des entretiens au primaire et au secondaire, elle apparaît dans la courte liste des défis liés à l'enseignement au primaire, on y réfère pour exposer la lourdeur de la tâche au secondaire, etc.

Nous l'avons déjà évoqué, ce qui est en cause va bien au-delà de l'application d'une méthode et du recours à des outils. Elle suppose la capacité, en situation, de juger du développement de la compétence chez l'élève. Elle renvoie donc à la compréhension de la compétence elle-même

(qu'est-ce que réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux et pratiquer le dialogue...) tout autant qu'au contexte et conditions d'enseignement.

1.3.1. Regard global sur l'évaluation

Si elle émerge ici et là dans la consultation, quatre questions abordaient de front l'évaluation dans le questionnaire en ligne.

Interrogés sur les compétences qui « représentent des difficultés en ce qui a trait à l'évaluation », ils ne sont que 7 % au primaire et 32 % au secondaire à considérer qu'il n'y a pas de difficultés particulières. Au primaire, on identifie à proportions pratiquement égales les trois compétences. Au secondaire, la pratique du dialogue semble davantage poser problème : le nombre d'élèves par enseignant rendrait le processus ardu.

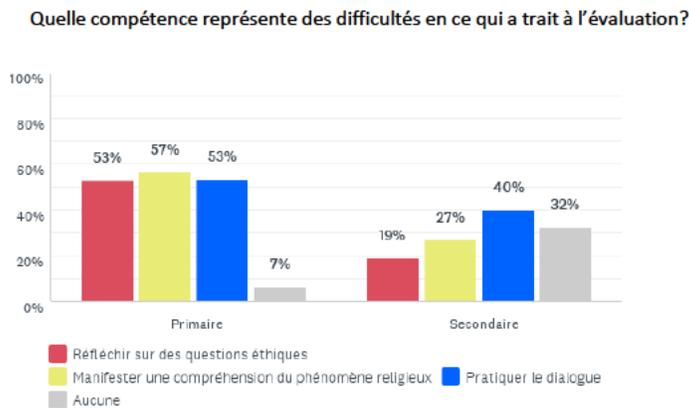


Figure 16 Compétences et évaluation

De manière plus précise, les répondants se sont prononcés sur le cadre et les critères d'évaluation. Il leur a été demandé si ceux-ci 1) permettaient de soutenir les élèves dans l'apprentissage, 2) permettaient de rendre compte du développement des compétences, 3) étaient cohérents avec le programme et adaptés au contexte d'enseignement.

À ces trois questions, les réponses sont inversement proportionnelles au primaire et au secondaire. Globalement, nous pouvons dire qu'au primaire 70 % des enseignant.e.s remettent en cause le cadre et les critères d'évaluation alors qu'au secondaire ils sont la même proportion à soutenir l'inverse. Ces résultats viennent appuyer les constats précédents. Que les enseignant.e.s du primaire considèrent les orientations en évaluation peu efficace paraît tout à fait cohérent avec ce que nous avons pu observer jusqu'ici au sujet des finalités, des visées, des compétences, des défis. Nous y reviendrons.

Le cadre d'évaluation et les critères d'évaluation, tels que formulés, permettent de soutenir les élèves dans l'apprentissage.

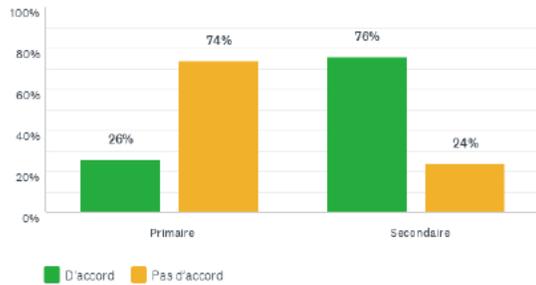


Figure 18 - Évaluation et soutien aux apprentissages

Le cadre d'évaluation et les critères d'évaluation, tels que formulés, permettent de rendre compte du développement des compétences des élèves.

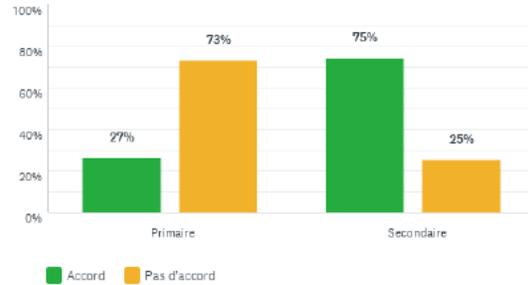


Figure 17 - Évaluation et développement des compétences

Le cadre d'évaluation et les critères d'évaluation, tels que formulés, sont cohérents avec le programme et adaptés au contexte d'enseignement.

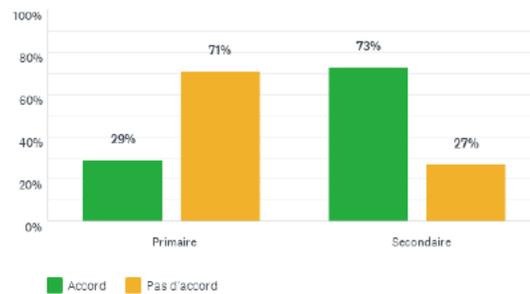


Figure 19 - Cohérence et adaptation de l'évaluation

1.3.2. Des remises en question au primaire

Lors des entretiens et dans les commentaires au sujet des défis rencontrés en enseignement de l'ECR, plusieurs répondants du primaire ont questionné la nécessité d'évaluer cette matière. Les uns évoqueront la lourdeur de la tâche et le manque de temps : ECR s'ajoute aux nombreuses autres matières et à raison d'une ou deux périodes de cycle, le temps manque pour faire des évaluations.

Je pense que l'aspect évaluation est peut-être une lourdeur, puis ça fait que les gens, au primaire (je dis vraiment au primaire... c'est important parce que je ne pense pas qu'au secondaire je dirais la même chose) se détournent de l'objectif du programme pour trouver quelque chose pour évaluer, puis mettre une note.

Enseignante, primaire, Montérégie, entretien

La problématique vient surtout de l'évaluation. Les enseignants, surchargés, manquent de temps et trouvent des projets "clés en main" visant à amuser les enfants et à les évaluer rapidement. Sans évaluation, les enseignants pourraient prendre plus de temps pour pratiquer les dialogues (dans des conseils de coopérations) où les enfants cheminent et évoluent à leur rythme et où une évaluation notée n'est pas nécessaire.

Enseignante, primaire, questionnaire en ligne

Les autres plaideront pour ne pas évaluer l'ECR en raison de la matière elle-même qui serait « non quantifiable » et pour laquelle il serait trop « arbitraire » de poser un jugement.

Ce n'est pas les compétences en soi qui sont remises en cause, mais le principe de les évaluer. Ça n'a pas de sens surtout au primaire. Ce sont des compétences de vie comme les transversales...

Enseignante, primaire, Laval, questionnaire

C'est très subjectif lorsqu'on doit porter un jugement sur le travail d'un élève. Qui sommes-nous pour évaluer ce qu'il pense?

Enseignante, primaire, Centre-du-Québec, questionnaire

Le fait que ça soit évalué pour moi c'est une lourdeur, mais c'est aussi un non-sens : pour moi, c'est arbitraire. Au secondaire je pense que c'est important de l'évaluer parce que y a quelqu'un de formé, spécialiste là-dedans qui est là, mais on dirait que je vois que le primaire je pense que c'est une lourdeur administrative... puis, encore une fois, je trouve que j'ai de la misère. En fait si je regarde les visées du programme, pour moi, c'est pas quelque chose qui est quantifiable. C'est quelque chose qui s'apprend selon l'enfant. [...] Je pense que les arts plastiques, l'éthique et culture religieuse, tout ce qui a rapport à la sexualité ce n'est pas des domaines qu'on devrait évaluer au primaire, mais juste éduquer pour ouvrir à une culture, puis à une connaissance générale. Donc je pense juste qu'on manque de temps, puis personnellement même moi je ne sais pas toujours comment évaluer l'éthique...

Enseignante, primaire, Montérégie, entretien

Nous sommes face ici à une question majeure qui, au risque de se répéter, va bien au-delà de l'évaluation elle-même. Nous devons y revenir dans les enjeux.

1.3.3. Uniformité et sanction

En différentes occasions (questionnaire en ligne, entretiens, rencontre d'experts), la question de l'uniformisation par l'évaluation est ressortie. Afin de valoriser la matière et réduire les différences entre les écoles et les milieux, des enseignant.e.s du secondaire suggèrent un examen ministériel uniforme. Que cette discipline ne soit pas objet de sanction « directe »¹² la rend facultative aux yeux des étudiants et des parents.

¹² Rappelons que pour obtenir son DES, il faut avoir réussi ECR ou Éducation physique et à la santé.

Peut-être une des raisons qui explique [la difficulté à se concerter entre d'enseignant.e.s] c'est peut-être, disons, l'absence d'examens standardisés au niveau national. Puis c'est peut-être ça qui différencie le cours d'éthique [et culture religieuse] d'histoire ou de français ou de mathématique, c'est qu'il n'y a pas une forme de contrôle assuré, un contrôle de la qualité assuré par le ministère. Donc, puis là, je ne suis pas en train de dire qu'il faudrait qu'il y ait un examen du ministère, mais je pense...

Enseignant, secondaire, Montréal

On n'a pas d'évaluation ministérielle donc j'ai l'impression aussi que ça fait en sorte que même si je ne me rends pas au bout. Est-ce que je vais me faire taper sur les doigts ? Est-ce que quelqu'un qui va me dire que c'est pas correct ? Non, parce que même la direction.

Enseignant, secondaire, école privée, Montérégie, entretien

Je pense que si y avait un examen ministériel ça viendrait confirmer que les acquis qu'on doit avoir après avoir suivi le cours y sont fondamentaux et y servent à quelque chose. Mais le fait que y a pas d'examen ministériel ça enlève de la crédibilité au cours.

Enseignante, secondaire, école privée, Montérégie, entretien

Il n'y pas unanimité et le sujet suscite des discussions lors des entretiens. Si certains s'en méfient – notamment en raison des conditions d'enseignement inégales entre les milieux – d'autres y voient précisément un remède en imposant des standards.

1.4. Les contenus de formation

Le questionnaire en ligne comprenait 21 questions portant sur les thèmes et éléments de contenu du programme. Les entretiens avec des enseignant.e.s abordaient également cet aspect.

1.4.1. Les thèmes les plus importants

En éthique, chez les enseignant.e.s du primaire, les thèmes nommés comme étant les plus importants sont *Les relations interpersonnelles dans les groupes* (par 85 % des enseignant.e.s), *Des exigences de la vie de groupe* (73 %) et *Des exigences de la vie de groupe* (66 %). Concernant les thèmes les moins importants, 37 % retiennent *Des personnes membre de la société*, 35% *Des exigences de l'interdépendance* et 29 % disent « ne pas savoir ».

Au secondaire, les thèmes considérés les plus importants sont *La tolérance* (85 %), *La justice* (82 %) et *La liberté* (77 %). Concernant les thèmes les moins importants, 38 % disent « ne pas savoir » (donc ne retiennent aucun terme), 27 % *L'ambivalence de l'être humain* et 24 % *L'autonomie*.

En culture religieuse, chez les enseignant.e.s du primaire, les thèmes nommés les plus importants sont *Des religions dans la société et dans le monde* (63 %), *Des célébrations en famille* (42 %) et *Des valeurs et des normes religieuses* (35 %). Concernant les thèmes les moins importants, 45 % retiennent *Des récits marquants*, 42 % *Des pratiques religieuses en communauté* et 41 % *Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune*.

Au secondaire, les thèmes considérés les plus importants en culture religieuse sont *Des questions existentielles* (80 %), *Des éléments fondamentaux des traditions religieuses* (68 %) et *Des religions au fil du temps* (58 %). Concernant les thèmes les moins importants, 44 % retiennent *Des représentation du divin et des êtres mythiques et surnaturels*, *L'expérience religieuse* et *Les références religieuses dans les arts* sont nommés par 33 % chacun.

Au sujet de la pratique du dialogue, trois thèmes sont prévus au primaire et au secondaire. Les enseignant.e.s du primaire considèrent que *Les formes du dialogue et les conditions favorables* est le plus important (62 %), suivi *Des moyens pour élaborer un point de vue* (44 %) et *Des moyens pour interroger un point de vue* (32 %). Chez les enseignant.e.s du secondaire, l'ordre est inversé : *Des moyens pour interroger un point de vue* (78 %), *Des moyens pour élaborer un point de vue* (64 %), *Les formes du dialogue et les conditions favorables* est le plus important (55 %).

Enfin, notons que sur la question des thèmes et contenus, les variables habituelles (milieu socioculturel, territoire géographique, milieu socioéconomique, années d'expérience des enseignant.e.s, formation...) n'ont pratiquement pas d'influence sur les résultats. Certes, on peut constater ici et là certaines insistances (on identifie encore plus fortement la tolérance comme un thème important en milieu fortement diversifié, par exemple), mais elles sont peu significatives et elles ne permettent pas de conclure à des tendances.

1.4.2. Les thèmes les plus stimulants

Au primaire, les thèmes les plus stimulants à aborder avec les élèves, selon les enseignant.e.s, sont *La tolérance* (bien qu'il s'agisse d'un thème prévu au secondaire), *Les relations interpersonnelles dans les groupes*, *Des exigences de la vie de groupe* et *Les besoins des êtres humains et autres êtres vivants*. Au secondaire, on retrouve *La tolérance*, *L'avenir de l'humanité*, *La justice* et *La liberté*. On peut noter que ces thèmes relèvent exclusivement de la compétence en éthique, et il en va de même pour ceux que les enseignant.e.s trouvent les plus stimulants à enseigner.

À ce sujet, les enseignant.e.s ont identifié, dans une liste prédéfinie, les facteurs qui expliquent que certains thèmes soient plus stimulants à aborder avec des élèves. Tant au primaire qu'au secondaire, l'intérêt des enseignant et l'intérêt des élèves semblent déterminants. L'ancrage des thèmes dans l'actualité aurait aussi une influence importante.

Quels facteurs expliquent que certains thèmes soient plus stimulants à aborder avec des élèves?

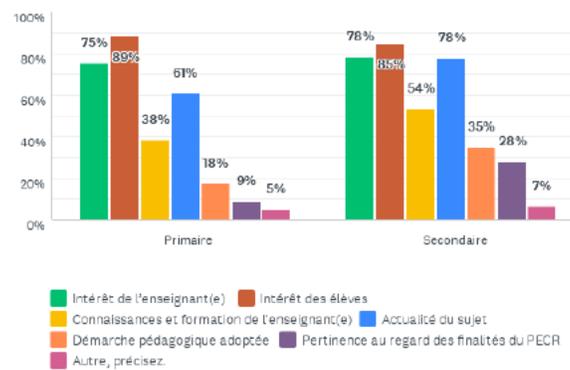


Figure 20 - Facteurs de mobilisation pour les élèves

1.4.3. Répétitions, complémentarité et changements

De l'avis des enseignant.e.s tant du primaire que du secondaire, il y a répétition entre certains thèmes dans le programme actuel. Cela dit, ils considèrent aussi que les thèmes sont complémentaires.

Y a-t-il des répétitions entre certains

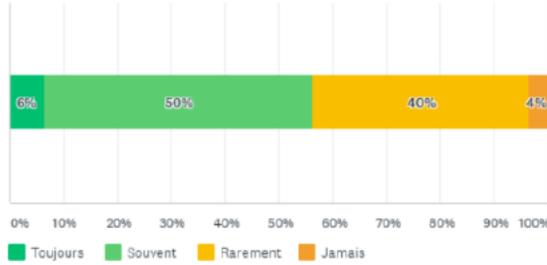


Figure 22 - Répétition des thèmes

Les thèmes actuels sont complémentaires

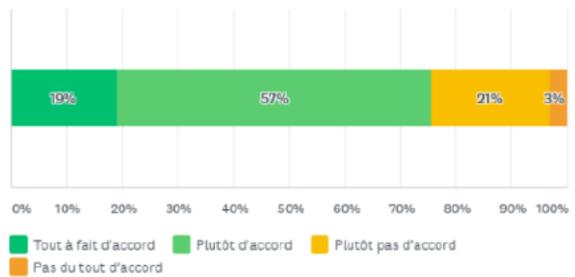


Figure 21 - Complémentarité des thèmes

De manière globale, les enseignant.e.s du primaire sont d'avis que les éléments de contenu doivent être modifiés, et ce, pour les trois compétences du programme et de manière encore plus marquée en culture religieuse. Au secondaire, les avis sont partagés au sujet des éléments de contenus liés à la réflexion éthique et à la pratique du dialogue. En culture religieuse, une majorité affirme que des modifications sont nécessaires.

Selon vous, faudrait-il modifier des éléments de contenu en pratique du dialogue?

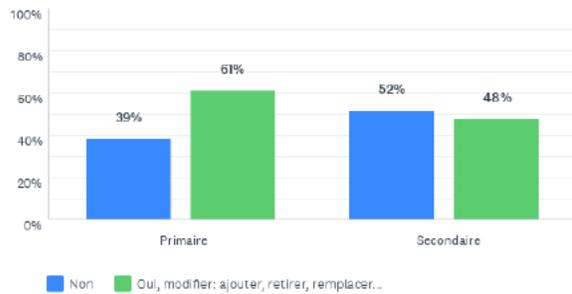


Figure 25 - Modifications C3

Selon vous, faudrait-il modifier des éléments de contenu en éthique?

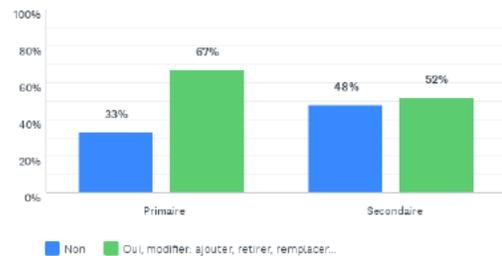


Figure 24 - Modifications C1

Selon vous, faudrait-il modifier des éléments de contenu en culture religieuse?

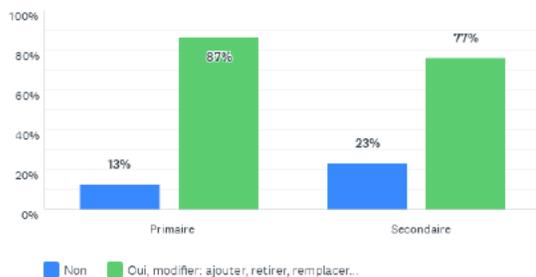


Figure 23 - Modification C2

En éthique au primaire, les enseignant.e.s ont précisé certains sujets qu'ils voudraient aborder. On nomme notamment l'environnement, les réseaux sociaux et le numérique, la justice sociale et l'engagement, la lutte contre la désinformation et les fausses nouvelles, l'éducation à la sexualité, les habiletés sociales et les règles de vie, l'ouverture et le vivre-ensemble, le jugement critique. On souligne également à quel point le programme est chargé et mériterait un allègement.

Il y a trop de contenu. J'ai le gout de tout voir, mais je n'y arrive jamais. Ce qui a pour conséquence que chaque enseignant choisi en fonction de ses propres intérêts et celles de son groupe.

Enseignante, primaire, Outaouais, questionnaire

Je préférerais mettre plus de temps sur certains thèmes et pouvoir les explorer à fond que de me presser à tout passer.

Enseignante, primaire, M0ntréal, questionnaire

En culture religieuse au primaire, les précisions apportées par répondants ne permettent pas d'identifier des tendances. Les suggestions et commentaires tirent dans plusieurs directions. Les thèmes du programme actuels ne sont pratiquement pas nommés. Certains enseignant.e.s proposent de retirer complètement la culture religieuse. D'autres suggèrent une approche plus accessible pour les élèves. On souligne la nécessité d'arrimer davantage la culture religieuse aux finalités. Seul constat qui semble davantage récurrent : la nécessité de réduire le nombre de thèmes, le programme étant sur ce volet trop chargé.

Au primaire, je crois qu'on devrait sensibiliser simplement les jeunes aux différentes cultures religieuses sans pour autant voir chacune d'elles. Cela devrait rester personnel. Par contre, on devrait mettre davantage l'accent sur le mieux-vivre ensemble, la tolérance, le respect. Au secondaire, on pourrait alors voir davantage chacune des religions plus en profondeur et essayer de comprendre les différents aspects culturels que la religion apporte aux différentes cultures qui nous entourent.

Enseignant.e, primaire, données sociographiques incomplètes, questionnaire

J'enlèverais quelques éléments trop précis à connaître et remplacerait pas des faits plus d'actualité. Mettre l'accent sur la culture du monde plutôt que seulement la culture religieuse.

Enseignante, primaire, Laurentides, questionnaire

Au lieu d'apprendre les détails de chaque religion (livre sacré, guide spirituel...) qui sont plutôt des connaissances qu'on oublie, on devrait axer sur la philosophie et l'historique des cultures, incluant les types de culture qui ne sont pas des religions (ex: autochtones, nomades, ethnies).

Enseignante, primaire, Montérégie, questionnaire

Quant à la pratique du dialogue au primaire, on insiste surtout sur le retrait de l'évaluation de cette compétence. On souligne ce que l'on considère être des doublons avec la compétence à la communication en français. On fait remarquer les attentes seraient trop élevées pour des élèves du primaire. De manière générale, les propos manifestent une plus grande connaissance des thèmes et éléments de contenu que pour les deux autres compétences. On y va de suggestions qui paraissent plus enracinées dans la pratique que pour d'autres dimensions.

Les types de dialogues (débat, discussion, etc.) sont, selon moi, inutiles à savoir différencier. Il faudrait mettre de l'emphase sur les compétences de dialogue plutôt que sur leur forme.

Enseignant, primaire, Laurentides, questionnaire

La pratique du dialogue est très difficile au premier cycle, car il y a trop d'éléments à enseigner. Donc, cela fait en sorte que les thèmes ne sont pas assez approfondis ou près de la culture première des élèves pour faire une bonne pratique du dialogue.

Enseignante, primaire, Laurentides, questionnaire

Mettre un terme générique de dialogue pour enseigner les stratégies de dialogue instaurées dans les écoles pour rattacher ECR aux pratiques que tentent de développer les intervenants de l'école (TES et autre) afin que les notions vies en ECR reprennent le vocabulaire véhiculé à l'école (par exemple les 5 clés de communication).

Enseignante, primaire, Lanaudière, questionnaire

Au secondaire, en éthique, plusieurs aménagements sont suggérés par les enseignant.e.s : éthique de l'environnement, cyber-citoyenneté, fonctionnement de l'État et démocratie, etc. Les idées sont à ce point nombreuses qu'il est difficile d'en établir la liste raisonnée. On note cependant une volonté de réduire le nombre de contenu à couvrir et de lier ces contenus à l'actualité.

Il faut absolument aborder les notions de citoyenneté numérique, revoir l'importance des entraves au dialogues, insérer des notions rattachées plus particulièrement à l'identité québécoise et des valeurs qui s'y rattachent et le pourquoi. Informer les élèves au sujet des théories du complot, des fake news, du fait qu'un nombre grandissant de personnes qui ne s'informent qu'à des sources internet de type youtube, etc...Expliquer en quoi l'ensemble de cette situation fragilise la démocratie. Il faut expliquer ce qu'est la sexualité humaine, comme étant englobante dans la construction de l'individu qui ne se décrit pas seulement en termes biologiques. Revoir l'agir ensemble pour devenir des citoyens soucieux de l'environnement...

Enseignante, secondaire, Chaudière-Appalaches, questionnaire

En culture religieuse, même constat : « il y en a trop! » On souhaite réduire les contenus. Ensuite, les propositions vont dans tous les sens : retirer un thème, en ajouter un autre, modifier celui-ci, déplacer celui-là. De manière générale, on insiste pour éviter des répétitions, ancrer davantage la question religieuse dans la vie sociale, arrimer la culture religieuse aux finalités. On souhaite faire plus de place aux cultures autochtones, à l'athéisme, à l'humanisme, les spiritualités hors religion.

Avec le temps réel alloué, il me semble peu probable de réussir à passer à travers l'intégralité des différents thèmes et contenus. Les thèmes proposés offrent cependant la possibilité à l'enseignant de varier et d'adapter son approche avec les groupes en fonction de ses intérêts, de sa maîtrise des contenus, etc.

Enseignant, secondaire, Centre-du-Québec, questionnaire

La compétence est très importante, mais la manière dont la matière est découpée amène les élèves à perdre leur motivation. [...] Il n'est pas logique d'aborder les rites, les récits et les règles alors que les élèves n'ont pas appris les concepts de base. Il serait donc bien de démêler les religions en secondaire 1 et de prévoir en secondaire 2, du contenu plus précis par exemple, les types de récits.

Enseignante, secondaire, Capitale-Nationale, questionnaire

Enfin, concernant la pratique du dialogue au secondaire, plusieurs modifications assez précises sont proposées : réduire le nombre d'entraves, ajouter des types de raisonnement, favoriser l'intégration aux autres compétences, présenter de manière plus claire et précise les contenus dans le programme. De manière générale, on fait insister sur l'importance des contenus abordés tout en souhaitant en faciliter l'enseignement une structuration plus simple.

Il est important de conserver le contenu de la pratique du dialogue que je considère comme le savoir essentiel du cours d'éthique [et culture religieuse]. C'est par les techniques de communication enseignée en premier lieu avec la pratique du dialogue que nous pouvons amener les jeunes à développer une opinion bien construite établie sur des faits et qu'ils seront défendre avec des arguments bien structurés.

Enseignant, secondaire, Chaudière-Appalaches, questionnaire

Un dernier élément : le nombre de thèmes. Puisque le manque de temps a été identifié comme un défi important, on aurait pu s'attendre à ce que les enseignant.e.s considèrent trop élevé le nombre de thèmes par compétence. Ils seront plutôt d'avis qu'il est « approprié » pour une courte majorité au primaire (54 %) et pour plus du trois quarts des enseignant.e.s au secondaire (77 %). Le constat est le même pour chaque cycle d'enseignement, aucun ne se démarquant comme étant surchargé.

1.5. La progression des apprentissages

Les répondants ont été interrogés sur la progression des apprentissages. Nous avons ici distingué ce qui relève de la structuration des compétences et des contenus dans le programme – nous pourrions parler d'une progression inhérente au programme lui-même – et le document intitulé « Progression des apprentissages ».

Concernant le document, les répondants devaient choisir parmi une liste d'affirmations, celles qui s'appliquent selon eux à leur expérience. Trente-deux pour cent des enseignant.e.s du primaire jugent le document « utile pour l'enseignement » alors que 28 % disent qu'il « n'est jamais consulté ». Dix pour cent le considèrent « inutile » et 13 % affirment ne pas savoir (« ne sais pas »). Entre 17% et 20% soutiendront qu'il « permet de bien saisir la progression des apprentissages », qu'il « est utile pour l'évaluation », qu'il « est un complément au programme », qu'il « évite d'avoir à se référer au programme ».

Au secondaire, 47 % des enseignant.e.s jugent le document « utile pour l'enseignement » alors que 19 % reconnaissent qu'il « n'est jamais consulté ». Onze pour cent le considèrent « inutile » et 10 % affirment ne pas savoir (« ne sais pas »). Ils seront 41 % à dire qu'il « permet de bien saisir la progression des apprentissages », 35 % à considérer qu'il « est utile pour l'évaluation », 37 % trouvent qu'il « est un complément au programme » et seulement 9 % sont d'Avis qu'il « évite d'avoir à se référer au programme ».

Au primaire, le constat est mitigé quant à la capacité du programme à structurer le développement des apprentissages : 49 % soutiennent que les attentes du programme sont adaptées au niveau de développement de l'élève tout au long du primaire et 57 % trouvent que les thèmes permettent une continuité entre les différents cycles d'enseignement. Par ailleurs, les commentaires recueillis lors des entretiens par des questions à développement (portant sur d'autres sujets...) laissent plutôt croire à des difficultés plus sérieuses encore. En parlant des défis de l'enseignement, des compétences, des thèmes et de l'évaluation pour ne prendre que ces exemples, on nous a bien dit l'importance d'un programme adapté aux élèves, à leur développement et à leur situation.

Au secondaire – comme pour d'autres questions – les résultats sont différents. Majoritairement, on considère le programme en phase, 80 % des répondant.e.s étant d'avis qu'il est adapté au niveau de développement de l'élève tout au long du secondaire. Malgré les suggestions de modifications aux thèmes évoquées à la question précédente, 78 % considèrent qu'il y a continuité entre les différents cycles d'enseignement.

1.6. La répartition par cycle

Enfin, une dernière considération porte sur un silence. Lors des entretiens, le cycle d'enseignement est peu considéré par les répondant.e.s. Autour des thèmes, de leur complémentarité et de leur adaptation au développement des élèves, on ne remet pas en question l'enseignement à toutes les années des cycles (sauf 3^e secondaire). Pourtant, ce scénario ne pourrait-il pas avoir ses avantages pour donner plus de cohérence au programme, assurer une meilleure formation des enseignant.e.s et éviter les effets de « dispersion » évoqué par plus d'un? Le questionnaire posait à ce sujet quelques questions.

De l'avis de 67 % des répondant.e.s, la répartition actuelle de l'enseignement du PECR sur plusieurs cycles est pertinente. Ils ne seront que 8 % à la remettre sérieusement en cause (« Pas du tout d'accord »).

Pour une majorité de répondant.e.s, on devrait enseigner l'éthique et la pratique du dialogue à tous les cycles, particulièrement au secondaire. Quant à la culture religieuse, une majorité est d'avis qu'elle ne devrait pas être enseignée au 1^{er} et 2^e cycle du primaire.

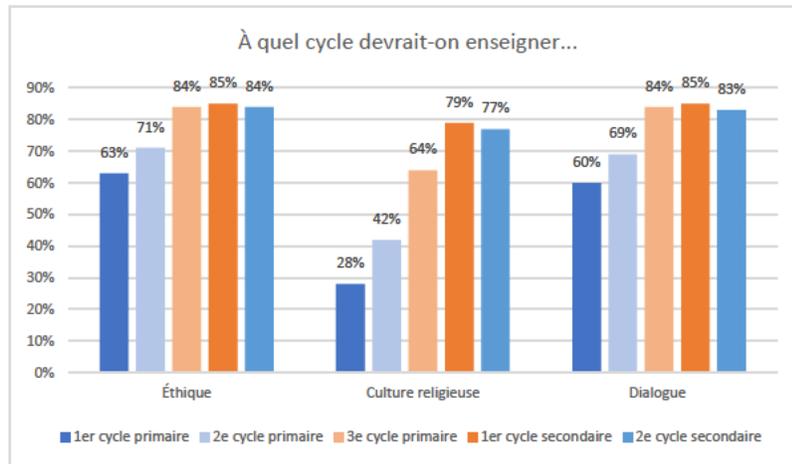


Figure 26 - Cycle et enseignement

Constat intéressant : si les répondant.e.s sont généralement d'avis qu'il faille enseigner moins ECR dans les premiers cycles du primaire, les enseignant.e.s de ces mêmes cycles sont plus nombreux à penser le contraire : ainsi, ils sont 79 % des enseignant.e.s du 1^{er} cycle à soutenir que l'on doit enseigner l'éthique aux élèves de ce cycle contre 63 % dans l'ensemble des répondant.e.s. En culture religieuse, les enseignant.e.s du 1^{er} cycle soutiendront à 31 % son enseignement à ce cycle contre 28 % dans l'ensemble. On retrouve la même situation pour les enseignant.e.s de 2^e cycle et de 3^e du primaire sauf pour ce qui est de la culture religieuse au 3^e cycle. En somme, on semble vouloir conserver un peu plus l'enseigner de l'ECR dans le cycle auquel on appartient.

* * *

En résumé

La consultation nous permet de formuler les constats suivants :

- Les questions portant sur les défis rencontrés dans l'enseignement du programme d'ECR ont permis de situer, parmi tous les enjeux qui concernent son enseignement, les plus récurrents. Au primaire: ressources pour l'enseignement, contextualisation / signifiante, évaluation, manque de temps pour enseigner, manque de formation. Au secondaire : manque de temps, dévalorisation, sujets complexes et sensibles, motivation et actualisation, uniformité et adaptation.
- Les compétences dans leur forme actuelle sont considérées comme plus efficaces par les enseignant.e.s du secondaire. Les enseignant.e.s du primaire seraient davantage critiques à leur endroit.
- Bien que l'efficacité de la compétence en culture religieuse soit explicitement remise en question par les enseignant.e.s du primaire, on peut aussi s'interroger sur la compétence en éthique : les propos laissent entendre des conceptions divergentes de ce à quoi elle correspond.

- L'évaluation des apprentissages poserait davantage problème au primaire. Les causes seraient multiples : le programme lui-même et sa compréhension par les enseignant.e.s, les outils d'évaluation, la formation initiale et le temps d'enseignement.
- Si des thèmes se démarquent en regard de leur importance et de l'intérêt qu'ils suscitent chez les élèves et les enseignant.e.s, aucun thème n'est identifié par une majorité d'enseignant.e.s comme étant insignifiant ou inopportun.
- Toutes compétences confondues, ce sont majoritairement des thèmes en éthique qui sont nommés comme étant les plus importants et les plus stimulants.
- Considérés comme complémentaires, les enseignant.e.s considèrent qu'il y a répétition entre certains thèmes.
- Une majorité d'enseignant.e.s du primaire et du secondaire sont d'avis que les thèmes en culture religieuse doivent être modifiés. Une majorité d'enseignant.e.s du primaire sont d'avis que les thèmes en éthique et en dialogue doivent être modifiés alors que les avis sont partagés chez les enseignant.e.s du secondaire.
- Les propositions de modifications des thèmes vont dans plusieurs directions tout en ayant en commun de souhaiter un programme moins lourd, plus arrimé aux finalités et plus proche de la vie des élèves.
- La progression des apprentissages prévu par le programme suscite des critiques et suggère un déficit de structuration et d'adaptation à investiguer.
- La répartition par cycle n'est pas remise fondamentalement en question, bien qu'il qu'une nouvelle configuration pourrait être envisagée afin de rencontrer les enjeux d'adaptation et de manque de temps.

2. ENJEUX

En prenant appui sur le précédent état des lieux, en interrogeant certaines données (quantitatives et qualitatives) de manière plus précise et en tenant compte des résultats de la consultation des experts universitaires, nous souhaitons ici dégager des enjeux, c'est-à-dire des préoccupations dont la prise en compte pourrait être utile et nécessaire dans le processus de révision du programme.

2.1. Reconnaissance et valorisation du domaine d'étude

Les défis notés par les enseignant.e.s du primaire et du secondaire sont riches en ce qu'ils donnent accès à la manière dont le programme est vécu en classe. Parmi ceux-ci, celui de la valorisation du programme paraît transversal et pourrait expliquer bon nombre de difficultés. Bien présent au secondaire, il n'est pas étranger à la situation au primaire. Si on le prend au sens large, on comprend que ECR est considérée comme une « petite matière » qui est soit une « petite matière importante » dans les milieux qui valorise le cours, soit une « petite matière négligeable » là où d'autres préoccupations s'imposent.

Cette dévalorisation que connaît le programme joue sur plusieurs plans. Elle semble expliquer, en certaines écoles secondaires, les coupures de périodes (nommé comme premier défi « manque de temps ») tout comme elle préside à un enseignement « restreint » au primaire. Elle est également associée aux enjeux de formation : pourquoi se former à une matière « secondaire » quand le temps et les ressources sont limités. Évidemment, il sera difficile, en pareilles circonstances, de retrouver chez les élèves et leurs parents une réelle préoccupation pour ECR.

Mais il y a plus encore. Bon nombre d'enseignant.e.s ont dit qu'il s'agissait d'un cours où étaient abordées des questions délicates, demandant des nuances et exigeant des aptitudes et habiletés particulières. Au-delà du programme lui-même et de son éventuelle nouvelle version, c'est la complexité du champ d'étude qu'il s'agit de mettre en lumière et de faire reconnaître. Dès lors que l'on s'inscrit dans l'horizon du vivre-ensemble, du bien commun, de la culture commune et de la reconnaissance de l'autre, on s'engage dans un parcours d'explorations complexes, tant pour les élèves que pour les enseignant.e.s. En ce sens, plusieurs des difficultés évoquées sont inhérentes à la matière elle-même : les différences sociales et culturelles, les régimes de convictions, la diversité des points de vue, les débats, les dilemmes, les préjugés, etc. Il y a ainsi un appel à reconnaître la nature particulière de ces contenus et des stratégies pédagogiques qu'elle commande. Cette « petite matière » à tout de même comme intitulés de compétence : réfléchir, comprendre et pratiquer le dialogue. N'est-ce pas là tout un programme!

I want to engage my students in discussions that pushes them to become critical thinkers. This is difficult, especially in controversial areas of subject matter, as I do not want to offend any student or their family.

Enseignante secondaire, questionnaire en ligne

Dès lors que nous reconnaissons la complexité de l'enseignement de cette matière, on comprend mieux l'état des lieux et l'ampleur des défis de formation.

Bien que je considère que le cours soit très pertinent, je crois qu'il mérite d'être amélioré et surtout crédibilisé. Les manuels sont désuets, le contenu du cours n'est pas suffisamment prescriptif, la charge de travail est énorme pour le peu de temps alloué, certains enseignent ce cours sans avoir la formation et finalement, le volet culture religieuse prend un peu trop de place dans le programme, mais ne devrait pas être supprimé. Au-delà de ça, le cours d'ÉCR a un problème d'image dans le milieu de l'éducation et dans la population. Parmi les collègues, il faut souvent se battre contre l'image d'un cours bonbon dans lequel les élèves ne font que discuter et écouter des films. Pour les directions, c'est souvent un cours fourre-tout ou accessoire pour les conférenciers, ateliers et les heures ne sont pas souvent respectés. Dans la population, il faut changer le préjugé que les thèmes abordés en culture religieuse sont des cours similaires au cours de catéchèse des années 2000. Évidemment, lorsque certains membres du gouvernement affirment que le cours encourage l'endoctrinement religieux, il porte atteinte au professionnalisme des enseignant.e.s formés dans le domaine.

Enseignant, secondaire, questionnaire en ligne

En somme, force est de constater qu'il y a eu, lors de l'implantation du programme ECR en 2008 une occasion manquée : ne pas avoir su faire d'ÉCR une « grande petite matière ». À tout le moins, nous sommes invités à ne pas sous-estimer cet enjeu, les effets sur la mobilisation des enseignant.e.s, le temps d'enseignement, l'engagement des élèves, la formation initiale et continue sont trop importants.

2.2. Les contenus de formation structurés et adaptés

La consultation sur les contenus de formation ne permet pas d'identifier des thèmes à retirer, ajouter ou modifier. Non pas que les suggestions manquent, mais elles tirent tous azimuts. De

toute façon, la démarche ne visait pas à faire passer un test de popularité pour identifier les thèmes se méritant une place dans le nouveau programme, mais bien à cerner les forces et les faiblesses du programme existant et, surtout, les leçons à en tirer.

Dans cette perspective, un enjeu se dessine : celui d'offrir un programme aux contenus adaptés, signifiants et réalistes. Telles sont les préoccupations qui se sont exprimées. Plusieurs nous ont dit que le programme actuel était trop chargé pour la place qu'il occupe dans la grille horaire. Plus encore, on comprend que l'on ne peut faire fi de l'intérêt des enseignant.e.s et des élèves dans l'actualisation des thèmes. Voilà bien les facteurs premiers qui rendent les thèmes stimulants et intéressants. Certes, il ne s'agit pas d'une étude de marché où l'élève serait le client. D'ailleurs, sur ce point, on pourrait se demander ce que cette préoccupation pour des « contenus proches de la vie de l'élève » et qu'ils « trouvent utiles » dit de la matière elle-même et de sa place à l'École. En exige-t-on autant des autres disciplines? N'empêche, on peut penser que le développement de compétences est facilité lorsqu'il passe par des thématiques signifiantes pour ceux et celles qui apprennent.

Sur cette même question bien que dans une autre perspective, il semble nécessaire de développer un programme qui soit à la fois flexible, structuré et suffisamment directif. Pour un enseignant qui apprécie la liberté professionnelle que permet le PECR avec des thèmes « vastes », on en trouve un autre qui réclamera des orientations plus prescriptives.

Pour nous résumer, nous pourrions dire qu'émerge clairement un enjeu adéquation entre les contenus de formation et la situation réelle d'enseignement. À écouter les enseignant.e.s, il arrive d'avoir le sentiment que le programme actuel est trop ambitieux pour les moyens offerts. Cette incohérence est lourde de conséquences : elle peut démotiver les enseignant.e.s qui ont l'impression de ne jamais y arriver, de ne pas pouvoir être à la hauteur de leur programme.

La charge de cours versus le temps alloué. On nous demande de couvrir des sujets très larges en très peu de temps. C'est une tâche presque impossible.

Enseignante, primaire, données sociographiques incomplètes, questionnaire

Enfin, le fait d'avoir si peu de temps pour couvrir un si large éventail de thèmes et de notions est un énorme défi... mais je sais très bien que rien n'ira en s'améliorant de ce côté-là.

Enseignante, primaire, Laval, questionnaire

2.3. La différenciation des programmes

L'analyse mise de l'avant dans cette seconde section du rapport confirme ce qui était déjà bien apparent en première partie : bien qu'il s'agisse des mêmes orientations, des mêmes finalités, des mêmes compétences, il y a quelque chose comme deux programmes (primaire et secondaire) en raison des réalités fort différentes que nous avons exposées précédemment. Que cet enjeu émerge à nouveau indique à quel point il est sérieux.

Les indicateurs que nous fournissent les enseignant.e.s du primaire témoignent d'une constante : sans être réprouvé, le programme laisse ambivalent. Le défis nommés fournissent plusieurs explications à ce rapport doux-amer que le programme suscite : le manque de ressources de

qualité, une trop faible contextualisation pour les élèves, la charge de travail et le temps limité pour enseigner, les lacunes de formation, la complexité du programme.

Cette situation provoque des divergences importantes entre le primaire et le secondaire, qui va bien au-delà des écarts dans les données chiffrées. À lire les commentaires et les entretiens réalisés, on ne peut que constater qu'il y a, pas toujours, mais très souvent, des compréhensions dissonantes du programme, de ses orientations et de ses compétences entre le primaire et le secondaire. On ne s'entend pas sur ce qu'est l'éthique, la culture religieuse et le dialogue.

Plus encore, il faut reconnaître que le discours des enseignant.e.s du primaire nous présente un cours Éthique et culture religieuse qui, dans plusieurs dimensions et à plusieurs reprises, ne correspond pas à ce qui est annoncé sur papier. S'il faut des exemples, disons simplement que la réflexion éthique est parfois réduite à la morale. Sur ce plan, l'affirmation voulant que « l'on fasse de l'éthique tout le temps et partout » (entendre ici sur la cour d'école, dans interventions disciplinaires, dans le règlement de conflit, etc.) a de quoi inquiéter : qu'est-ce alors que réfléchir sur des questions éthiques? En culture religieuse, que le contenu soit répétitif parce que les élèves doivent faire des recherches afin de présenter des religions laisse également perplexe dans un programme où le phénomène religieux est abordé par thèmes à partir d'expressions présentes dans l'environnement de l'élève. Pour faire court et y aller de manière un peu brutale, disons que nous pourrions nous sentir autorisés à conclure à une méconnaissance du programme chez bon nombre d'enseignant.e.s du primaire.

Si nous devons faire nôtre un aussi dur constat, la solution s'imposerait d'emblée : assurer une meilleure formation (initiale et continue) des enseignant.e.s du primaire. Bien entendu, nous pouvons que le souhaiter et le recommander. Cela dit, poussons ici plus loin la réflexion : et s'il s'agissait aussi d'une lacune du programme? Et si, compte tenu de la formation des enseignant.e.s et du contexte propre au primaire, le PECR n'était pas suffisamment adapté? Naturellement, de telles considérations n'enlèvent en rien la pertinence de la formation. Toutefois, comme moyen d'atteindre des finalités, le programme ne doit-il pas être opérant et opératoire en contexte?

Cet enjeu d'un programme adapté et différencié permet de tenir compte des écarts notables et des résultats parfois contradictoires entre le primaire et le secondaire sur de nombreux aspects abordés dans cette consultation. Il inclut également d'autres préoccupations, notamment la répétition des thèmes et des éléments de contenu et les considérations sur la progression des apprentissages.

Il concerne aussi les difficultés au sujet de l'évaluation (3^e défi en importance). Ce que nous rapporte les enseignant.e.s nous renvoi directement à leur compréhension de la matière ECR. Lorsqu'ils soutiennent que l'ECR ne peut être évalué parce qu'il renverrait à des dispositions intimes chez l'élève, on comprend qu'il ne considère plus la matière comme relevant d'un discours partagé sur des enjeux communs. En quoi réfléchir, comprendre et dialoguer ne pourrait pas s'apprendre et être évalué? Voilà pourquoi cette remise en question de l'évaluation mérite attention. Que l'on souhaite y soustraire un programme comme ECR parce que la charge est trop lourde et les autres compétences trop nombreuses est une chose. Que l'on soutienne qu'ECR n'est pas « évaluable » en raison de la nature même de la discipline en est une autre.

Certes, ce que nous avançons est plus drastique et foncé que la réalité. Nous exagérons. Néanmoins, les indicateurs tirés de cette consultation sont suffisamment nombreux et valides pour s'interroger – ou s'inquiéter – de l'enseignement de ECR au primaire et chercher à en tirer les leçons.

3. SYNTHÈSE

Considérant l'état des lieux et les enjeux émergents, nous formulons les propositions de synthèse suivantes :

Attention portée au contexte d'enseignement propre au primaire. Le primaire offre une situation particulière en regard de l'âge des élèves, mais aussi de la place que peut effectivement prendre un programme dont le temps est limité dans la grille horaire et pour lequel la formation initiale est minimale et la formation continue pratiquement absente.

Contenus de formation en nombre limité pour assurer le développement des compétences. Les thèmes et éléments de contenu devrait être retenus en regard des compétences à développer. Ce que nous apprend l'implantation du programme ECR est que l'ambition peut être mauvaise conseillère. Mieux vaut un programme limité – il l'est toujours – opératoire et réaliste qu'un programme idéaliste dans la mesure où ce dernier risque le découragement devant la tâche impossible, n'offrant aux élèves qu'un parcours troué et amputé. Le temps ne se déjoue pas.

Valorisation du programme par une stratégie de formation. Le matériau propose que l'un des enjeux soit la valorisation du programme. Concrètement, celle-ci passe par la formation des enseignant.e.s. Cette formation n'est peut-être pas à considérer comme une étape subséquente à la révision du programme, mais simultanée et constitutive : comment, dans les choix et dans l'écriture même du programme, assurer la compétence des enseignant.e.s? Est-il possible de miser sur des acquis? De recourir à du vocabulaire connu? De fournir des référents utiles? D'offrir des définitions conceptuelles? Des outils?

DES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT

Les conditions d'enseignement est l'une des trois dimensions abordées avec les répondants. Vingt-quatre questions ont été posées aux enseignant.e.s du primaire dans le questionnaire en ligne à ce sujet et 33 questions ont été posées aux enseignant.e.s du secondaire. Les entretiens de groupe abordaient également ces aspects. On y retrouve des considérations et préoccupations de divers ordres qui, bien qu'elles relèvent du contexte, se sont avérées déterminantes dans l'implantation et l'actualisation du PECR.

1. ÉTAT DES LIEUX

1.1. Les perceptions de l'ECR

Nous avons abordé précédemment cette question de la perception du programme ECR. Elle est apparue comme liée à la valorisation du programme, l'un des principaux défis nommés par les enseignant.e.s du secondaire. En consultation, nous nous y sommes attardé sur différents angles : perception des parents, des collègues enseignant.e.s, des enseignant.e.s eux-mêmes, des conseillers.ères pédagogiques, des élèves.

1.1.1. Les perceptions des parents

Contrairement à ce que les débats médiatiques suggèrent à l'occasion, il n'y a pas de réelle opposition au programme de la part des parents. Seulement 14 % des enseignant.e.s au primaire et 12 % au secondaire considèrent que la perception générale des parents est négative. Au primaire, c'est l'indifférence qui semble régner (75%). Au secondaire, ce serait partagé : 49 % des parents auraient une perception positive, 39 % seraient indifférents.

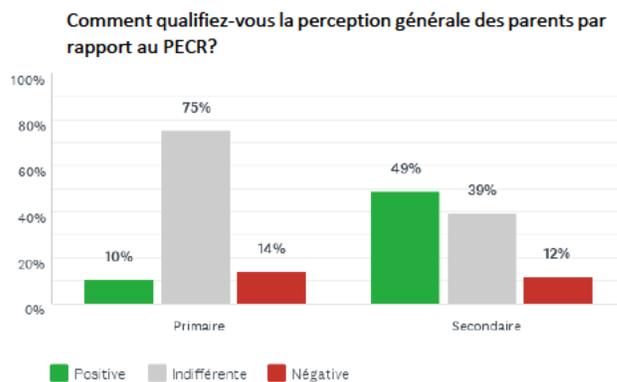


Figure 27 - Perception des parents

Sur cette question, la diversité socioculturelle aurait un impact. Au secondaire, en milieu fortement diversifié, 5 % des enseignant.e.s concluent à une perception négative du programme chez les parents contre 13 % en milieu culturellement homogène. La perception positive serait également plus élevée. Au primaire, la diversité culturelle tendrait à polariser : plus de perception négative et positive en milieu fortement diversifié.

Primaire | Comment qualifiez-vous la perception générale des parents par rapport au PECR?

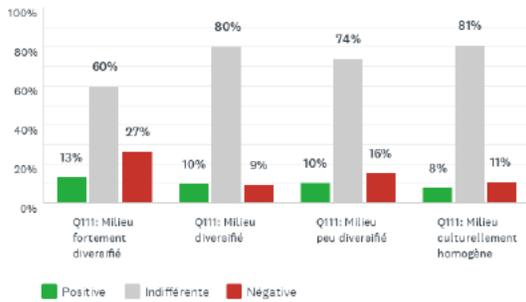


Figure 29 - Perception des parents du primaire selon le milieu socioculturel

Secondaire | Comment qualifiez-vous la perception générale des parents par rapport au PECR?

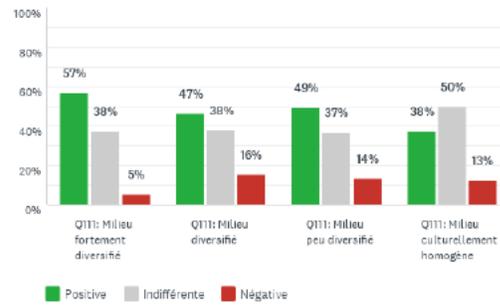


Figure 28 - Perception des parents du secondaire selon le milieu socioculturel

Nous pourrions aussi dire que le programme serait mieux perçu – toujours selon l’avis des enseignant.e.s – dans les milieux favorisés et urbains.

Comment qualifiez-vous la perception générale des parents par rapport au PECR?

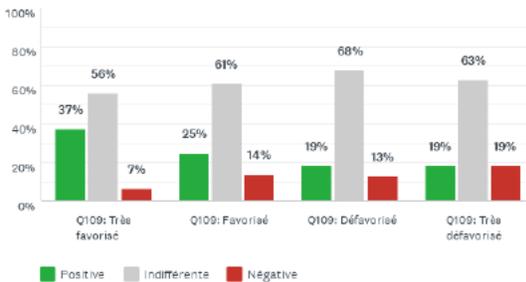


Figure 31 - Perception des parents selon le milieu socioéconomique

Comment qualifiez-vous la perception générale des parents par rapport au PECR?

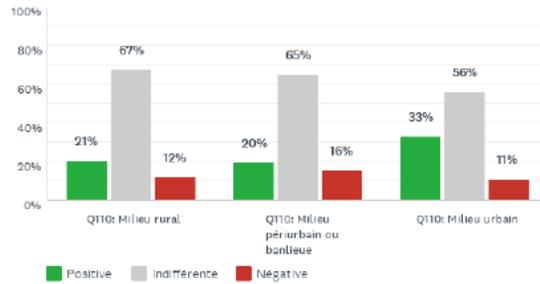


Figure 30 - Perception des parents selon le milieu géographique

1.1.2. Les perceptions du milieu scolaire

À l’égard des perceptions des collègues enseignant.e.s et de la direction d’école, nous pourrions dire que ECR réussit au secondaire et échoue au primaire. Au secondaire, 77 % des répondant.e.s sont d’avis que le programme est jugé pertinent (« Tout à fait... » et « Plutôt... »). Au primaire, ce n’est que le tiers (33 %) qui partagerait cet avis.

Selon vos observations, comment vos collègues et la direction d'école perçoivent-ils le cours ECR?

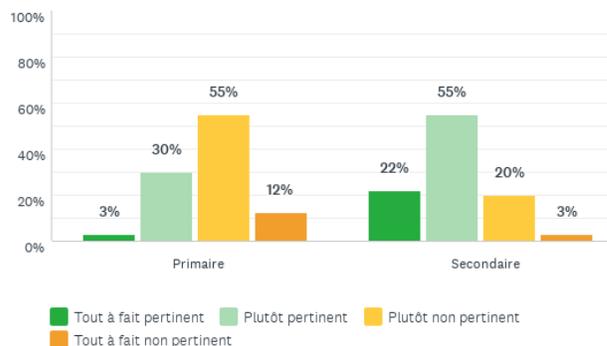


Figure 32 - Perception des collègues et de la direction au secondaire

Nous avons cherché à obtenir, sur cette même question, un autre regard que celui des enseignant.e.s en interrogeant les conseillères et conseillers pédagogiques. Ils étaient invités à « qualifier le niveau d'importance accordé au PECEP dans [leur] milieu ». Quatre choix de réponses étaient offerts. Aucun répondant jugera qu'il est considéré comme « très important » alors que 19 % choisiront « important », 63 % « secondaire » et 19 % « négligeable ». Il faut s'empresse de préciser que ces données doivent être utilisées avec réserve : seulement 16 conseillers.ières pédagogiques ont répondu à cette question.

Naturellement, il nous faut dire qu'il s'agit de perceptions à propos de... perceptions! Ces résultats parlent aussi – et peut-être surtout – des enseignant.e.s eux-mêmes. Le regard qu'ils posent sur la matière peut souffrir d'un manque de distance. Il nous faut donc lire ces dernières données en lien avec la propre perception des enseignant.e.s à l'égard du programme.

1.1.3. Les perceptions des enseignant.e.s eux-mêmes

Il n'y a pas vraiment de suspense : 90 % de enseignant.e.s du secondaire interrogés ont une perception positive du programme. Considérant qu'un bon nombre d'enseignant.e.s du secondaire ne sont pas initialement formé dans cette matière, ces résultats traduisent un appui fort à la matière. Bien entendu, c'est au primaire que les résultats sont les plus attendus puisqu'ils offrent des clés d'interprétation de plusieurs autres données. À ce sujet, les avis sont partagés : sensiblement la même proposition de perception positive (39 %) et négative (36 %) et une part importante d'indifférence (25 %).

Comment qualifiez-vous votre propre perception du PECR?

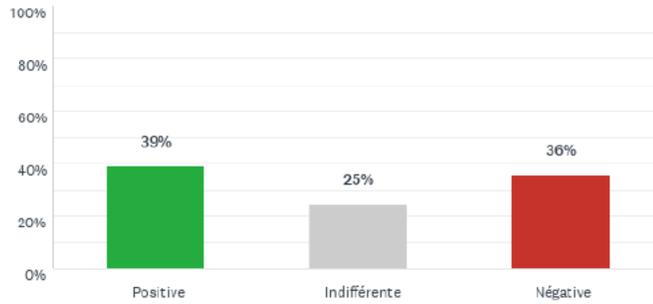


Figure 33 - Perception des enseignant.e.s du primaire

Comment expliquer ce rapport globalement ambigu à l'ECR au primaire?

D'emblée, nous pouvons dire que la perception des enseignant.e.s connaît les mêmes variations que les autres indicateurs d'appui au programme (pertinence des finalités, contribution PECR aux finalités et visées, efficacité des compétences...). Ainsi, en milieu fortement diversifié, la perception négative est comparable aux autres types de milieux, mais l'indifférence perd des points au profit de la perception positive. En milieu très favorisé, le programme est perçu positivement par davantage d'enseignant.e.s et moins d'enseignant.e.s le perçoivent négativement qu'ailleurs.

Comment qualifiez-vous votre propre perception du

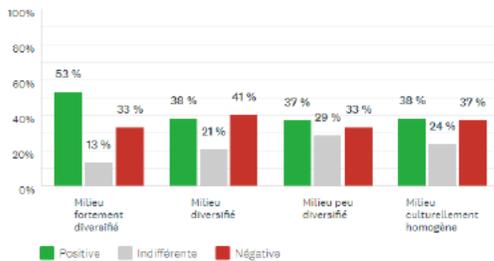


Figure 35 - Perception des enseignants du primaire selon le milieu socioculturel

Comment qualifiez-vous votre propre perception du PECR?

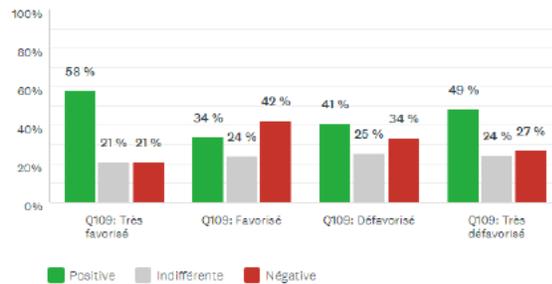


Figure 34 - Perception des enseignants selon le milieu socioéconomique

Cela dit, la variable la plus influente semble être l'expérience des enseignant.e.s : les plus jeunes ont une meilleure opinion du PECR et sont significativement moins nombreux, en proportion, à en avoir une vision négative.

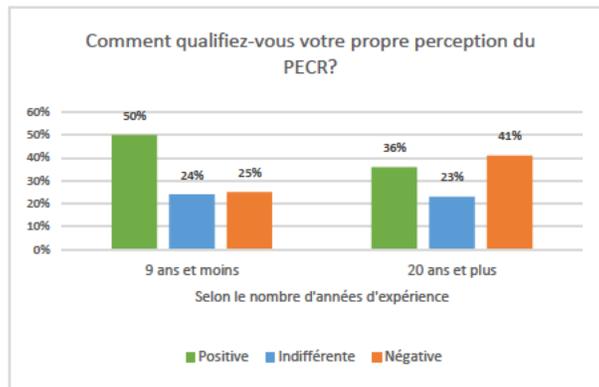


Figure 36 - Perception des enseignants du primaire selon l'expérience

Plus nous avançons dans cette analyse, plus le portrait se stabilise : le PECR a connu un meilleur accueil en milieu diversifié, favorisé et auprès des plus jeunes générations d'enseignant.e.s.

1.2. Le contexte social d'influence et de réception

Il va sans dire que l'école n'est jamais imperméable aux débats et préoccupations d'une société. Certains diront qu'elle en est l'antichambre. Le cours ECR a connu une certaine couverture médiatique au fil des ans, laissant rarement indifférent. Quel en est l'impact sur l'enseignement? Plus largement, en quoi et comment le milieu influence-t-il ce qui se déroule en classe? On pourrait aussi appréhender la réalité autrement : y a-t-il des conditions ou des milieux qui ont facilité la réception du PECR?

1.2.1. Les controverses

Tant au primaire qu'au secondaire, les controverses au sujet du cours ECR à l'école se font rares. À majorité (59 % et 62 %), les enseignant.e.s affirment n'avoir été témoin d'aucune situation polémique. Un peu plus du quart (26 % et 28 %) en aurait observé « au moins une » et une faible part (14 % et 10 %) plusieurs. Les cas rapportés, tant au primaire qu'au secondaire, portaient pratiquement exclusivement sur des questions religieuses : refus de certains parents que leur enfant explore différentes religions, un enseignant dont l'intervention en culture religieuse posait un problème de posture professionnelle, des propos discriminants de la part d'élèves, un enseignement jugé trop stéréotypé par des parents croyants, pour n'évoquer que quelques exemples.

Non seulement ces controverses sont peu nombreuses à l'école, mais de manière étonnamment symétrique au primaire et au secondaire, elles auraient peu d'impacts sur l'enseignement. Les répondants sont d'avis à 51 % que les débats (milieu scolaire, médias, etc.) n'ont pas eu d'effets ou ont eu des effets négligeables sur leur manière d'enseigner. Quatorze pour cent parleront de « peu d'effets », 27 % diront « quelques effets » et 8 % « beaucoup d'effets ».

Il y aurait davantage de démêlés en milieu fortement diversifié : 44 % des enseignant.e.s disent avoir été témoin d'au moins une ou de plusieurs controverses contre 32 % en milieu

culturellement homogène. Par contre, l'effet sur l'enseignement semble le même. C'est dire que l'affirmation voulant que le PECR soit d'abord et avant tout un programme pour les milieux pluralistes où il serait davantage adapté aux attentes de la population est réfuté par nos données : il n'est moins ni plus facile, sur ce plan, d'y enseigner ECR.

1.2.2. Les réalités socioculturelles et socioéconomiques

Il n'y a pas que les controverses à propos du cours qui mérite attention. Le contexte social, culturel et économique à une influence, peut-on penser. De manière globale, 34 % des répondants seront tout à fait d'accord avec l'affirmation voulant que la réalité socioculturelle du milieu influence l'enseignement et 43 % seront plutôt d'accord. À l'autre bout du spectre, ils seront 9 % à n'être pas du tout d'accord. Cela dit, c'est bien en milieu fortement diversifié que les enseignant.e.s constatent davantage cette influence. Nous pourrions dire que pour eux la question se pose de manière plus criante, peut-être. À tout le moins, on y serait plus sensible. On y serait également plus sensible en milieu fortement défavorisé. Il y a peut-être là une conjonction de deux réalités : les écoles en milieu diversifié sont aussi en milieu plus défavorisé.

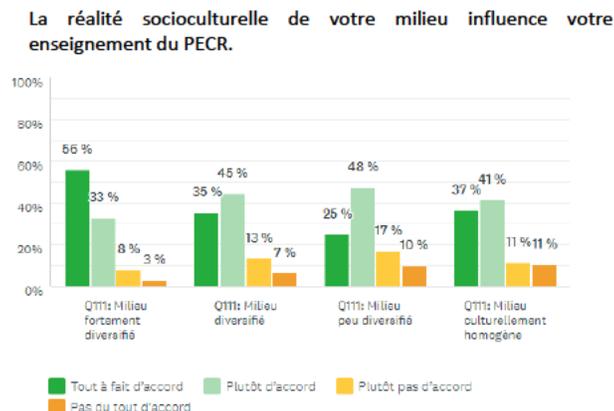


Figure 37 - Influence de la réalité socioculturelle sur l'enseignement

Comme ils seraient plus sensibles à l'influence du milieu, on aurait pu croire que c'est dans les classes marquées par une diversité culturelle que certains sujets sont plus difficiles à aborder. Pourtant, lorsqu'interrogé, les répondants ont fourni des réponses relativement similaires d'un

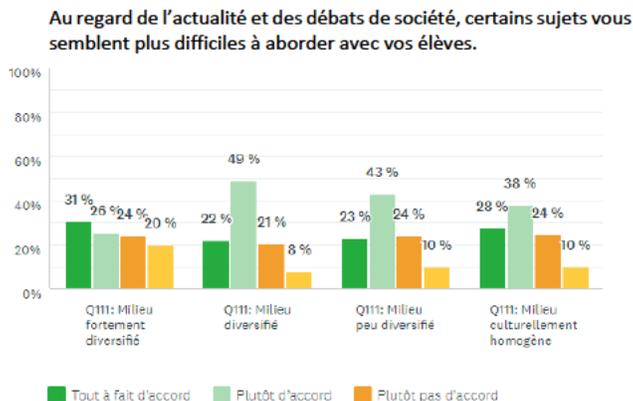


Figure 38 - Sujets difficiles

milieu à l'autre; et c'est même en milieu fortement diversifié que l'on ressent le moins de difficulté à traiter de ces sujets délicats.

Ce qui vaut pour la réalité socioculturelle vaut également pour la réalité socioéconomique. Elle a de l'impact chez un certain nombre d'enseignant.e.s : 65 %. Et ce sont aussi les milieux fortement diversifiés et très défavorisés qui y sont les plus sensibles, dans des proportions assez semblables à ce qui prévaut pour la question socioculturelle.

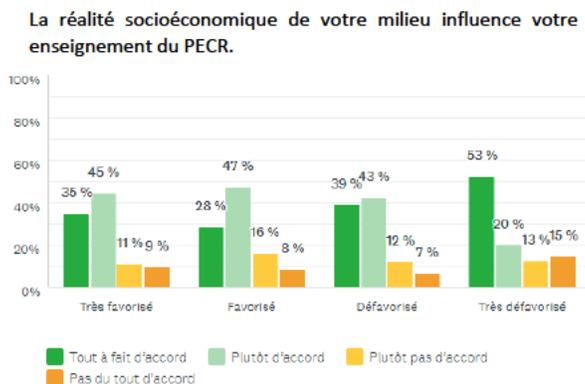


Figure 39 - Influence de la réalité socioéconomique sur l'enseignement

Sur ces questions, nous aurions aimé avoir des résultats plus explicites. Nous serions d'avis qu'il y a là un enjeu, mais les données ne nous permettent pas de le cerner clairement. On risque peu de se tromper en disant que ce programme n'est pas vécu de la même façon dans les quartiers pluralistes d'une grande ville et dans un village d'une région-ressource. Il nous faut conserver la question; question qui se pose de manière multiple et complexe, comme nous le raconte une enseignante :

J'étais dans une école multiethnique [avant d'enseigner ici]. Juste parler de culture religieuse et c'est clair que ce n'est pas dans la même optique [qu'ici] parce que même ces jeunes-là étaient tous issus de milieux différents. C'était intéressant l'échange. Maintenant, je suis dans un milieu de campagne. [Et lorsque que] je parle culture religieuse, je trouve intéressant qu'ils s'ouvrent à différentes choses, mais c'est tout le monde est pareil. C'est très caucasien comme milieu. Je n'enseigne pas de la même façon parce que mes problématiques ne sont pas les mêmes. On est dans un milieu où il y a beaucoup de mixité sociale, ce qui est formidable. J'adore où je suis, mais des signalements à la DPJ on en fait à tous les ans. Donc c'est sûr qu'on ne peut pas enseigner les mêmes choses parce que ce n'est pas tout qui est enseigné. Y avait une prison pas loin avant, fait que c'est sûr qu'on avait des clientèles... puis moi c'est mes préférés, je les adore, mais on a une clientèle qui vit dans des milieux sociaux et économiques qui sont quand même défavorisés. C'est plus difficile...

Enseignante, primaire, Montérégie, entretien

L'influence du contexte socioéconomique et culturel sur l'enseignement, ECR n'en a pas l'exclusivité, va sans dire. Toutefois, en regard des contenus qu'il aborde, des sujets qu'il traite, des questions qu'il suscite et des finalités qu'il vise, il y a quelque chose de singulier.

1.3. La posture professionnelle

La question de la posture professionnelle des enseignant.e.s a été sérieusement investie lors de l’implantation du programme en 2008. Dans les années qui suivront, des situations rapportées dans les médias convaincront des responsables de la formation initiale et continue d’insister encore sur cette dimension. Les débats de société sur la place de la religion à l’école, la laïcité et les questions éthiques rappelleront la nécessité de réfléchir à la manière dont on enseigne et intervient dans le cadre d’un cours comme ECR. On comprendra l’intérêt de s’y pencher dans un consultation-bilan.

Une majorité d’enseignants (75 % au primaire et 81 % au secondaire) affirment que la posture est facile à respecter. Ils seront moins nombreux à s’interroger (toujours et souvent) lors de leurs interventions en classe : 49 % au primaire et 65 % au secondaire.

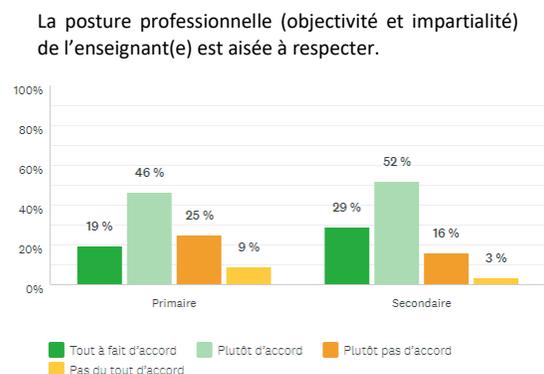


Figure 40 - Respect de la posture professionnelle

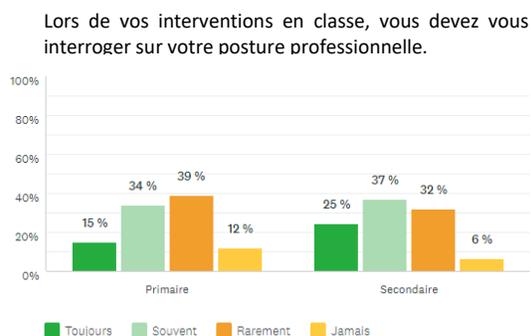


Figure 41 - Posture professionnelle et interventions

Que l’on dise qu’elle est aisée à respecter et que l’on s’interroge peu lors des interventions en classe ne sont pas des indicateurs d’une pratique enseignante cohérente avec la posture souhaitée. Au contraire. La posture professionnelle d’objectivité et d’impartialité demande que l’on développe une réflexivité critique sur ces propres pratiques; et donc que l’on se questionne, que l’on se « méfie » de soi-même et de ses biais, que l’on mette à jour – pour soi d’abord – ses présupposés, préjugés, croyances. Nous serions tentés de dire qu’il n’y a rien « d’aisé » dans cette disposition. Le seul processus qui permet de s’approcher le plus possible de l’objectivité est le travail, la recherche, la réflexion et les remises en question.

Plus encore, s’ajoutent à ces données tant propos et de récits – recueillis lors des entretiens et par le questionnaires en ligne – qui laissent deviner une situation plus complexe. Ils sont de deux ordres : d’une part, des enseignant.e.s soutiennent « marché sur des œufs », avoir de la difficulté à intervenir, devoir « trouver le bon ton ». Voilà qui relève bien de la posture. D’autre part, des enseignant.e.s, particulièrement au primaire, qui nous décrivent leur pratique enseignante et, ce faisant et sans le vouloir, donnent à voir des interventions discutables quand ce n’est pas strictement contraire au programme.

L’ensemble des membres du personnel n’a jamais été interpellé sur cette réalité : il s’agit de nuances et surtout, de portée de ce que cela peut avoir sur

les élèves, sur l'influence que l'on peut exercer à leur égard, sur leurs prises de décisions, sur leurs orientations personnelles. Le nouveau contexte de l'affirmation de la « laïcité » tant dans notre société que dans toutes nos institutions devrait amener un grand nombre de personnes à se remettre en question. Il faudrait alors mettre à leur disposition des accompagnants leur permettant de cheminer dans le sens de la mission de l'école et de la réalisation de leur projet de vie personnel.

Conseillère pédagogique¹³, questionnaire en ligne

Certains enseignant.e.s en ECR ont une approche militante concernant les questions de justice sociale. Les biais sur certains sujets n'offrent peut-être pas l'occasion d'aborder la diversité des points de vue. Par rapport au phénomène religieux, l'approche présentant le point de vue théologique ne permet pas la réflexion critique sur le sujet et plusieurs enseignant.e.s n'osent pas s'y risquer. Pourtant, je crois qu'il est essentiel de présenter les différents points de vue à l'égard des religions (incluant les points de vue historiques, scientifiques ou les différentes interprétations internes de la religion).

Conseiller pédagogique, questionnaire en ligne

Selon toi, est-ce que mieux connaître et comprendre les religions t'aide à mieux vivre avec les autres ? Non parce que le cours amène à juger parce qu'on se demande si on est baptisé.

Élève, 6e année, Montérégie, notes d'atelier de discussion

Moi je trouve ça très difficile d'être impartiale. J'essaie de l'être le plus possible dans la vie, mais comme je te dis j'ai de la misère à dire : « toi t'es éthique, mais pas toi ». J'ai l'impression que si on regarde éthique et culture religieuse le côté culture religieuse que si je fais un examen c'est facile d'être neutre. Je pense que les gens c'est là qu'y veulent dire : « Non, je suis ouvert sur différentes religions, je ne trouve pas que je vais porter un jugement. » C'est facile. Je mets une note sur ça : es-tu capable de me dire que la Tora est associée à... [...] Mais ça reste que si on avait à faire un débat plus délicat... Je pense à une autre personne que je connais qui est enseignante aussi. Elle me disait : « Moi, ma fille j'y ai déjà dit : les arabes, fait attention! J'y ai fait lire *Jamais sans ma fille*. »... Maintenant, fais-y faire un débat ouvert sur un sujet d'actualité ? Est-ce qu'elle va être impartiale ?

Enseignante, primaire, Montérégie, entretien

Ce dernier extrait révèle toute la complexité de la question. On voit l'intention de l'enseignante, sa capacité à cerner la situation les enjeux d'une situation impliquant hypothétiquement sa collègue, son désir de bien faire. En même temps, elle semble comprendre l'éthique comme un jugement de valeur sur un comportement : « Toi t'es éthique... ». La posture professionnelle est une question de formation. Non seulement de formation à la posture, mais surtout de formation en ECR et aux fondements du programme.

¹³ Pour les CP, nous ne précisons pas la région afin d'assurer l'anonymat.

Je ne peux parler d'un mouvement comme les "transgenres" si je ne suis pas à l'aise (ou pas en accord) avec le phénomène. Je dois donc me censurer continuellement pour ne pas soulever de controverse. N'ayant pas de formation, je m'analyse souvent. Je questionne beaucoup mes collègues avant d'aborder certains sujets.

Enseignant, secondaire, données sociographiques incomplètes, questionnaire

En rencontre de consultation, des experts ont insisté sur l'importance de la posture professionnelle :

La posture c'est compromettant. [...] Il y a un problème de compréhension. On va manquer notre coup si les futurs enseignant(e)s ne remettent pas en doute leur posture professionnelle.

Experts universitaires, rencontre de consultation, notes de rencontre

1.4. Le temps d'enseignement

Le temps est un défi en enseignement, davantage encore, peut-on penser, lorsque le nombre de périodes cycles suggéré est limité comme c'est le cas pour certaines matières, dont ECR. S'il y a le temps de préparation des enseignant.e.s, le temps de correction, de temps de formation, nous nous attarderons ici au temps d'enseignement. Depuis l'implantation du programme, ce fut une question largement discutée dans le réseau. Il n'est pas rare d'entendre des enseignant.e.s d'ECR au secondaire raconter qu'ils « doivent monter aux barricades » pour assurer un certain respect du nombre indicatif de périodes. Au primaire, des enseignant.e.s laissent entendre qu'ils ont dû « couper en ECR », afin de rattraper un retard ou offrir davantage d'accompagnement dans certaines matières jugée plus prioritaire.

Malgré, le contenu prescrit, il n'en demeure pas moins que cette matière est souvent amputée de 50% de son temps d'enseignement au profit de d'autres matières.

Enseignant, secondaire, Lanaudière, questionnaire

Manque de temps car nos programmes sont SURCHARGÉS! Je choisis d'aider mes élèves en math et français ou de faire ma période [d'ECR]?

Enseignante, primaire, Chaudière-Appalaches, questionnaire

Qu'en est-il vraiment?

Au primaire, la moitié (51 %) des enseignant.e.s considèrent que le nombre d'heures indicatif alloué est suffisant pour assurer le développement des compétences alors que leurs collègues du secondaire l'estiment insuffisant à 72 %. Ces résultats varient très peu d'un milieu à l'autre, d'un cycle à l'autre.

Toutefois, la majorité des répondants du primaire (64 %) soutiendront que ce nombre d'heures indicatif n'est pas respecté. Et même chez les 36 % qui affirment respecter le nombre d'heures indicatif, il n'y en a que 9 % pour fournir une réponse ferme (« Tout à fait d'accord »). Si le temps indicatif au primaire est d'une heure par semaine, que 40 % des élèves y auront droit, la majorité (57 %) reconnaissant y consacrer moins d'une heure.

Primaire | Selon vos observations, combien d'heures par semaine sont en général allouées à l'enseignement du PECR par vous et vos collègues?

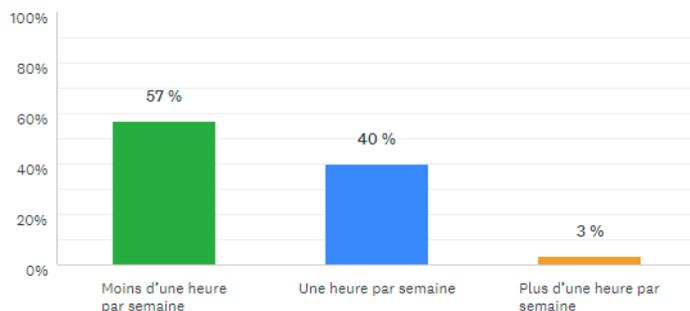


Figure 42 - Heures d'enseignement au primaire

En somme, il y a lieu de croire que lorsque la porte de la classe du primaire se referme et que les enfants prennent place, le temps manque pour ECR. Nous n'avons de mal à en saisir les effets sur le développement des compétences, l'exploration des contenus et l'évaluation pour un programme considéré par ailleurs lourd et chargé.

Au secondaire, 51 % des répondant.e.s soutiendront que le nombre d'heures indicatif n'est pas respecté. En entretien et par les réponses longues, on explique cette situation par les aménagements (coupures de périodes) provoqués par des projets pédagogiques particuliers (concentrations, profils, programmes sport/arts-études, etc.). On fait part également du « temps « grugé » par différentes campagnes de sensibilisation ou d'activités extracurriculum qui, ponctuellement, prennent place dans le cours ECR¹⁴.

En effet, plusieurs écoles coupent le cours (1 fois cycle) pour mieux satisfaire les besoins des programmes dans la grille-matière.

Enseignant, secondaire, données sociographiques incomplètes, questionnaire

[Le défi est d'] obtenir de la part du milieu le support nécessaire à l'atteinte du programme; par exemple, retrouver le temps suggéré à l'enseignement de ce dernier sans en voir une partie "prêtée" pour un programme particulier.

Enseignante, secondaire, données sociographiques incomplètes, questionnaire

Toujours au secondaire, il semble que le temps indicatif soit davantage respecté dans le réseau des écoles privées : 63 % des répondants appartenant à ce réseau seront de cet avis contre 46 % des enseignant.e.s du réseau public.

On s'en tient ici à un état des lieux sur le temps d'enseignement. En d'autres sections de ce rapport, nous avons décrit les conséquences et les effets de ce manque de temps (voir

¹⁴ Le questionnaire en ligne demandait aux enseignant.e.s le nombre de période par cycle. Ils devaient fournir le chiffre. En raison de la diversité des réponses (certains précisant par année pour l'école, d'autre par cycle, d'autres encore uniquement en regard de leur tâche), la compilation est ardue. Au besoin, nous pourrions procéder à une estimation.

notamment les défis de l'enseignement). Cela dit, ne sous-estimons pas le défi : alors qu'ils devaient préciser (réponse longue) « les difficultés les plus importantes que vous rencontrez quant aux conditions d'enseignement », les répondant.e.s ont retenu, dans une très forte majorité, le temps.

1.5. Les conditions particulières au secondaire

Le nombre de périodes attribué à l'ECR dans la grille-matière soulève des défis pédagogiques et d'évaluation particuliers au secondaire. Le nombre de nombres d'élèves par enseignant et l'enseignement sur plusieurs niveaux n'est pas sans conséquences.

Selon les données amassées, 41 % des enseignant.e.s du secondaire ont plus de 300 élèves, 78 % enseignent sur plusieurs niveaux. Le nombre d'élèves par enseignant se situe, en moyenne, à 253. Cette comprend des situations d'enseignement particulière : classes d'intégration, élèves EHDAA, programmes particuliers. La médiane est à 250.

Nous avons également demandé aux répondants le nombre de groupes auxquels ils doivent enseigner. Pour établir la moyenne, nous avons retiré les cas où un enseignant comptait un ou deux groupes seulement ainsi que deux cas de plus de 20 groupes; ces situations nous apparaissant particulières. Les résultats paraissent élevés, d'autant qu'il faut considérer que plusieurs des répondant.e.s n'enseignent pas uniquement en ECR ou n'ont pas une tâche complète.

Nombre d'élèves / enseignant	
Moyenne	253
Médiane	250
% des enseignant.e.s qui enseignent...	
À plus de 300 élèves	41 %
À plusieurs niveaux	78 %
Nombre de groupes / enseignant	
Moyenne	9,5
Médiane	10
% des enseignant.e.s qui enseignent...	
12 groupes et plus	15 %

Tableau 4 - Tâche d'enseignement au secondaire

Les répondants ont été généreux à préciser les effets de ces conditions sur l'enseignement. On mentionne la difficulté de faire le suivi auprès des élèves, la lourdeur de l'évaluation et de la correction, le manque de temps, l'absence de concertation avec les autres enseignant.e.s.

Difficulté avec la correction et l'évaluation (1ere étape, 10 cours pour évaluer 1 compétence... idéalement 4 évaluations x 370... 3-4 minutes par copie à corriger = ±100hrs de correction) Résultats pas toujours représentatifs (tout vaut 25% ou presque)

Enseignant, secondaire, Lanaudière, questionnaire

Il est très difficile d'effectuer un suivi pédagogique serré de l'ensemble des élèves. Aussi, la collaboration et la concertation avec les autres enseignant.e.s sont très complexes vu le grand nombre de collègues enseignant à ces mêmes élèves.

Enseignant, secondaire, Capitale-Nationale, questionnaire

L'une des conséquences récurrentes apparaît fondamentale sur le plan de la pédagogie et de la valorisation du programme: la difficulté d'établir une relation signifiante avec les élèves.

Le lien pédagogique est plus long à établir avec les élèves. L'engagement des élèves est parfois inégal.

Enseignant, secondaire, Montérégie, questionnaire

Je connais peu mes élèves, plus difficile d'instaurer un climat de classe favorable aux discussions, difficultés quant à l'évaluation (surtout Pratiquer le dialogue), difficulté de convaincre mes élèves de l'importance du cours, difficultés d'assurer un suivi: les enseignant.e.s ressources utilisent mes périodes pour rencontrer des élèves, même chose pour les différents professionnels (ortho., psy., psychoed., etc.) et des absents.

Enseignant, secondaire, Centre-du-Québec, questionnaire

Et on pourrait penser que cette relation est d'autant plus importante que les sujets abordés en ECR renvoient précisément aux rapports aux autres et à la société et interpellent les élèves.

Les élèves se sentent en relation avec l'enseignant en éthique [et culture religieuse]. On devient souvent un repère important vu les sujets abordés et le fait qu'on discute ensemble. Ils nous connaissent et nous abordent souvent. Ils veulent des commentaires dans les corrections, mais j'ai beaucoup trop de copies à corriger. Je dois m'ajuster à eux avec mes cours, je dois ajouter ou enlever des choses selon leurs réactions. Quand on fait bien notre travail, on devient souvent leur matière préférée et leur prof préféré aussi... mais beaucoup trop d'élèves, ça brûle une chandelle!

Enseignante, secondaire, Montréal, questionnaire

En présentant ces quelques données spécifiques au secondaire, loin de nous l'idée de suggérer que la tâche au secondaire serait nécessairement plus lourde qu'au primaire. Elle est assurément différente et c'est cette singularité que nous voulions mettre en lumière.

1.6. Formation du personnel enseignant

Il ne faut pas ici se méprendre : ce n'est pas parce que la formation est placée comme un élément d'une section spécifique du présent rapport qu'il ne s'agit pas d'un enjeu transversal. Nous aurons l'occasion d'y revenir, mais s'il y a une question qui s'est imposée au cours de ces travaux de consultation, c'est bien celle de la formation. Dans le questionnaire et les entretiens, nous nous y sommes attardés de manière particulière.

1.6.1. Formation initiale et sentiment de compétence

À ce sujet, 74 % des enseignant.e.s du primaire soutiennent que la formation initiale concernant le programme ECR ne les aide pas à se sentir compétents. Au secondaire, on retrouve la situation inverse : 75% des répondants affirment que leur formation initiale contribue à leur sentiment de compétence. De l'avis des enseignant.e.s rencontrés, la formation initiale dans les programmes en enseignement primaire serait insuffisante.

Je ne pense pas, malheureusement, la formation est assez poussée. En même temps, je ne sais pas où on ajouterait [des cours] dans le baccalauréat de 4 ans [en enseignement primaire] déjà assez lourd.

Enseignante, primaire, Montréal, entretien

On pourrait penser que ce sentiment de compétence apporté par la formation initiale est plus vif chez les plus jeunes générations d'enseignant.e.s, formés en ECR. Or, tel n'est pas le cas. Au primaire, 26 % des enseignant.e.s ayant moins de 10 ans d'expérience sont d'avis que leur formation procure un sentiment de compétence contre 36 % chez les 20 ans et plus. Au secondaire, chez les 20 ans et plus d'expérience, 80 % associent compétence et formation initiale alors que la proportion est de 74 % chez les moins de 10 ans.

On peut établir une corrélation entre la perception du programme par les enseignant.e.s et le sentiment de compétence que leur procure leur formation initiale : plus la perception du programme est négative, moins ils se sentent compétents. On peut constater la même tendance au secondaire, toutefois les données sont beaucoup moins fiables en raison du peu de répondant.e.s qui ont une perception indifférente, plutôt négative ou négative; la forte majorité (90%) ayant une perception positive du programme.

Primaire | Votre formation initiale concernant le PECR vous aide à vous sentir compétent(e) par rapport au programme.

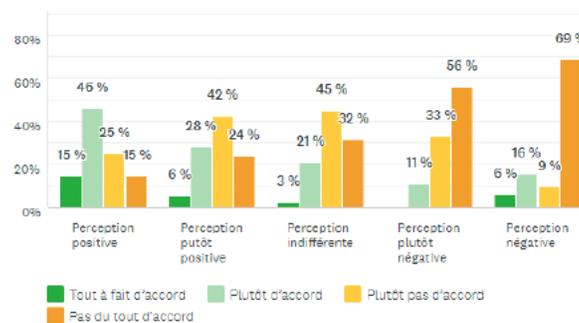


Figure 43 - Sentiment de compétence et perception du programme au primaire

L'une des particularités du secondaire est d'y retrouver des enseignant.e.s « spécialistes » de leur matière, détenant une formation initiale spécifique. Pourtant, ce n'est pas le cas en ECR pour la moitié des enseignant.e.s qui ont répondu au questionnaire : 50 % disent être formés initialement dans une discipline autre que l'éthique et la culture religieuse. Ce résultat est important. À lui seul, il rend compte d'un écart entre la situation présumée avec laquelle fut pensé le programme et la situation réelle.

Enfin, soulignons que lors de la consultation, les experts universitaires se sont montrés particulièrement préoccupés par la question de la formation initiale. A été soulignée la disparité du cursus entre les universités où, à certains endroits, les responsables de la formation sont issus d'autres champs. Une harmonisation constituerait, selon plusieurs, l'une des conditions gagnantes de la mise en œuvre d'un programme révisé.

1.6.2. Formation continue au primaire

Au sujet de la formation continue, pratiquement trois enseignant.e.s sur quatre au primaire (73 %) n'ont jamais suivi de formation en ECR. Lors des choix de formation, 89 % disent considérer ECR comme étant d'importance « secondaire » (35%) ou « négligeable » (54%). On ne sera pas surpris, ici aussi, de la corrélation entre perception du programme et les choix de formation continue : 97 % des enseignant.e.s du primaire qui ont une perception strictement négative du PEER considère négligeable la formation continue dans le domaine.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, les enseignant.e.s pour qui la formation initiale contribue à leur sentiment de compétence accordent plus d'importance à la formation continue: ils seront 30 % à la reconnaître très importante ou importante contre 7 % chez les enseignant.e.s dont la formation initiale n'apporte pas ce sentiment. Dans la même logique, ils seront également plus nombreux (40 %) à avoir suivi une activité de formation que les autres (20%).

Aussi, ce sont les enseignant.e.s cumulant moins d'années d'expérience qui investissent les formation continue : 42 % chez les moins de 10 ans en ont suivi une contre 13 % chez les 20 ans et plus. Chez ces derniers, 59 % trouveront que la formation continue en ECR est « négligeable » alors qu'ils seront 40 % à être du même avis dans la tranche des moins de 10 ans d'expérience.

Bien qu'il faille considérer avec prudence les résultats en raison d'un échantillon trop petit, 53 % des CP qui ont répondu au sondage se sentent bien outillés pour donner de la formation continue au primaire.

Nous pouvons déjà retenir ici 3 choses : 1) bien que le manque de formation ait été nommé et même dénoncé par les enseignant.e.s eux-mêmes, la formation continue en ECR est loin d'être une priorité dans la concurrence des matières pour le temps et les ressources de formation; 2) c'est la minorité la « déjà mieux formée » qui cherche à se former davantage en ECR; 3) la perception qu'on les enseignant.e.s du programme est déterminante – d'où l'enjeu, encore une fois, de la valorisation du programme.

On n'a pas assez de temps pour des formations en français ou en math. [...] Il faut d'abord fortifier la base en français et en maths, donc, toute l'emphase est là-dessus

Enseignant, primaire, région de Montréal, questionnaire.

1.6.3. Formation continue au secondaire

Au secondaire, 69 % des enseignant.e.s disent avoir des besoins de formation continue, et ce, que leur formation initiale soit en ECR ou non. Les besoins apparaissent présents chez un peu plus d'enseignant.e.s en milieu diversifié (73 %) qu'en milieu culturellement homogène (66 %), chez les enseignant.e.s de moins de 10 d'expérience (76 %) que chez les 20 ans et plus (66 %) et dans le réseau privé (75 %) que public (64 %).

De manière globale, 65 % des enseignant.e.s du secondaire soutiennent avoir déjà suivi une formation continue en ECR. Un écart apparaît ici en regard de la formation initiale : 83 % des enseignant.e.s formés initialement en ECR ont aussi suivi de la formation continue alors qu'ils ne sont 47% dans la même situation chez les enseignant.e.s dont la formation initiale n'est pas en ECR.

Deux cents répondant.e.s ont précisé le nombre annuel d'heures consacré à de la formation continue. La moyenne se situe à 6,5 h par année. La médiane à 3h. On précise que certaines de ces formations sont offertes par des conseillers et conseillères pédagogiques des centres de services scolaire. Les journées annuelles de formation de l'AQECR sont fréquemment nommées.

Enfin, 53 % des CP qui ont répondu se sentent bien outillés pour donner de la formation continue au primaire.

* * *

En synthèse

La consultation nous permet de formuler les constats suivants :

- La perception du programme ECR chez les parents, les collègues, les élèves et les enseignant.e.s eux-mêmes sont à la fois un symptôme et une cause : symptôme de la place réelle du programme dans la vie de l'École et du sort qu'on lui réserve; cause de plusieurs difficultés rencontrées : manque de formation, manque de temps, dévalorisation de la matière, manque de motivation des élèves.
- Le contexte social (débat, controverses, conditions socioéconomiques) participe de cette perception du programme. On peut faire l'hypothèse qu'il joue un plus grand rôle que l'indique ici les données. À tout le moins, il détermine la réception du programme par le milieu scolaire.
- Les données sur la posture professionnelle soulèvent plusieurs questions, au-delà du caractère rassurant qu'elles peuvent avoir de prime abord. Il s'agit là d'un enjeu central, particulièrement au primaire.
- Le temps d'enseignement est l'un des éléments-clés à considérer dans un bilan sur l'implantation PEER : il préside à plusieurs écueils. Au secondaire, il met en jeu aussi bien la possibilité d'une relation pédagogique signifiante avec les élèves que d'arriver à corriger convenablement les travaux.
- La situation au secondaire est singulière. Contrairement à ce qui est supposé, pour moitié ce ne sont pas des enseignant.e.s formés initialement dans le domaine. Le nombre d'élèves, le nombre de groupes et le nombre de niveaux par enseignant.e.s semble menacer la qualité de l'enseignement.
- La formation initiale et continue du personnel enseignant est, elle aussi, un des éléments-clés. Au primaire, la formation initiale et continue ne permet pas aux enseignant.e.s de se sentir compétents. Ils ressentent des besoins de formation, mais ne s'inscrivent pas dans un processus de formation continue. Au secondaire, les enseignant.e.s ont le sentiment d'être bien formés, mais leur besoin de formation continue ne semblent pas comblés.
- Le profil de l'enseignant mobilisé et motivé à poursuivre sa formation se précise : il enseigne depuis moins de 10 ans et est déjà parmi les mieux formés.

2. ENJEUX

En prenant appui sur le précédent état des lieux et les enjeux des deux premières sections, nous souhaitons dégager, encore une fois, des enjeux, c'est-à-dire des préoccupations dont la prise en compte pourrait être utile et nécessaire dans le processus de révision du programme.

2.1. Entre le supposé, l'espéré et la réalité

Rabâchons un peu : un programme sur papier est bien peu chose; il existe pleinement que lorsqu'il prend vie en classe. Ce que nous forcent à voir la consultation sur les conditions d'enseignement, c'est bien cette vie, dans l'écart entre ce que l'on suppose être l'enseignement de l'ECR, ce que l'on espère qu'il soit et ce qu'il est en réalité. Le programme tel qu'il fut rédigé, préparé, expérimenté et implanté portait ces suppositions et ces espoirs. Douze ans plus tard, l'enjeu n'est-il pas de poser un regard lucide afin de prévoir, dans la révision même du programme, des conditions favorables à sa réception. Là-dessus, la consultation nous permet de pointer quelques éléments qui semblent avoir été des facteurs déterminants dans l'implantation du PECR et qui peuvent être des plus instructifs :

- les lacunes de la formation initiale qui, au primaire, ne permet pas aux enseignant.e.s de se sentir compétents;
- au secondaire, contrairement au « principe », la moitié des enseignant.e.s en ECR ne sont pas formés dans le domaine;
- la répartition du programme sur autant d'années en si peu d'heures disperse non seulement l'enseignement, mais les enseignant.e.s eux-mêmes qui, au secondaire, se retrouvent avec une tâche dont la lourdeur ne peut être contestée;
- bien qu'il soit un programme obligatoire, partie intégrante du Programme de formation de l'école québécoise, la réalité est tout autre : on coupe des périodes au secondaire et on reconnaît ne pas respecter le nombre indicatif d'heures au primaire.

Il est sans doute possible de saisir l'opportunité qu'offre la révision du programme pour corriger la situation sur certains de ces aspects. Cela dit, on peut également penser que l'opération de révision n'offrira pas toutes les solutions. Comment éviter le phénomène des « compléments de tâche » au secondaire sans réforme de l'organisation scolaire? Comment hausser le niveau de formation des enseignant.e.s du primaire alors que les besoins de formation sont criants dans tous les domaines? Discerner ce qui peut être vraiment amélioré à court, moyen et long terme paraît être ici l'enjeu, afin que la révision du programme puisse à la fois engendrer des correctifs et tenir compte des limites et de la réalité de l'enseignement.

Nous pourrions faire l'hypothèse que les principales difficultés rencontrées dans l'implantation du programme ECR tiennent en cet écart entre le programme tel que conçu lors de sa rédaction et la réalité de son enseignement reflétée dans les points précédents. Cet écart est aussi celui d'un contexte social qui a changé entre 2005 – au moment de l'annonce des orientations ministérielles mettant fin à l'enseignement confessionnel et au régime à option – et la dernière décennie où les débats sur les questions éthiques et religieuses ont façonné la compréhension du programme et de ses visées.

2.2. La place du programme

Les différentes considérations présentées dans cet état des lieux sur les conditions d'enseignement ont pour cause commune – directe ou indirecte – le fait que ECR soit au nombre de ces matières dont le nombre d'heures indicatif est moins élevé. Les principaux enjeux qui en découlent sont ceux du temps et de la lourdeur de la tâche, comme nous l'avons suffisamment décrit.

Fait que je vais te dire le premier [mot quand je pense au programme] : y a quelque chose de « lourd » parce que c'est comme un gros sujet et je trouve que souvent [...] puis souvent j'ai l'impression qu'il est perçu comme un fardeau. [...] J'ai l'impression que les gens y lancent de la matière parce qu'il faut le faire plus que parce qu'ils apportent quelque chose d'intéressant. Mais c'est sûr qu'au départ, c'est plate, mais quand tu m'as demandé mon premier mot, ça été lourdeur... J'aime pas ça, mais c'est ce qui m'est venu à l'esprit sur le coup.
Enseignante, primaire, Montérégie, entretien

L'enjeu de penser la place de cette « grande petite matière ». « Le programme est trop ambitieux », ont noté des experts lors de la consultation. Comment est-il possible alors d'aménager le programme – compétences, thèmes, répartition par cycle, etc. – pour le rendre efficient? Il serait pour le moins surprenant que le nombre indicatif d'heures augmente. Dès lors, comment réviser le programme pour qu'il trouve sa juste place? Ce faisant, n'est-ce pas une partie des difficultés rencontrées (temps, lourdeur de la tâche, valorisation, évaluation) qui se trouveraient amoindries?

Également, cette question de la « place du programme » ne se calcule pas qu'en nombre d'heures d'enseignement, mais dans la valorisation de celui-ci. Nous nous trouvons à devoir reprendre ici une question déjà annoncée : comme faire de ce programme une matière signifiante? À quelles conditions? « Il faudra un renversement majeur sur plusieurs plans pour la réussite de l'implantation du programme révisé », nous ont dit les experts. La reconnaissance de la place de cette matière par des mesures concrètes – est-ce un examen ministériel comme certains le réclament ? – sont au nombre de ces « plans ».

2.3. La formation

Nous l'avons dit et redit, la formation est une question transversale. Pratiquement toutes les préoccupations et considérations qui occupent ces pages peuvent y être associées d'une manière ou d'une autre. Qu'il en soit ainsi en dit l'importance, mais constitue aussi un défi : lorsque présent partout, il arrive que ce ne soit pris en charge nulle part.

Au-delà donc de la clé d'interprétation des données qu'est la formation, il y a les dispositifs effectifs, dans les limites des ressources et du temps du réseau. De l'implantation du programme ECR, on peut retenir à quel point c'est essentiel... et complexe.

Bien sûr, on trouve partout des enseignant.e.s exemplaires, qui ont participé activement aux formations en ÉCR, qui font appel régulièrement au service du conseiller pédagogique en ÉCR et qui suivent le programme. Cependant, tel que mentionné précédemment, il y a aussi un grand nombre d'enseignant.e.s qui se

disent confiants pour aborder le volet éthique, mais qui dans les faits ne connaissent ni n'appliquent la démarche de réflexion éthique avec leurs élèves. À part les enseignant.e.s qui arrivent formés de l'université en ÉCR (ils sont rare chez nous!), c'est la majorité des enseignant.e.s qui a un grand besoin de formation. Plusieurs peinent à nommer les thèmes à aborder pour leur cycle d'enseignement...

Conseillère pédagogique, questionnaire en ligne

Les experts consultés ont tôt fait de souligner l'importance d'arrimer un plan de formation à la mise en place de la version révisée du programme. En plus de ce que nous avons déjà mentionné dans l'enjeu « différenciation du programme », nous pourrions ajouter que cette formation va de pair avec la valorisation de la matière.

Pour les experts, il y a là une responsabilité liée à l'opération en cours que d'offrir l'accompagnement des enseignant.e.s. Quel modèle? Comment tirer profit de ce qui est déjà en place? Dans les circonstances, peut-être sommes-nous invités à penser autrement l'organisation de ces processus de formation : est-il possible d'allier formation initiale et formation continue? La planification de la mise en place du programme révisée peut-elle être au service de la formation, et non l'inverse? Ne faudrait-il pas songer à une implantation graduelle si on veut qu'elle soit accompagnée?

Avec la réforme du programme, j'espère qu'il va y avoir de la formation continue qui va suivre parce que... un des constats que j'ai fait dans une école où j'ai travaillé et où j'ai fait un stage, c'est que 5 ans après l'implantation de la réforme, des personnes enseignaient encore l'ancien programme. C'est vraiment nécessaire qu'il y ait une formation continue pour faire la transition avec le nouveau programme, voilà.

Enseignant, secondaire, Montréal, entretien

Cet accompagnement pour l'implantation du programme révisé débouche sur un autre enjeu : celui de l'échéancier de l'implantation. Naturellement, les enseignant.e.s interrogés en parlent peu puisque la consultation se voulait un bilan de programme actuel. Néanmoins, la description du contexte d'enseignement et de ses défis – actuellement accentués par une pénurie d'enseignant.e.s dans certains milieux – peut inquiéter. Là-dessus, les experts sont unanimes : l'échéancier doit être réaliste. Et sur ce plan la formation continue a un rôle à jouer : susciter la mobilisation des enseignant.e.s. Au final, ils ont la réussite du programme entre leurs mains.

Et c'est pour ça que je voulais participer à ça parce que je pense que c'est un programme qui a tout un potentiel puis qui pourrait être le programme le plus important du cursus scolaire là. Et je pense qu'il faut le valoriser puis je pense que la refonte du programme est peut-être l'occasion de revaloriser ce programme-là. Je pense qu'il faudrait qu'il y ait une tendance vers ça, se pencher sur l'idée de valoriser le programme et une fois qu'il est valorisé, après ça bien on pourra vraiment l'exploiter à son plein potentiel.

Enseignant, secondaire, Montréal, entretien

Je pense qu'un des défis de la réforme du programme c'est l'adhésion des enseignant.e.s, qu'on est le gout en fait de mettre en œuvre la réforme au sein

de nos classes. Puis ça, bien je pense que ça passe par un réel bilan du programme actuel puis une participation des enseignant.e.s, des enseignantes à l'écriture. Moi, c'est pour ça que je suis présent, c'est un programme que j'apprécie, que j'aime. J'ai passé plusieurs années de ma vie à étudier à l'université pour l'enseigner, puis il n'y a pas d'autres programmes que j'aimerais enseigner que celui-là parce que je vois l'impact au quotidien que ça a sur mes élèves.

Enseignant, secondaire, Montréal, entretien

3. SYNTHÈSE

Considérant l'état des lieux et les enjeux émergents, nous formulons les propositions de synthèse suivantes :

Révision du programme attentive aux conditions d'enseignement. Si la présente consultation permet d'en tracer les contours, il sera peut-être nécessaire de pousser plus en avant l'investigation sur certaines questions, notamment par l'expérimentation prévue du programme révisé. L'intention ici serait d'avoir un programme adapté pour lequel la réalité scolaire n'est pas que le lieu de la réception du nouveau programme, mais que cette réalité en influence la rédaction.

Adéquation entre le programme et sa place effective. La place du programme va au-delà du nombre de périodes. Elle tient dans sa valorisation, dans le personnel enseignant formé, dans les thèmes et éléments de contenus signifiants. Toutefois, ces éléments n'en feront la réussite que si une juste place est pensée pour le programme. Voilà un des enseignements de l'implantation du PECR.

Formation comme dimension intégrée de la mise en œuvre du programme. L'enjeu de la formation est central, voilà l'un des constats forts de la consultation. N'y a-t-il pas lieu de penser la formation au nouveau programme non pas comme une étape subséquente à sa révision, mais intégrée? Dans les choix d'orientation et de contenu, que la formation soit au nombre des considérations pourraient s'avérer nécessaire si l'on accepte l'argument que sans formation et sans accompagnement, la réforme n'est pas possible. La formation devient une dimension intégrée de la mise en œuvre du programme.

CONCLUSION

Le présent rapport ne fut possible que part la générosité des enseignant.e.s, conseillers.ères pédagogiques, élèves et experts qui ont participé à la consultation, alors que le temps est rare et que les conditions de travail et de vie, en raison de la pandémie, exigeaient déjà beaucoup. Il nous faut les remercier.

Il nous faut également rappeler les limites de l'exercice : nous avons consulté des acteurs de la vie scolaire, leur demandant de nous partager leurs perceptions, idées, lectures de la situation, compréhensions des défis. Ces regards – qui n'épuisent pas le réel – ont été ensuite compilés, codés, analysés, interprétés. Ils ont suggéré les enjeux que l'on retrouve en ces pages et combien d'autres encore dont nous n'avons pu parler ou qui nous ont tout simplement échappé. De là, nous nous sommes risqués à des propositions de synthèse qui ne sont en rien finales, mais qui veulent ouvrir des pistes de réflexion et de mise en œuvre.

Ainsi donc, ce sont 10 enjeux et 9 propositions synthétiques auxquelles mènent l'analyse. À la relecture, on peut en dégager des axes qui traversent le riche matériau. Nous pourrions les comprendre comme autant d'enseignements tirés de l'implantation du programme ECR, une initiative dont on oublie parfois l'originalité.

Un premier axe est celui de l'attention à « l'école réelle », là où le programme prend vie. Sans cette prise en compte, on demeure dans le supposé, le « théorique », l'espéré; dans tous les cas, nous ne sommes pas dans le lieu de l'« école-vécue ».

Le second axe est celui de la signifiante : une préoccupation pour la valorisation de matière de manière à mobiliser élèves et enseignant.e.s. La question ici n'est pas de plaire, mais d'interpeller.

Le troisième axe est celui de la cohérence et de la cohésion : que pouvons-nous apprendre de cet état des lieux sur l'orientation, la structuration, l'arrimage des différents éléments qui forment un programme.

Que la réflexion et l'exploration se poursuivent. Ce rapport n'est qu'une étape.

Notes aux interviewers

- ⇒ Chercher des informations sur les pratiques effectives davantage que sur les opinions individuelles sur le programme.
- ⇒ Structure :
 - 1- Question « principales » (QP), prioritaire à poser
 - 2- Questions spécifiques (QS) reliées à chaque question générale
- ⇒ NB : assurer que les mêmes thèmes soient couverts dans les 8 études de cas (enseignants et élèves). Cependant, comme chaque entrevue est une histoire en soi, l’animateur ne s’en tient pas à tout prix à son questionnaire et permet à la discussion de prendre la direction du moment.
- ⇒ L’uniformité de posture est nécessaire, pas une uniformité de contenus.
- ⇒ Précisions sur les questions :
 - Les questions précédées d’une puce « ← » sont des questions essentielles qui doivent être posée.
 - Les questions suivantes en retrait de la question essentielle sont secondaires. Le niveau du retrait en marque l’importance.
 - Les questions en retrait et en italique sont des questions de précision à poser.
- ⇒ Le thème apparaît dans la colonne de gauche afin de le retenir et de pouvoir juger de la pertinence des propos.

Mot d'introduction et présentation

Bonjour à tous.

D'entrée de jeu, nous tenons à vous remercier d'être avec nous aujourd'hui, dans le contexte que nous connaissons tous. Je me présente, _____, et je suis aujourd'hui accompagné(e) de _____, de la Direction de la formation générale des jeunes (DFGJ) du ministère de l'Éducation.

Dans le cadre de la révision du programme d'Éthique et culture religieuse, un bilan est effectué. Cette démarche a pour principal objectif de **comprendre comment ce programme est vécu** actuellement dans les classes. Dans un premier temps, un questionnaire en ligne a été diffusé à l'intention des enseignants et des conseillers pédagogiques.

Dans l'entrevue d'aujourd'hui, nous vous poserons des **questions concernant votre vécu de l'ECR dans vos classes**. Nous vous présenterons également des **résultats préliminaires** de ce questionnaire, afin d'aller chercher vos explications. Nous vous invitons à **échanger entre vous le plus librement possible** sachant, bien évidemment, **qu'aucune réponse n'est bonne ou mauvaise**. Aujourd'hui, ce sont vos observations qui comptent.

Finalement, avant de commencer, nous vous rappelons que **l'entrevue d'aujourd'hui sera enregistrée** afin de permettre la retranscription par écrit des échanges et d'analyser les propos recueillis. **Votre anonymat sera assuré**, notamment par l'emploi de noms fictifs. Toute information permettant de vous identifier (nom de lieu, école, nom d'un collègue) sera également retirée.

Sachez qu'à tout moment vous pouvez **mettre fin à l'entretien ou refuser de répondre** à l'une ou l'autre question, sans devoir vous justifier.

Enfin, soyons très clairs: cette consultation porte sur le **programme ECR actuel**. En aucun cas il ne s'agit de juger de la **pertinence du processus de révision** engagé et encore d'évaluer votre enseignement. Nous ne sommes intéressés que par une seule chose: **ce qui se passe vraiment en classe**.

BLOC 1 Amorce et questions de départ	
Perception générale – Questions « brise-glace »	<ul style="list-style-type: none"> ▶ De manière que l'on distingue vos voix lors de la retranscription, pouvez-vous simplement vous présenter : prénom, quel niveau enseignez-vous, etc. ▶ En un mot, comment qualifiez-vous le cours ECR ? <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi ce choix ?
Bloc 2 : ECR et mission de l'école	
Visées et finalités	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Le programme a pour finalités la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, afin de favoriser le vivre-ensemble. Trouvez-vous que le programme d'ECR actuel permet l'atteinte de ces finalités ? <ul style="list-style-type: none"> • Si oui, pourquoi selon vous ? Qu'observez-vous ? De quelle façon l'atteinte de ces visées se manifeste-t-elle chez (ou entre) les élèves ? • [Si propos divergent des données du questionnaire] Dans l'enquête en ligne, près de la moitié des enseignants consultés pensent que le programme ECR ne permet pas l'atteinte de ces finalités (36% pour reconnaissance de l'autre et 38% pour la poursuite du bien commun). Comment expliquez-vous cela ? ▶ Plus de 80% des répondants au questionnaire en ligne estiment que les compétences <i>Réfléchir à des questions éthiques</i> et <i>Pratiquer le dialogue</i> contribuent à ces visées, alors qu'ils sont moins nombreux à penser la même chose de la compétence <i>Manifester une compréhension du phénomène religieux</i>. Est-ce aussi votre constat ? <ul style="list-style-type: none"> • Comment expliquez-vous cette différence ?
Mission de l'école	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Est-ce que les constats que vous avez faits au sujet des visées du programme, p/r aux compétences, sont les mêmes quant à la mission de l'école (<i>socialiser, qualifier et instruire</i>) ?
Effets sur la vie de l'école	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Est-ce que selon vous le programme a un impact sur la vie de l'école ou de la classe ? Qu'observez-vous ?
Apport aux autres disciplines	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Sans parler d'activités interdisciplinaires, est-ce que les compétences développées en ECR et les connaissances acquises peuvent être réinvesties ou transférées dans d'autres matières ?
Compréhension du programme	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Quant au programme lui-même - ses fondements, ses orientations, ses compétences, ses contenus – est-il facilement accessible aux enseignants ? Est-il clair ? <ul style="list-style-type: none"> • Comment jugez-vous de la connaissance des enseignants du programme, au primaire ?

Bloc 2 : Le programme

Compétences	<p><u>Au sujet de la compétence en éthique...</u></p> <ul style="list-style-type: none">▶ Quelles difficultés et réussites rencontrez-vous chez les élèves et dans votre enseignement ?▶ Si vous deviez modifier la compétence, que changeriez-vous et que conserveriez-vous? <p><u>Au sujet de la compétence culture religieuse...</u></p> <ul style="list-style-type: none">▶ Quelles difficultés et réussites rencontrez-vous chez les élèves et dans votre enseignement ?▶ Si vous deviez modifier la compétence, que changeriez-vous et que conserveriez-vous?<ul style="list-style-type: none">• Dans le sondage, les enseignants remettent davantage en cause la C2 que les deux autres compétences. Êtes-vous de cet avis? Pourquoi? <p><u>Au sujet de la compétence au dialogue...</u></p> <ul style="list-style-type: none">▶ Quelles difficultés et réussites rencontrez-vous chez les élèves et dans votre enseignement ?▶ Si vous deviez modifier la compétence, que changeriez-vous et que conserveriez-vous?
Contenu	<ul style="list-style-type: none">▶ <u>Pour le primaire</u> : À votre avis, les thèmes et éléments de contenu sont-ils connus des enseignants ?▶ À l'égard du nombre de thèmes et éléments de contenu, comment évaluez-vous le programme :<ul style="list-style-type: none">• <i>Est-il adapté au temps alloué? Trop ou pas assez ambitieux?</i>• <i>Est-ce que ces constats s'appliquent à l'ensemble des compétences, ou est-ce que l'une ou l'autre se démarque ?</i> <p><u>Primaire seulement</u></p> <ul style="list-style-type: none">▶ Une majorité (77%) croit qu'il faut retirer ou modifier des thèmes en culture religieuse. Pourquoi ?<ul style="list-style-type: none">• Selon votre expérience, quels sont les thèmes les plus importants à aborder avec les élèves ? <p><u>Secondaire seulement</u></p> <ul style="list-style-type: none">▶ Une majorité (72%) croit qu'il faut retirer ou modifier des thèmes en culture religieuse. Pourquoi ?▶ Selon votre expérience, quels sont les thèmes les plus importants à aborder avec les élèves ?

Progression des apprentissages	<p>▶ Quel est plus grand défi dans votre planification ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous une planification école / cycle ? Comment vous assurez-vous d'une cohérence dans votre école ? Avez-vous des mécanismes d'arrimage entre cycles ? <p>▶ 40% des répondants trouvent le document <i>Progression des apprentissages</i> « utile ». Comment expliquez-vous ce résultat ?</p>
Évaluation	<p>▶ Quel est le principal défi de l'évaluation des apprentissages selon votre expérience et vos observations ?</p> <p><u>Primaire seulement</u></p> <p>▶ 70% des enseignants ne trouvent pas utiles le cadre d'évaluation et les critères d'évaluation. Pourquoi ?</p>
Bloc 3 : Les conditions d'enseignement	
Défis	<p>▶ Depuis le début de notre rencontre, vous avez nommé plusieurs défis. Cela dit, quel est LE plus grand défi que vous rencontrez comme enseignant de l'ECR ?</p> <p>▶ Comment relever ce défi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une minorité seulement des répondants au sondage évoque le programme lui-même comme source de défi. Pourquoi ? • De nombreux répondants identifient le manque de temps d'enseignement comme défi. Pourquoi selon vous ?
Formation	<p>▶ Il semble qu'il y ait assez peu de formation continue en ECR chez les enseignants. Pourquoi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cette formation a-t-elle été initiée par les enseignants ou par la direction ? <p>▶ Que constatez-vous sur la formation initiale en ECR ?</p>
Matériel didactique	<p>▶ Êtes-vous satisfait du matériel didactique que vous utilisez ? Pourquoi ?</p>
Contexte	<p>▶ Plusieurs enseignants pensent que leur équipe de direction et leurs collègues percevraient le programme comme non pertinent. Pourquoi selon vous ? Quels effets cela pourrait entraîner ?</p> <p>▶ Est-ce que le contexte socioéconomique et culturel influence votre enseignement de ECR ? En quoi ? Comment ?</p> <p>▶ Est-ce que des questions d'actualités influencent votre enseignement de ECR ? En quoi ? Comment ?</p> <p>▶ Est-ce qu'il y a des « questions sensibles » que vous n'abordez pas ?</p>
Posture professionnelle	<p>▶ La posture professionnelle d'impartialité de l'enseignant est un enjeu particulièrement sensible en ECR. Elle est régulièrement objet de débats, et elle est même réaffirmée dans le texte d'introduction du programme.</p>

	Paradoxalement, pour les enseignants, elle semblerait aisée à respecter et, particulièrement au primaire, on s'interroge peu sur cette posture. Comment expliquer ces résultats ?
Conclusion	
Synthèse	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pourquoi avoir accepté de participer à cet entretien ? ▶ Y a-t-il des éléments dont nous n'avons pas parlé et que vous souhaitez aborder ? ▶ En une phrase ou deux, quel serait votre principal constat sur le programme ECR et sa mise en œuvre ?
<i>Merci de votre participation très précieuse !</i>	

Annexe 2 – Canevas d’entretien – Élèves

- ⇒ Les activités seront adaptées pour chaque cycle.
- Au primaire, les questions à choix de réponses seront privilégiées
 - Au secondaire, il sera possible d’opter pour différents types de questions.

Préparation – animateur

- 1) Ouvrir la réunion Zoom
- 2) Ouvrir le questionnaire Wooclap (ou Forms)

Préparation - enseignant

- 1) Les élèves ouvrent leur portable et se connectent, à l’aide du code donné par l’enseignant, au questionnaire sur Wooclap
- 2) Pendant ce temps, l’enseignant se connecte à la réunion Zoom sur le TNI.

Réalisation

L’animateur partage son écran et présente la première question.

- a. Les élèves répondent individuellement.
- b. L’animateur présente les résultats, dans le but de chercher une réaction.
- c. Il questionne les élèves : comment expliquez-vous ce résultat ?
- d. Il relance la discussion à l’aide de questions secondaires, au besoin.
- e. Le deuxième membre de l’équipe ministérielle prend en note les échanges.

L’animateur partage son écran et présente la seconde question, et ainsi de suite.

Mise en situation de l’animateur

Bonjour tout le monde! Merci d’être avec nous aujourd’hui. Je m’appelle _____, et voici _____ . Notre travail est de réviser le programme d’ECR, dans le but de l’améliorer.

Nous vous consultons aujourd’hui parce que nous voulons connaître ce que vous pensez du cours d’éthique et culture religieuse. Nous voulons vous donner la parole, parce que si nous voulons améliorer ce programme, pour nous, votre opinion est importante!

Nous allons vous poser des questions auxquelles vous devrez répondre sur l’ordinateur. (SUGGESTION : Je vais vous poser une question, vous répondez sur votre ordinateur. Ensuite, nous regardons les réponses et nous discutons du résultat.) Chaque fois que vous aurez répondu, nous vous présenterons les résultats, et nous vous demanderons de nous expliquer pourquoi, selon vous, votre groupe a répondu de telle façon.

Ce que nous voulons aujourd’hui, c’est entendre ce que vous avez à nous dire sur le programme. Soyez donc bien à l’aise! Sachez que :

- il n’y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, nous voulons vous faire réfléchir et avoir accès à vos idées à vous.
- le but n’est pas de parler de la compétence de votre enseignant, mais de la matière ÉCR elle-même.

En répondant, essayez d'avoir en tête pas juste ce que vous avez vu cette année en ECR, mais aussi ce que vous avez vu les années passées, voir même depuis votre primaire!

Questions - primaire

Question d'introduction

QP:

J'ai un cours d'ÉCR aujourd'hui, je me sens (choix de réponse, images funky) :

- Heureux
- Contrarié
- Neutre
- Autre (ennuyé)

Pourquoi [nommer ce qui se dégage des résultats] ?

QP (pour 3e cycle seulement):

Quand je te dis « Éthique et culture religieuse » tu penses à quoi ? Écris le premier mot qui te vient en tête (réponse en nuage de mots)

Animateur : Relire les mots, Attirer l'attention sur des mots qui reviennent plus d'une fois. Demander pourquoi ce mot ? Quelle en est la signification ?

ÉCR et mission de l'école

Effet d'ÉCR dans la classe / l'école

QP :

L'ÉCR te permet-il de mieux comprendre les différences et les ressemblances que tu as avec les autres? Oui / Non / NSP

Pourquoi ce résultat ?

QS :

- *L'ÉCR vous permet de mieux vivre ensemble dans votre classe. D'accord ou pas d'accord ?*
- *L'ÉCR vous permet d'apprendre à mieux se parler ?*
- *L'ÉCR vous permet d'apprendre à mieux comprendre les autres?*
- *L'ÉCR vous permet d'être plus ouverts aux autres?*
- *L'ÉCR L'ÉCR vous permet d'apprendre à être plus tolérants?*
- *L'ÉCR vous permet d'apprendre à être plus à l'écoute?*
- *L'ÉCR vous permet d'apprendre à être plus empathiques?*

QP :

Est-ce qu'il est important d'apprendre à l'école à mieux comprendre les différences et les ressemblances que tu as avec les autres?

Pourquoi ce résultat ?

QS :

- *L'ÉCR vous permet de mieux vivre ensemble dans votre classe. D'accord ou pas d'accord ?*
- *L'ÉCR vous permet d'apprendre à mieux se parler ?*
- *L'ÉCR vous permet d'apprendre à mieux comprendre les autres?*
- *L'ÉCR vous permet d'être plus ouverts aux autres?*
- *L'ÉCR L'ÉCR vous permet d'apprendre à être plus tolérants?*
- *L'ÉCR vous permet d'apprendre à être plus à l'écoute?*
- *L'ÉCR vous permet d'apprendre à être plus empathiques?*

Impact de chaque compétence sur le vivre-ensemble

QP : *Selon toi, est-ce que réfléchir à des grandes questions en éthique t'aide à mieux vivre avec les autres?*

- *Pourquoi ce résultat ?*

QS:

- *Pouvez-vous nous nommer un sujet que vous avez abordé récemment en classe ?*
- *Est-ce que le fait d'aborder ce sujet peut vous aider à avoir de meilleures relations avec les autres?*

QP:

Est-ce qu'on devrait réfléchir à des questions éthiques à l'école ? Oui / Non / NSP

QP : *Selon toi, est-ce que mieux connaître et comprendre les religions t'aide à mieux vivre-ensemble ?*

Pourquoi ce résultat ?

QS:

- *Pouvez-vous nous nommer un sujet que vous avez abordé récemment en classe ?*
- *Est-ce que le fait d'aborder ce sujet peut vous aider à avoir de meilleures relations avec les autres?*

QP:

Est-ce qu'on devrait parler de religion à l'école ? Oui / Non / NSP

Pourquoi ce résultat ?

QP :

Selon toi, est-ce que pratiquer le dialogue aide à mieux vivre-ensemble ?

Pourquoi ce résultat ?

QS:

- *Pouvez-vous nous nommer un sujet que vous avez abordé récemment en classe ?*
- *Est-ce que le fait d'aborder ce sujet peut vous aider à avoir de meilleures relations avec les autres*

Sur la pertinence même du cours

QP:

Trouvez-vous que cette matière est utile ? Oui / Non

Pourquoi ce résultat ?

Le programme

Intérêt pour les thèmes

QP:

Parmi les thèmes enseignés en éthique, lequel suscite le plus ton intérêt ?

- La liberté
- L'autonomie
- L'ordre social
- La tolérance
- L'avenir de l'humanité
- La justice
- L'ambivalence de l'être humain

Pourquoi ce résultat ?

QS:

- *Est-ce que c'est parce que vous avez abordé ce thème en classe ou c'est parce que ce thème pique votre curiosité ? Est-ce parce que les activités en lien avec ce thème vous plaisaient ? Quels thèmes avez-vous abordé en classe cette année ?*
- *Quels thèmes avez-vous abordé en classe les années précédentes ?*

QP:

Parmi les thèmes enseignés en *culture religieuse*, lequel suscite le plus ton intérêt ?

- Le patrimoine religieux québécois
- Des éléments fondamentaux des traditions religieuses
- Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels
- Des religions au fil du temps
- Des questions existentielles
- L'expérience religieuse
- Les références religieuses dans les arts et la culture

Pourquoi ce résultat ?

QS:

- Est-ce que c'est parce que vous avez abordé ce thème en classe ou c'est parce que ce thème pique votre curiosité ? Est-ce parce que les activités en lien avec ce thème vous plaisaient ? Quels thèmes avez-vous abordé en classe cette année ?
- Quels thèmes avez-vous abordé en classe les années précédentes ?

QP:

Quelle forme de dialogue préfères-tu pratiquer ?

- Débats
- Délibérations
- Tables ronde
- Discussion
- Conversation
- Narration
- Entrevue
- Ne sais pas

Pourquoi ce résultat ?

QP:

La pratique du dialogue me permet de bien structurer mes idées et mes arguments.
Oui/Non/NSP

Pourquoi ce résultat ?

QP:

La pratique du dialogue me permet de faire la différence entre de bons et de mauvais arguments. Oui / Non / NSP

Pourquoi ce résultat ?

Sur l'interdisciplinarité

QP:

Est-ce que les apprentissages réalisés en ECR t'aident dans les autres matières ?

QS:

- Comment ?

Les conditions d'enseignement

Sur le nombre d'heures accordées à l'ÉCR

QP:

Dans votre horaire, trouvez qu'il y a :

- *Trop de périodes d'ECR*
- *Pas assez de périodes d'ECR*
- *Suffisamment de périodes d'ECR*

Pourquoi ce résultat ?

Question de conclusion

QP (sans Wooclap):

Si vous étiez à notre place, est-ce que vous changeriez quelque chose dans le programme d'ECR ?

QS:

- Si oui, que voudriez-vous changer ?
- Si non, pourquoi ?

Primaire

Préparation – animateur

- 1) Ouvrir la réunion Zoom
- 2) Ouvrir le questionnaire (Wooclap)

Préparation - enseignant

- 1) Les élèves ouvrent leur portable et se connectent, à l'aide du code donné par l'enseignant, au questionnaire sur Wooclap
- 2) Pendant ce temps, l'enseignant se connecte à la réunion Zoom sur le TNI.

Mise en situation de l'animateur

Bonjour tout le monde! Merci d'être avec nous aujourd'hui. Je m'appelle _____, et voici _____ . Notre travail est de réviser le programme d'ECR, dans le but de l'améliorer.

Nous vous consultons aujourd'hui parce que nous voulons connaître ce que vous pensez de la matière *éthique et culture religieuse*. Nous voulons vous donner la parole!

Pour ce faire, nous allons vous poser des questions auxquelles vous devrez répondre sur l'ordinateur. Chaque fois que vous aurez répondu, nous vous présenterons les résultats, et nous vous demanderons de nous expliquer pourquoi, selon vous, votre groupe a répondu de telle façon.

Ce que nous voulons aujourd'hui, c'est entendre ce que vous avez à nous dire. Soyez bien à l'aise, et sachez que :

- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, nous voulons vous faire réfléchir et avoir accès à vos idées à vous.
- En répondant, essayez donc d'avoir en tête pas juste ce que vous avez vu cette année en ECR, mais aussi ce que vous avez vu les années passées, voir même depuis votre primaire!

Réalisation

L'animateur partage son écran et présente la première question.

- f. Les élèves répondent individuellement.
- g. L'animateur présente les résultats, dans le but de chercher une réaction.
- h. Il questionne les élèves : comment expliquez-vous ce résultat ?
- i. Le deuxième membre de l'équipe ministérielle prend en note les échanges.

L'animateur partage son écran et présente la seconde question, et ainsi de suite.

Liste des questions :

Fin d'activité

L'animateur fait avec les élèves une synthèse pour relever les éléments principaux qui font consensus ou qui sont populaires. Il leur soumet informellement son résumé et leur demande s'il n'a rien oublié.

Déroulement – primaire

Préparation – animateur

- 3) Ouvrir la réunion Zoom
- 4) Ouvrir le questionnaire Wooclap

Préparation - enseignant

- 3) Les élèves ouvrent leur portable et se connectent, à l'aide du code donné par l'enseignant, au questionnaire sur Wooclap
- 4) Pendant ce temps, l'enseignant se connecte à la réunion Zoom sur le TNI.

Mise en situation de l'animateur

Bonjour tout le monde! Merci d'être avec nous aujourd'hui. Je m'appelle _____, et voici _____. Notre travail est de réviser le programme d'ECR, dans le but de l'améliorer.

Nous vous consultons aujourd'hui parce que nous voulons connaître ce que vous pensez du cours d'éthique et culture religieuse. Nous voulons vous donner la parole!

Pour ce faire, nous allons vous poser des questions auxquelles vous devrez répondre sur l'ordinateur. Chaque fois que vous aurez répondu, nous vous présenterons les résultats, et nous vous demanderons de nous expliquer pourquoi, selon vous, votre groupe a répondu de telle façon.

Ce que nous voulons aujourd'hui, c'est entendre ce que vous avez à nous dire. Soyez bien à l'aise, et sachez que :

- il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, nous voulons vous faire réfléchir et avoir accès à vos idées à vous.
- le but n'est pas de parler de la compétence de votre enseignant, mais de la matière ÉCR elle-même.

En répondant, essayez d'avoir en tête pas juste ce que vous avez vu cette année en ECR, mais aussi ce que vous avez vu les années passées, voir même depuis votre primaire!

Réalisation

L'animateur partage son écran et présente la première question.

- j. Les élèves répondent individuellement.
- k. L'animateur présente les résultats, dans le but de chercher une réaction.
- l. Il questionne les élèves : comment expliquez-vous ce résultat ?
- m. Le deuxième membre de l'équipe ministérielle prend en note les échanges.

L'animateur partage son écran et présente la seconde question, et ainsi de suite.

Liste des questions :

Fin d'activité

L'animateur fait avec les élèves une synthèse pour relever les éléments principaux qui font consensus ou qui sont populaires. Il leur soumet informellement son résumé et leur demande s'il n'a rien oublié.

Questionnaire d'entrevue de groupe secondaire

Mise en situation

1. Q : Quand je te dis « Éthique et culture religieuse » tu penses à quoi ? Écris le premier mot qui te vient en tête.

Animateur : Relire les mots, Attirer l'attention sur des mots qui reviennent plus d'une fois. Demander pourquoi ce mot ? Quelle en est la signification ?

2. Q : selon toi, pourquoi tu as des cours d'Éthique et de culture religieuse ? Écris la première réponse qui te vient en tête.

Formuler des choix de réponse

3. Q : c'est quoi l'éthique pour toi ?
 - a) Une façon de réfléchir
 - b) Quelque chose qui ne sert à rien
 - c) Un questionnement sur la vie en société
 - d) C'est trop long à écrire, je veux prendre la parole pour expliquer ce que je pense
4. Q : On devrait parler de religion à l'école.
 - a) Oui
 - b) Non
 - c) Je ne sais pas
5. Q : Le cours d'ÉCR m'aide à formuler mes opinions.
 - a) oui
 - b) Non
 - c) Je ne sais pas
6. Q : Le cours d'ÉCR me permet pour mieux comprendre point de vue des autres.
 - a) Vrai
 - b) Faux
 - c) Je ne sais pas, je ne m'intéresse pas à ce que pense les autres.

Q : si tu devais enlever quelque chose au cours d'ÉCR ce serait...

Déroulement, secondaire

Préparation – animateur

- 3) Ouvrir la réunion Zoom
- 4) Ouvrir le questionnaire Wooclap (ou Forms)

Préparation - enseignant

- 3) Les élèves ouvrent leur portable et se connectent, à l'aide du code donné par l'enseignant, au questionnaire sur Wooclap
- 4) Pendant ce temps, l'enseignant se connecte à la réunion Zoom sur le TNI.

Réalisation

L'animateur partage son écran et présente la première question.

- n. Les élèves répondent individuellement.
- o. L'animateur présente les résultats, dans le but de chercher une réaction.
- p. Il questionne les élèves : comment expliquez-vous ce résultat ?
- q. Il relance la discussion à l'aide de questions secondaires, au besoin.
- r. Le deuxième membre de l'équipe ministérielle prend en note les échanges.

L'animateur partage son écran et présente la seconde question, et ainsi de suite.

Mise en situation de l'animateur

Bonjour tout le monde! Merci d'être avec nous aujourd'hui. Je m'appelle _____, et voici _____. Notre travail est de réviser le programme d'ECR, dans le but de l'améliorer.

Nous vous consultons aujourd'hui parce que nous voulons connaître ce que vous pensez du cours d'éthique et culture religieuse. Nous voulons vous donner la parole, parce que si nous voulons améliorer ce programme, pour nous, votre opinion est importante!

Pour ce faire, nous allons vous poser des questions auxquelles vous devrez répondre sur l'ordinateur. Chaque fois que vous aurez répondu, nous vous présenterons les résultats, et nous vous demanderons de nous expliquer pourquoi, selon vous, votre groupe a répondu de telle façon.

Ce que nous voulons aujourd'hui, c'est entendre ce que vous avez à nous dire. Soyez donc bien à l'aise! Sachez que :

- il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, nous voulons vous faire réfléchir et avoir accès à vos idées à vous.
- le but n'est pas de parler de la compétence de votre enseignant, mais de la matière ÉCR elle-même.

En répondant, essayez d'avoir en tête pas juste ce que vous avez vu cette année en ECR, mais aussi ce que vous avez vu les années passées, voir même depuis votre primaire!

Questions

Question d'introduction

QP:

J'ai un cours d'ÉCR aujourd'hui je me sens (choix de réponses) :

- Heureux
- Contrarié
- Neutre
- Autre

Pourquoi ce résultat ?

QP:

Quand je te dis « Éthique et culture religieuse » tu penses à quoi ? Écris le premier mot qui te vient en tête.

Animateur : Relire les mots, Attirer l'attention sur des mots qui reviennent plus d'une fois. Demander pourquoi ce mot ? Quelle en est la signification ?

ÉCR et mission de l'école

Effet d'ÉCR dans la classe / l'école

QP :

Les cours d'ÉCR te permettent-ils de mieux comprendre les différences et les ressemblances que tu as avec les autres?

Pourquoi ce résultat ?

QS :

- *L'ÉCR vous permet de mieux vivre ensemble dans votre classe. D'accord ou pas d'accord ?*
- *L'ÉCR vous permet d'apprendre à mieux se parler ?*
- *L'ÉCR vous permet d'apprendre à mieux comprendre les autres?*
- *L'ÉCR vous permet d'être plus ouverts aux autres?*
- *L'ÉCR L'ÉCR vous permet d'apprendre à être plus tolérants?*
- *L'ÉCR vous permet d'apprendre à être plus à l'écoute?*
- *L'ÉCR vous permet d'apprendre à être plus empathiques?*
- *L'ÉCR permet de se donner des valeurs communes?*

QP :

Est-ce le rôle de l'école d'amener les élèves à mieux comprendre les différences et les ressemblances que tu as avec les autres?

- *Pourquoi ce résultat ?*

QS :

- *Est-ce le rôle de l'école d'apprendre aux élèves à se parler ?*
- *Est-ce le rôle de l'école d'apprendre à mieux comprendre les autres? Pourquoi?*
- *Est-ce le rôle de l'école d'apprendre à être plus tolérants? Pourquoi?*
- *Est-ce le rôle de l'école d'apprendre à être plus ouverts aux autres? Pourquoi?*
- *Est-ce le rôle de l'école d'apprendre à être plus à l'écoute? Pourquoi?*
- *Est-ce le rôle de l'école d'apprendre à être plus empathiques? Pourquoi?*
- *Est-ce le rôle de l'école de donner des valeurs communes? Pourquoi?*
- *Est-ce le rôle de l'école d'apprendre aux élèves à mieux vivre ensemble ?*

Impact de chaque compétence sur le vivre-ensemble

QP : *Selon toi, est-ce que réfléchir à des questions éthiques t'aide à mieux vivre avec les autres?*

- *Pourquoi ce résultat ?*

QS:

- *Pouvez-vous nous nommer un sujet que vous avez abordé récemment en classe ?*
- *Est-ce que le fait d'aborder ce sujet peut vous aider à avoir de meilleures relations avec les autres?*

QP:

Est-ce qu'on devrait enseigner à réfléchir à des questions éthiques à l'école ? Oui / Non / NSP

Pourquoi ce résultat ?

QP : *Selon toi, est-ce que manifester une compréhension du phénomène religieux aide à mieux vivre-ensemble ?*

Pourquoi ce résultat ?

QS:

- *Pouvez-vous nous nommer un sujet que vous avez abordé récemment en classe ?*
- *Est-ce que le fait d'aborder ce sujet peut vous aider à avoir de meilleures relations avec les autres?*

QP:

Est-ce qu'on devrait parler de religion à l'École ? Oui / Non / NSP

Pourquoi ce résultat ?

QP :

Selon toi, est-ce que pratiquer le dialogue aide à mieux vivre-ensemble ?

Pourquoi ce résultat ?

QS:

- *Pouvez-vous nous nommer un sujet que vous avez abordé récemment en classe ?*
- *Est-ce que le fait d'aborder ce sujet peut vous aider à avoir de meilleures relations avec les autres*

Sur la pertinence même du cours

QP:

Trouvez-vous que cette matière est utile ? Oui / Non

Pourquoi ce résultat ?

Le programme

Intérêt pour les thèmes

QP:

Parmi les thèmes enseignés en éthique, lequel suscite le plus ton intérêt ?

- La liberté
- L'autonomie
- L'ordre social
- La tolérance
- L'avenir de l'humanité
- La justice
- L'ambivalence de l'être humain

Pourquoi ce résultat ?

QS:

- *Est-ce que c'est parce que vous avez abordé ce thème en classe ou c'est parce que ce thème pique votre curiosité ? Est-ce parce que les activités en lien avec ce thème vous plaisaient ? Quels thèmes avez-vous abordé en classe cette année ?*
- *Quels thèmes avez-vous abordé en classe les années précédentes ?*

QP:

Parmi les thèmes enseignés en *culture religieuse*, lequel suscite le plus ton intérêt ?

- Le patrimoine religieux québécois
- Des éléments fondamentaux des traditions religieuses
- Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels
- Des religions au fil du temps
- Des questions existentielles
- L'expérience religieuse
- Les références religieuses dans les arts et la culture

Pourquoi ce résultat ?

QS:

- Est-ce que c'est parce que vous avez abordé ce thème en classe ou c'est parce que ce thème pique votre curiosité ? Est-ce parce que les activités en lien avec ce thème vous plaisaient ? Quels thèmes avez-vous abordé en classe cette année ?
- Quels thèmes avez-vous abordé en classe les années précédentes ?

QP:

Quelle forme de dialogue préfères-tu pratiquer ?

- Débats
- Délibérations
- Tables rondes
- Discussion
- Conversation
- Narration
- Entrevue
- Ne sais pas

Pourquoi ce résultat ?

QP:

La pratique du dialogue me permet de bien structurer mes idées et mes arguments. Oui/Non/NSP

Pourquoi ce résultat ?

QP:

La pratique du dialogue me permet de faire la différence entre de bons et de mauvais arguments. Oui / Non / NSP

Pourquoi ce résultat ?

Sur l'interdisciplinarité

QP:

Est-ce que les apprentissages réalisés en ECR t'aident dans les autres matières ?

QS:

- Comment ?

Les conditions d'enseignement

Sur le nombre d'heures accordées à l'ÉCR

QP:

Dans votre horaire, trouvez qu'il y a :

- *Trop de périodes d'ECR*
- *Pas assez de périodes d'ECR*
- *Suffisamment de périodes d'ECR*

Pourquoi ce résultat ?

Question de conclusion

QP (sans Wooclap):

Si vous étiez à notre place, est-ce que vous changeriez quelque chose dans le programme d'ECR ?

QS:

- Si oui, que voudriez-vous changer ?
- Si non, pourquoi ?

Annexe 3 – Questionnaire en ligne

Pour des raisons techniques, nous devons joindre le questionnaire en version PDF sans pouvoir le paginer.

Voir page suivante.

Merci d'avoir accepté de participer à cette consultation. Votre contribution est des plus précieuses!

Ce questionnaire s'inscrit dans une démarche de consultation qui a pour intention de recueillir l'avis des acteurs du milieu scolaire sur les forces et les faiblesses du programme Éthique et culture religieuse actuel. Quelques précisions et indications:

Notez que les questions auxquelles vous avez généreusement accepté de répondre ne visent, en aucun cas, à évaluer la qualité de l'enseignement. Nous souhaitons plutôt recueillir vos observations et vos constats. Il n'y a donc pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses; c'est votre expérience qui nous intéresse.

La participation à cette consultation est confidentielle. Vos réponses seront anonymes. Les informations que nous recueillons sur votre situation sont aux fins exclusives de l'analyse et demeurent impersonnelles. En raison de l'importance de cette consultation, un nombre significatif de questions vous sera posé. Il faut prévoir de 30 à 40 minutes pour remplir le questionnaire.

De nombreuses questions sont à «choix de réponses multiples». Vous pouvez donc faire plus d'un choix. Ces choix de réponses sont alors précédés d'un carré. Quelques questions sont à «choix de réponse unique». Vous ne pouvez choisir qu'une réponse. Ces choix de réponses sont alors précédés d'un cercle.

Lorsque vous choisissez «autre» pour réponse, vous devez obligatoirement préciser votre réponse dans l'espace prévu.

Informations personnelles

1. Quelle est votre profession?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Enseignant(e) au primaire | <input type="radio"/> Conseiller(ère) pédagogique |
| <input type="radio"/> Enseignant(e) au secondaire en Éthique et culture religieuse | <input type="radio"/> Non enseignant(e), ni conseiller(ère) pédagogique |
| <input type="radio"/> Enseignant(e) au secondaire dans une autre matière qu'ECR | |

T-Le programme d'éthique et culture religieuse (PECR) et la mission de l'école québécoise

2. L'école québécoise a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Le PEQR contribue à l'atteinte de la mission d'instruire.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

3. L'école québécoise a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Le PEQR contribue à l'atteinte de la mission de socialiser.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

4. L'école québécoise a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Le PEQR contribue à l'atteinte de la mission de qualifier.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

T-Les finalités et les visées du PEQR

5. L'une des finalités du PEQR est « la reconnaissance de l'autre ». La définition de cette finalité est claire pour moi.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

6. Il est souhaitable que cette finalité soit poursuivie à l'école.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

7. Dans sa forme actuelle, le PECR contribue à l'atteinte de cette finalité.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

8. L'une des finalités du PECR est « la poursuite du bien commun ». La définition de cette finalité est claire pour moi.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

9. Il est souhaitable que cette finalité soit poursuivie à l'école.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

10. Dans sa forme actuelle, le PECR contribue à l'atteinte de cette finalité.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

11. Le PECR contribue à la promotion d'un meilleur vivre-ensemble.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Si c'est le cas, écrivez en quelques mots l'effet du cours ECR sur le vivre-ensemble

12. Le PECR contribue à la construction d'une culture publique commune.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Si c'est le cas, écrivez en quelques mots l'effet du cours ECR sur la construction d'une culture publique commune.

T-Les compétences du PECR

13. La compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* permet de développer le vivre-ensemble et de construire une culture publique commune.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

14. La compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* permet de développer le vivre-ensemble et de construire une culture publique commune.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

15. La compétence *Pratiquer le dialogue* permet de développer le vivre-ensemble et de construire une culture publique commune

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

16. Le développement de la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* chez les élèves contribue au rôle de l'école.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

17. Le développement de la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* chez les élèves contribue au rôle de l'école.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

18. Le développement de la compétence *Pratiquer le dialogue* chez les élèves contribue au rôle de l'école.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

19. Les cours ECR ont des effets sur les apprentissages dans les autres matières.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Expliquez.

20. Selon vos observations, certaines compétences du programme d'ECR sont remises en cause par les enseignant(e)s.

- Tout à fait d'accord
- Partiellement d'accord
- Partiellement pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Si c'est le cas, expliquez et pourquoi ?

EG-Les forces et les défis rencontrés dans l'enseignement du PECR

21. Faites-vous face à certains défis dans l'enseignement du PECR?

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

Le cas échéant, nommez les principaux défis.

22. Qu'est-ce qui explique les difficultés rencontrées en ECR, le cas échéant?

- Le programme
- La formation des enseignant(e)s
- Le matériel didactique
- Les conditions d'enseignement
- Le contexte socio-culturel actuel
- Les perceptions du programme
- La tâche d'enseignement
- Aucune difficulté
- Autre, précisez

23. La formulation actuelle de la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* est **efficace** (c'est-à-dire suffisamment cohérente et adaptée pour que la compétence soit développée chez les élèves).

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

24. La formulation actuelle de la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* est **efficace** (c'est-à-dire suffisamment cohérente et adaptée pour que la compétence soit développée chez les élèves).

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

25. La formulation actuelle de la compétence *Pratiquer le dialogue* est **efficace** (c'est-à-dire suffisamment cohérente et adaptée pour que la compétence soit développée chez les élèves).

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

26. Selon vous, quelle(s) compétence(s) représentent des difficultés en ce qui a trait à l'**évaluation**?

- Réfléchir sur des questions éthiques
- Manifester une compréhension du phénomène religieux
- Pratiquer le dialogue
- Aucune

27. Le cadre d'évaluation et les critères d'évaluation, tels que formulés, permettent de soutenir les élèves dans l'apprentissage.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

28. Le cadre d'évaluation et les critères d'évaluation, tels que formulés, permettent de rendre compte du développement des compétences des élèves.

- Tout à fait d'accord
- Partiellement d'accord
- Partiellement pas d'accord
- Pas du tout d'accord

29. Le cadre d'évaluation et les critères d'évaluation, tels que formulés, sont cohérents avec le programme et adaptés au contexte d'enseignement.

- Tout à fait d'accord
- Partiellement d'accord
- Partiellement pas d'accord
- Pas du tout d'accord

EG-Les contenus de formation (thèmes et éléments de contenu)

30. Parmi les différents thèmes prévus au PECR en éthique au primaire, lesquels vous apparaissent les **plus** importants?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants | <input type="checkbox"/> Des personnes membres de la société |
| <input type="checkbox"/> Des exigences de interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants | <input type="checkbox"/> Des exigences de la vie en société |
| <input type="checkbox"/> Les relations interpersonnelles dans des groupes | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> Des exigences de la vie de groupe | |

31. Parmi les différents thèmes prévus au PECR en éthique au primaire, lesquels vous apparaissent les **moins** importants?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants | <input type="checkbox"/> Des personnes membres de la société |
| <input type="checkbox"/> Des exigences de interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants | <input type="checkbox"/> Des exigences de la vie en société |
| <input type="checkbox"/> Les relations interpersonnelles dans des groupes | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> Des exigences de la vie de groupe | |

32. Parmi les différents thèmes prévus au PECR en éthique au secondaire, lesquels vous apparaissent les **plus** importants?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> La liberté | <input type="checkbox"/> L'avenir de l'humanité |
| <input type="checkbox"/> L'autonomie | <input type="checkbox"/> La justice |
| <input type="checkbox"/> L'ordre social | <input type="checkbox"/> L'ambivalence de l'être humain |
| <input type="checkbox"/> La tolérance | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |

33. Parmi les différents thèmes prévus au PECR en éthique au secondaire, lesquels vous apparaissent les **moins** importants?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> La liberté | <input type="checkbox"/> L'avenir de l'humanité |
| <input type="checkbox"/> L'autonomie | <input type="checkbox"/> La justice |
| <input type="checkbox"/> L'ordre social | <input type="checkbox"/> L'ambivalence de l'être humain |
| <input type="checkbox"/> La tolérance | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |

34. Parmi les différents thèmes prévus au PECR en culture religieuse au primaire, lesquels vous apparaissent les **plus** importants?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Des célébrations en famille | <input type="checkbox"/> Les religions dans la société et dans le monde |
| <input type="checkbox"/> Des récits marquants | <input type="checkbox"/> Des valeurs et des normes religieuses |
| <input type="checkbox"/> Des pratiques religieuses en communauté | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune | |

35. Parmi les différents thèmes prévus au PECR en culture religieuse au primaire, lesquels vous apparaissent les **moins** importants?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Des célébrations en famille | <input type="checkbox"/> Les religions dans la société et dans le monde |
| <input type="checkbox"/> Des récits marquants | <input type="checkbox"/> Des valeurs et des normes religieuses |
| <input type="checkbox"/> Des pratiques religieuses en communauté | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune | |

36. Parmi les différents thèmes prévus au PECR en culture religieuse au secondaire, lesquels vous apparaissent les **plus** importants?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Le patrimoine religieux québécois | <input type="checkbox"/> Des questions existentielles |
| <input type="checkbox"/> Des éléments fondamentaux des traditions religieuses | <input type="checkbox"/> L'expérience religieuse |
| <input type="checkbox"/> Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels | <input type="checkbox"/> Les références religieuses dans les arts et dans la culture |
| <input type="checkbox"/> Des religions au fil du temps | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |

37. Parmi les différents thèmes prévus au PECR en culture religieuse au secondaire, lesquels vous apparaissent les **moins** importants?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Le patrimoine religieux québécois | <input type="checkbox"/> Des questions existentielles |
| <input type="checkbox"/> Des éléments fondamentaux des traditions religieuses | <input type="checkbox"/> L'expérience religieuse |
| <input type="checkbox"/> Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels | <input type="checkbox"/> Les références religieuses dans les arts et dans la culture |
| <input type="checkbox"/> Des religions au fil du temps | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |

38. Parmi les éléments de contenu prévus au PECR en pratique du dialogue au primaire, lesquels vous apparaissent les **plus** importants?

- Les formes du dialogue et des conditions favorables (conversation, discussion, narration, délibération, débat, entrevue)
- Des moyens pour énoncer un point de vue (description, comparaison, synthèse, explication, justification)
- Des moyens pour interroger un point de vue (types de jugement, procédés susceptibles d'entraîner le dialogue)
- Ne sais pas

39. Parmi les éléments de contenu prévus au PECR en pratique du dialogue au primaire, lesquels vous apparaissent les **moins** importants?

- Les formes du dialogue et des conditions favorables (conversation, discussion, narration, délibération, débat, entrevue)
- Des moyens pour énoncer un point de vue (description, comparaison, synthèse, explication, justification)
- Des moyens pour interroger un point de vue (types de jugement, procédés susceptibles d'entraîner le dialogue)
- Ne sais pas

40. Parmi les éléments de contenu prévus au PECR en pratique du dialogue au secondaire, lesquels vous apparaissent les **plus** importants?

- Les formes du dialogue et des conditions favorables (conversation, discussion, narration, délibération, débat, entrevue, table ronde)
- Des moyens pour énoncer un point de vue (description, comparaison, synthèse, explication, justification)
- Des moyens pour interroger un point de vue (types de jugement, procédés susceptibles d'entraîner le dialogue)
- Ne sais pas

41. Parmi les éléments de contenu prévus au PECR en pratique du dialogue au secondaire, lesquels vous apparaissent les **moins** importants?

- Les formes du dialogue et des conditions favorables (conversation, discussion, narration, délibération, débat, entrevue, table ronde)
- Des moyens pour énoncer un point de vue (description, comparaison, synthèse, explication, justification)
- Des moyens pour interroger un point de vue (types de jugement, procédés susceptibles d'entraîner le dialogue)
- Ne sais pas

42. Selon votre expérience et vos observations, quels thèmes du primaire et du secondaire suscitent davantage l'engagement des élèves?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants | <input type="checkbox"/> Des expressions du regretté dans l'environnement du jeune |
| <input type="checkbox"/> Des exigences de dépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants | <input type="checkbox"/> Les regrets dans la société et dans le monde |
| <input type="checkbox"/> Les relations interpersonnelles dans des groupes | <input type="checkbox"/> Des valeurs et des normes regrettées |
| <input type="checkbox"/> Des exigences de survie de groupe | <input type="checkbox"/> Le patrimoine regretté québécois |
| <input type="checkbox"/> Des personnes membres de la société | <input type="checkbox"/> Des éléments fondamentaux des traditions regrettées |
| <input type="checkbox"/> Des exigences de survie en société | <input type="checkbox"/> Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels |
| <input type="checkbox"/> Liberté | <input type="checkbox"/> Des regrets au fil du temps |
| <input type="checkbox"/> L'autonomie | <input type="checkbox"/> Des questions existentielles |
| <input type="checkbox"/> L'ordre social | <input type="checkbox"/> L'expérience regrettée |
| <input type="checkbox"/> Liberté | <input type="checkbox"/> Les références regrettées dans les arts et dans la culture |
| <input type="checkbox"/> L'avènement de l'humanité | <input type="checkbox"/> Les formes du dialogue et des conditions favorables |
| <input type="checkbox"/> La justice | <input type="checkbox"/> Des moyens pour débattre un point de vue |
| <input type="checkbox"/> L'ambivalence de l'être humain | <input type="checkbox"/> Des moyens pour interroger un point de vue |
| <input type="checkbox"/> Des célébrations en famille | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> Des récits marquants | <input type="checkbox"/> Aucun |
| <input type="checkbox"/> Des pratiques regrettées en communauté | |

43. Y a-t-il des thèmes qui sont pour vous plus stimulants à aborder avec les élèves?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants | <input type="checkbox"/> Des expressions du regard dans l'environnement du jeune |
| <input type="checkbox"/> Des exigences de dépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants | <input type="checkbox"/> Les regards dans la société et dans le monde |
| <input type="checkbox"/> Les relations interpersonnelles dans des groupes | <input type="checkbox"/> Des valeurs et des normes religieuses |
| <input type="checkbox"/> Des exigences de la vie de groupe | <input type="checkbox"/> Le patrimoine religieux québécois |
| <input type="checkbox"/> Des personnes membres de la société | <input type="checkbox"/> Des éléments fondamentaux des traditions religieuses |
| <input type="checkbox"/> Des exigences de la vie en société | <input type="checkbox"/> Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels |
| <input type="checkbox"/> La liberté | <input type="checkbox"/> Des regards au fil du temps |
| <input type="checkbox"/> L'autonomie | <input type="checkbox"/> Des questions existentielles |
| <input type="checkbox"/> L'ordre social | <input type="checkbox"/> L'expérience religieuse |
| <input type="checkbox"/> La tolérance | <input type="checkbox"/> Les références religieuses dans les arts et dans la culture |
| <input type="checkbox"/> L'avènement de l'humanité | <input type="checkbox"/> Les formes du dialogue et des conditions favorables |
| <input type="checkbox"/> La justice | <input type="checkbox"/> Des moyens pour évaluer un point de vue |
| <input type="checkbox"/> L'ambivalence de l'être humain | <input type="checkbox"/> Des moyens pour interroger un point de vue |
| <input type="checkbox"/> Des célébrations en famille | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> Des récits marquants | <input type="checkbox"/> Aucun |
| <input type="checkbox"/> Des pratiques religieuses en communauté | |

44. Si oui, quels facteurs expliquent que certains thèmes soient plus stimulants?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Intérêt de l'enseignant(e) | <input type="checkbox"/> Actualité du sujet |
| <input type="checkbox"/> Intérêt des élèves | <input type="checkbox"/> Démarche pédagogique adoptée |
| <input type="checkbox"/> Connaissances et formation de l'enseignant(e) | <input type="checkbox"/> Pertinence au regard des finalités du PEER |
| <input type="checkbox"/> Autre, précisez. | |

45. Y a-t-il des répétitions entre certains thèmes?

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

Si oui, précisez.

T-Les contenus de formation (thèmes et éléments de contenu)

46. Le nombre de thèmes pour chacune des compétences est approprié.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

47. Selon vous, faudrait-il modifier les thèmes en **culture religieuse**?

- Non
- Oui, en ajouter
- Oui, en retirer
- Oui, en modifier ou en remplacer

Précisez.

48. Selon vous, faudrait-il modifier les thèmes en **éthique**?

- Non
- Oui, en ajouter
- Oui, en retirer
- Oui, en modifier ou en remplacer

Précisez.

49. Selon vous, faudrait-il modifier les éléments de contenu en **pratique du dialogue**?

- Non
- Oui, en ajouter
- Oui, en retirer
- Oui, en modifier ou en remplacer

Précisez.

50. Les thèmes actuels sont complémentaires.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

T-Au sujet de la progression des apprentissages telle que présentée dans le programme

51. Les attentes du programme sont adaptées au niveau de développement de l'élève tout au long du primaire.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Ne sait pas

52. Les attentes du programme sont adaptées au niveau de développement de l'élève tout au long du secondaire.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Ne sait pas

53. Les thèmes permettent une continuité entre les différents cycles d'enseignement.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

EG-Concernant le document Progression des apprentissages

54. En considérant la façon dont le document est présenté, choisissez les affirmations qui s'appliquent.

- Permet de bien saisir la progression des apprentissages
- Est utile pour l'enseignement
- Est utile pour l'évaluation
- Est un complément au programme
- Évite d'avoir à se référer au programme
- N'est jamais consulté
- Est inutile
- Ne sait pas

CP-Les forces et les défis rencontrés dans l'enseignement du PECR

55. Selon vos observations, pour quel(s) élément(s) les enseignant(e)s ont-ils davantage besoin de formation?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> La compétence <i>Réfléchir sur des questions éthiques</i> | <input type="checkbox"/> Évaluation |
| <input type="checkbox"/> La compétence <i>Manifester une compréhension du phénomène religieux</i> | <input type="checkbox"/> Thèmes et éléments de contenu en éthique |
| <input type="checkbox"/> La compétence <i>Pratiquer le dialogue</i> | <input type="checkbox"/> Thèmes et éléments de contenu en culture religieuse |
| <input type="checkbox"/> Posture professionnelle | <input type="checkbox"/> Thèmes et éléments de contenu en dialogue |
| <input type="checkbox"/> Orientations du programme | |

56. Selon vos observations, pour quelle(s) compétence(s) ou composante(s) les besoins de formation **en évaluation** sont-ils les plus importants chez les enseignant(e)s?

- | | |
|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> La compétence <i>Réfléchir sur des questions éthiques</i> | <input type="checkbox"/> Aucune |
| <input type="checkbox"/> La compétence <i>Manifester une compréhension du phénomène religieux</i> | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> La compétence <i>Pratiquer le dialogue</i> | |

57. Selon vos observations, par rapport à quelle compétence les enseignant(e)s se sentent-ils le **plus** qualifiés et confiants?

- La compétence *Réfléchir sur des questions éthiques*
- La compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux*
- La compétence *Pratiquer le dialogue*

CP-Les contenus de formation (thèmes et éléments de contenu)

58. Selon vous, les enseignant(e)s semblent avoir généralement une bonne compréhension des éléments de contenu.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

59. Selon vous, des éléments de contenu donnent lieu à des besoins de formation.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Si c'est le cas, précisez lesquelles.

CP-Au sujet de la progression des apprentissages telle que présentée dans le programme

60. Selon vos observations, le document *Progression des apprentissages* est utilisé par les enseignant(e)s.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

T-Conditions d'enseignement

61. À quel(s) cycle(s) devrait-on enseigner l'**éthique** ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1er cycle du primaire | <input type="checkbox"/> 1er cycle du secondaire |
| <input type="checkbox"/> 2e cycle du primaire | <input type="checkbox"/> 2e cycle du secondaire |
| <input type="checkbox"/> 3e cycle du primaire | |

62. À quel(s) cycle(s) devrait-on enseigner la **culture religieuse**?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1er cycle du primaire | <input type="checkbox"/> 1er cycle du secondaire |
| <input type="checkbox"/> 2e cycle du primaire | <input type="checkbox"/> 2e cycle du secondaire |
| <input type="checkbox"/> 3e cycle du primaire | |

63. À quel(s) cycle(s) devrait-on enseigner la **pratique du dialogue**?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1er cycle du primaire | <input type="checkbox"/> 1er cycle du secondaire |
| <input type="checkbox"/> 2e cycle du primaire | <input type="checkbox"/> 2e cycle du secondaire |
| <input type="checkbox"/> 3e cycle du primaire | |

64. La répartition actuelle de l'enseignement du PECR sur plusieurs cycles est pertinente.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

65. Le nombre indicatif d'heures alloué à l'enseignement du PECR dans votre milieu est suffisant pour assurer le développement des trois compétences.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

66. Le nombre indicatif d'heures est respecté.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

67. La posture professionnelle (objectivité et impartialité) de l'enseignant(e) est aisée à respecter.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Précisez.

T-Contexte culturel, socioéconomique et socioreligieux

68. Selon votre expérience, comment qualifiez-vous la perception générale des parents par rapport au PECR?

- Très positive
- Positive
- Indifférente
- Négative
- Très négative

69. Avez-vous été témoin, dans votre école, de controverses au sujet du PECR?

- Aucune
- Au moins une
- Plusieurs

Le cas échéant, sur quoi portaient ces controverses?

EG-Conditions d'enseignement

70. La réalité socioculturelle de votre milieu influence votre enseignement du PECR.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

71. La réalité socioéconomique de votre milieu influence votre enseignement du PECR.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

72. Selon vos observations, comment vos collègues et la direction d'école perçoivent-ils le cours ECR?

- Tout à fait pertinent
- Plutôt pertinent
- Plutôt non pertinent
- Tout à fait non pertinent

73. Quelles sont les difficultés les plus importantes que vous rencontrez quant aux conditions d'enseignement du PECR?

74. Quel(s) type(s) de matériel didactique utilisez-vous?

- Matériel didactique produit par des collègues ou par le centre de services scolaires
- Matériel que j'ai produit
- Matériel provenant d'une maison d'édition
- Autre (veuillez préciser)

75. Comment s'est fait le choix de votre matériel didactique?

- En équipe
- Individuellement
- Choix imposé par l'administration
- Autre (veuillez préciser)

76. Votre formation initiale concernant le PECR vous aide à vous sentir compétent(e) par rapport au programme.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

77. Avez-vous déjà suivi une formation continue en ECR?

- Oui
- Non

78. Votre formation continue concernant le PECR vous aide à vous sentir compétent(e) par rapport au programme.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Ne s'applique pas à ma situation

79. Lors de vos interventions en classe, vous devez vous interroger sur votre posture professionnelle.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

Présentez.

EG-Contexte culturel, socioéconomique et socioreligieux

80. Au regard de l'actualité et des débats de société, certains sujets vous semblent plus difficiles à aborder avec vos élèves.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Si oui, expliquez brièvement votre réponse.

81. Est-ce que les controverses au sujet du PECR (dans votre milieu, dans les médias, etc.) ont des effets sur votre manière d'enseigner?

- Oui, beaucoup d'effets
- Oui, quelques effets
- Oui, peu d'effets
- Non, pas d'effets ou effets négatifs

Si oui, expliquez.

82. Comment qualifiez-vous votre propre perception du PECR?

- Pos t ve
- P utôt pos t ve
- Ind fférente
- P utôt négat ve
- Négat ve

Préc sez.

EP-Conditions d'enseignement

83. Selon vos observations, combien d'heures par semaine sont en général allouées à l'enseignement du PECR par vous et vos collègues?

- Mo ns d une heure par sema ne
- Une heure par sema ne
- P us d une heure par sema ne

84. Lors des choix de formation continue, quel niveau d'importance accordez-vous à l'ECR?

- Très mportant
- Important
- Seconda re
- Nég geab e

ES-Conditions d'enseignement

85. Combien de périodes par cycle sont officiellement allouées à l'enseignement du PECR dans votre école?

86. Combien de groupes-classes avez-vous cette année?

87. Enseignez-vous cette année à plusieurs niveaux scolaires?

- Ou
 Non

88. À combien d'élèves enseignez-vous?

89. Quel est le principal effet de ces conditions sur votre enseignement?

90. Combien de programmes autres que le PECR enseignez-vous?

91. Est-ce que votre formation initiale est en ECR?

- Ou
 Non

92. Vous sentez le besoin d'une formation continue sur l'enseignement du PECR.

- Tout à fa t d accord
 P utôt d accord
 P utôt pas d accord
 Pas du tout d accord

93. En moyenne, environ combien d'heures de formation continue spécifique au PECR suivez-vous par année?

CP-Conditions d'enseignement

94. En moyenne, environ combien d'heures par année de formation continue spécifique au PECR sont offertes dans votre centre de services scolaire (CSS)?

95. En général, qui offre ces formations?

- Enseignant(e)s-formateurs(-trices) du primaire ou du secondaire
- Conseillers(-ères) pédagogiques
- Expert(e)s universitaires
- Formateurs(-trices) externes spécialisés

96. Vous vous sentez bien outillé(e) pour donner de la formation continue en ECR aux enseignant(e)s du primaire.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

97. Vous vous sentez bien outillé(e) pour donner de la formation continue en ECR aux enseignant(e)s du secondaire.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

CP-Contexte culturel, socioéconomique et socioreligieux

98. Selon votre expérience, comment qualifiez-vous le niveau d'importance accordé au PECR dans votre milieu?

- Très important
- Important
- Secondaire
- Négligable

99. Comment qualifiez-vous votre propre perception par rapport au PECR?

- Positive
- Plutôt positive
- Neutre
- Plutôt négative
- Négative

100. Chez les enseignant(e)s, quelles sont les conditions qui favorisent l'enseignement du PECR?

- Formation t a e
- Formation cont nue
- Matér e d dact que
- Intérêt personne
- Sent ment de compétence
- Exp quez

101. Quelle(s) condition(s) devrait-on mettre en place pour favoriser un enseignement de qualité?

Fiche sociographique

102. À quel genre vous identifiez-vous?

- Homme
- Femme
- Autre
- Préfère ne pas répondre

103. À quel(s) cycle(s) enseignez-vous?

- 1er cycle du primaire
- 2e cycle du primaire
- 3e cycle du primaire
- 1er cycle du secondaire
- 2e cycle du secondaire

104. Dans quel réseau enseignez-vous?

- Privé
- Public, veuillez préciser votre centre de services scolaires.

105. Quelle est votre formation initiale?

106. Combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous?

107. Depuis combien de temps avez-vous une tâche « stable »?

108. Enseignez-vous en milieu autochtone?

- Ou
- Non
- En part e

109. Comment pouvez-vous décrire le milieu socioéconomique dans lequel vous enseignez?

- Très favor sé
- Favor sé
- Défavor sé
- Très défavor sé

110. Votre milieu d'enseignement est-il rural ou urbain?

- M eu rura
- M eu pér urba n ou ban eue
- M eu urba n

111. Comment pouvez-vous décrire la diversité socioculturelle de votre milieu d'enseignement?

- M eu fortement d vers f é
- M eu d vers f é
- M eu peu d vers f é
- M eu cu ture ement homogène

Consultation sur le bilan du programme Éthique et culture religieuse

RAPPORT SYNTHÈSE

La consultation sur le bilan de la mise en œuvre du programme d'études *Éthique et culture religieuse*, effectuée à l'automne 2020, s'inscrit dans le contexte plus large de la vaste consultation publique amorcée en janvier précédent, pour la révision du programme.

Le présent rapport synthèse met en lumière les faits saillants des divers volets cet exercice précis, permettant ainsi de documenter les constats et les recommandations présentés au ministre dans le rapport de consultation. Ainsi, des orientations pourront rapidement être données aux travaux de révision en tant que tels.

Comme les données issues de la consultation sur le bilan du programme sont abondantes, un rapport complet et détaillé sera remis plus tard à l'hiver 2021. Les travaux de révision pourront être alimentés des conclusions de ce prochain rapport.

Le processus de consultation

Le processus de consultation avait pour objectif de recueillir l'avis des acteurs du milieu scolaire sur les forces et les faiblesses du programme d'éthique et culture religieuse actuel.

Pour ce faire, une méthode mixte a été mise de l'avant. Elle comprenait différents volets : un questionnaire en ligne à l'intention des enseignants du primaire et du secondaire ainsi que des conseillers pédagogiques; des entretiens de groupes avec des enseignants du primaire et du secondaire et une consultation d'experts universitaires engagés en formation initiale et continue.

Questionnaire en ligne

Sur le plan méthodologique, 1 744 personnes ont répondu au questionnaire en ligne, entre le 5 et le 23 novembre 2020. De ce nombre, 1 573 réponses ont été retenues : 1 196 enseignants du primaire, 347 enseignants du secondaire et 30 conseillers pédagogiques. Le taux d'achèvement du questionnaire est de 70 % au secondaire et 48 % au primaire. Les répondants se répartissent équitablement entre les différents cycles d'enseignement, 9 % proviennent du réseau privé et 91% du réseau public; 30 % œuvrent en milieux ruraux, 42 % en milieux périurbains/banlieue et 28 % en milieux urbains. 14 % affirment travailler en milieux fortement diversifiés, 27 % en milieux diversifiés, 42 % en milieux peu diversifiés et 16 % en milieux culturellement homogènes.

Entretiens avec des enseignants

Afin de valider et expliquer les résultats obtenus, des entretiens de groupes avec des enseignants ont été réalisés dans 5 milieux différents, regroupant au total 17 enseignants se répartissant ainsi :

- 7 enseignants du primaire de 2 centres de services scolaires différents;
- 10 enseignants du secondaire de 3 centres de services scolaires différents et une école secondaire privée.

Forces et limites de la consultation

Il est important de souligner que l'exercice dont il est ici question en est un de consultation et non d'évaluation du programme. Il a été possible de recueillir l'avis d'enseignants et de conseillers pédagogiques sans pour autant être en mesure d'observer les pratiques. Cela dit, les constats et les préoccupations dont ils témoignent sont précieux : ils nous informent de la manière dont, à leurs yeux, le programme ECR a été enseigné en classe au cours des dernières années.

Il nous faut aussi souligner certaines limites méthodologiques. D'une part, l'échantillonnage est non probabiliste : tant pour le questionnaire en ligne que pour les entretiens, l'invitation fut largement diffusée et les répondants participaient sur une base volontaire. Le fort taux de réponse au questionnaire en ligne accorde aux résultats une validité sur le plan de la représentativité, bien que l'échantillonnage ne soit pas exactement représentatif de la composition socioculturelle et économique du réseau scolaire québécois.

Bien qu'il fût plus difficile de rejoindre certains milieux pour les entretiens, la participation demeure globalement des plus satisfaisantes considérant les contraintes de temps et la pression que la pandémie exerçait sur le réseau à ce moment.

Enfin, si les enseignants et conseillers pédagogiques ont été invités à se prononcer sur le programme actuel, ils ont néanmoins répondu aux questions en étant bien au fait de la révision annoncée du programme et du processus en cours depuis janvier 2020. Ce contexte doit être pris en compte dans la lecture et analyse des résultats.

Les résultats des différents volets de la consultation sont riches. Les données amassées sont nombreuses. L'analyse permet de cerner plusieurs enjeux importants. Sont présentés ici en synthèse les principaux résultats et les faits saillants.

Les finalités et visées du programme

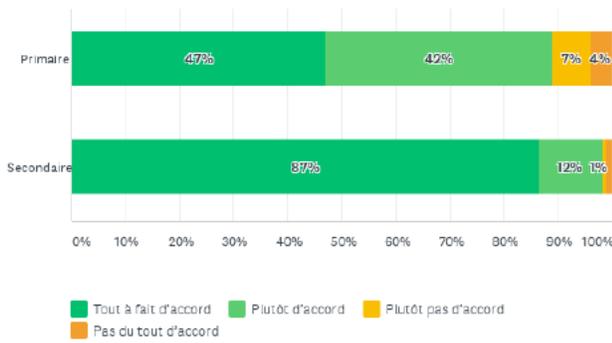
Le premier volet de la consultation visait à interroger les perceptions qu'ont les répondants de la pertinence du programme d'éthique et culture religieuse (PECR) dans sa forme actuelle. Ils ont été notamment questionnés sur les visées et finalités et sur l'adéquation entre le programme et celles-ci. Dans le questionnaire en ligne, 19 questions étaient posées à ce sujet. Il s'agissait également de l'un des trois thèmes abordés avec les enseignants dans les entretiens.

Finalités

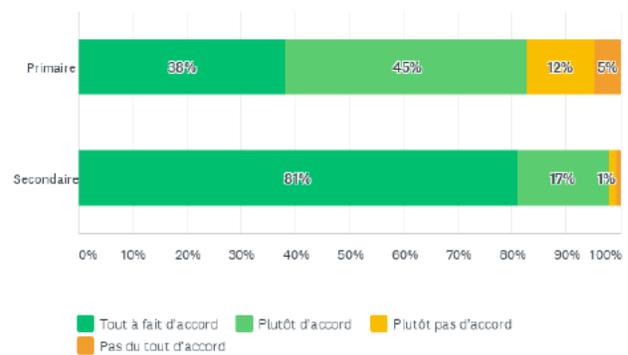
Un premier constat est voulant que les finalités, soit la *reconnaissance de l'autre* et la *poursuite du bien commun*, recueillent un fort taux d'appui chez les enseignants questionnés. Au primaire, ils sont plus de 80% à penser que l'une et l'autre doivent être du ressort de l'école, et ce taux monte à plus de 95% au secondaire.

Fig.1 et 2 : Il est souhaitable que...

... « la reconnaissance de l'autre » soit poursuivie à l'école.

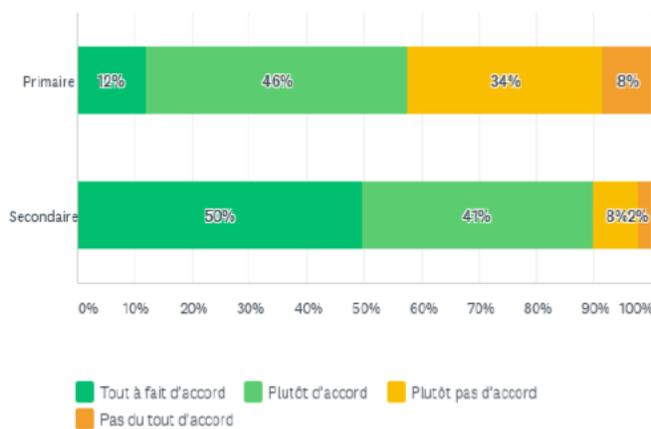


... « la poursuite du bien commun » soit poursuivie à l'école.

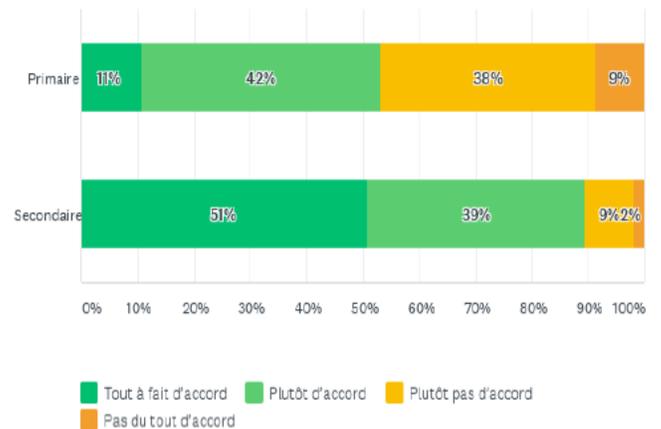


Lorsqu'ils s'expriment sur la contribution du programme à ces finalités, une différence plus marquée s'installe entre les deux ordres d'enseignement. 53% et 58% des enseignants du primaire consultés estiment qu'il y contribue, ce taux passant à 90% et 91% au secondaire.

Fig.3 et 4 : Dans sa forme actuelle, le PECR contribue à l'atteinte de...



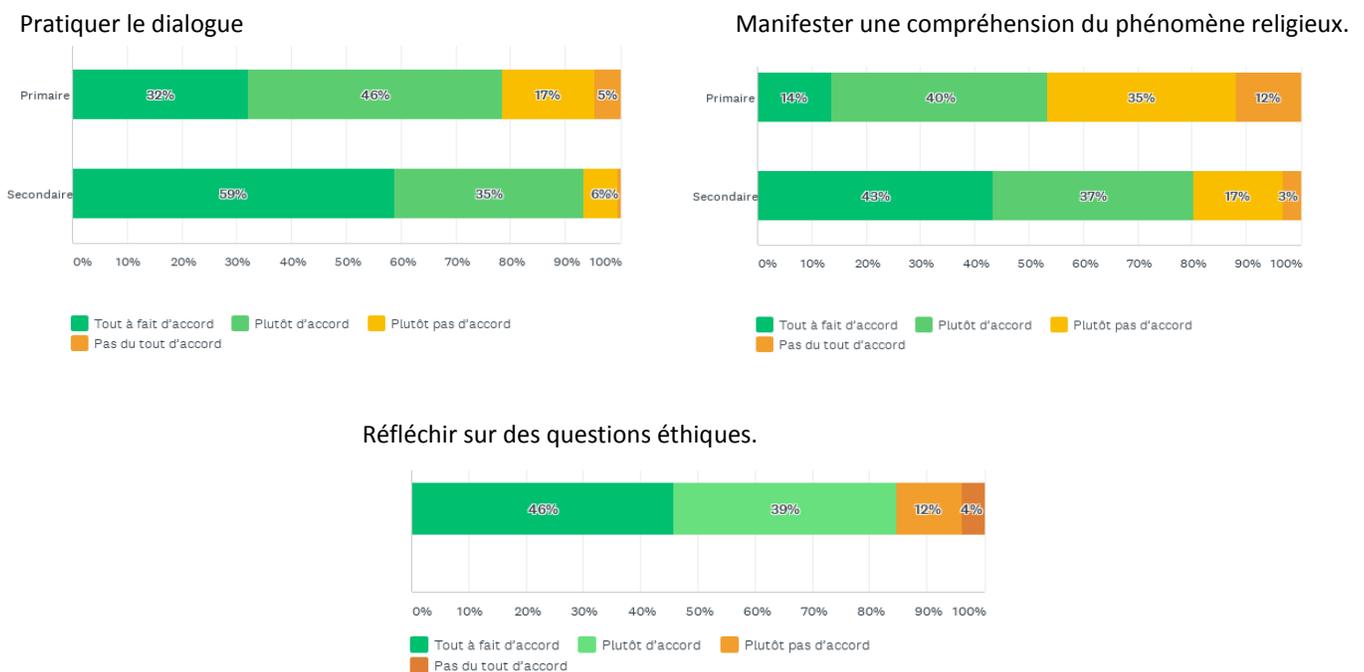
... la poursuite du bien commun



Visées

Le curriculum mentionne que les finalités du programme d'études servent l'atteinte de deux visées, soit *favoriser le vivre-ensemble* et la *construction d'une culture publique commune*. Questionnés sur l'apport de chacune des compétences à ces visées, une majorité claire d'enseignants des deux ordres estime que les compétences *Réfléchir à des questions éthiques* et *Pratiquer le dialogue* permettent l'atteinte des finalités. La compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* recueille par ailleurs légèrement moins d'appuis chez les répondants du secondaire. Elle est davantage remise en question par les enseignants du primaire.

Fig. 5 à 7 : Les compétences permettent de développer le vivre-ensemble et de construire une culture publique commune.



Par ailleurs, toujours parmi les répondants du primaire, ils sont une minorité à estimer que *Manifester une compréhension du phénomène religieux* relève du « rôle de l'école », soit 40%. Au secondaire, ce taux monte à 78%.

* * *

En synthèse, comment expliquer les réserves, particulièrement chez les enseignants du primaire, quant à la contribution du programme ECR à l'atteinte de ses propres finalités et au rôle de la compétence en culture religieuse?

Les experts consultés ont tôt fait de souligner que si l'appui aux finalités et visées peut facilement faire consensus, cela ne signifie pas pour tant qu'il est aisé de les actualiser avec les élèves. Plus encore, l'adhésion aux finalités et visées n'assure pas le programme d'une « cohésion », aux dires de certains enseignants :

Il manquerait peut-être un élément unificateur de l'ensemble des pensées, des idéologies ou des points de vue. Donc, c'est très fragmenté, effectivement, puis on a de la misère à retrouver une espèce de cadre commun ou vision commune qui générerait ce vivre-ensemble, là réellement. (Enseignant au secondaire)

Mais il manque de fond cohésif là, il manque de projet social commun et j'ai l'impression qu'il n'est pas arrivé à l'approche interculturelle [...] j'ai l'impression qu'il est plus fragmentaire le programme que visionnaire. (Enseignant au secondaire)

Au sujet de cette remise en question de compétence en culture religieuse, les propos des enseignants viennent nuancer les données statistiques. Plusieurs reconnaîtront la nécessité de la compétence tout en soutenant que sa place pourrait être revue :

Aborder le sujet religieux aurait du sens dans un contexte de réflexion sur les enjeux du vivre-ensemble (diversité culturelle, laïcité). (Enseignant au secondaire)

[La compétence en culture religieuse est remise en cause] car nous manquons de temps pour bien enseigner cette matière. De plus, la religion est une notion complexe pour les élèves d'âge primaire. Ils ont de grandes difficultés à comprendre ce concept. (Enseignante au primaire,)

De manière plus critique encore, l'arrimage de cette compétence aux différents éléments du programme et aux finalités n'est pas sans ambiguïtés pour certains enseignants :

C'est bien d'avoir des enseignements de religion, puis je pense que tout le monde aime les histoires, surtout les enfants, des fêtes et comment c'est vécu dans des familles de différentes religions. Mais, après c'est ça, c'est de rassembler : c'est quoi les valeurs communes? (Enseignante au primaire)

Avec le dialogue, il est possible, et c'est ce qu'on fait d'ailleurs, de ramener un peu de questionnement [en culture religieuse], mais c'est un peu une gymnastique qu'on doit faire parce que techniquement, si on regarde vraiment le programme, l'esprit critique est plus ou moins présent dans cette compétence-là. C'est peut-être, selon moi, ce qui manque pour favoriser justement le vivre-ensemble. Il faut remettre en question, il faut se questionner, il faut discuter, dialoguer dans toutes les facettes de la vie, autant [au sujet de] la religion que des idéologies. (Enseignant au secondaire)

En consultation, les experts universitaires sont d'avis qu'il faut à la fois clarifier le rôle et la place de la compétence en culture religieuse, préciser ses contenus et renforcer la formation des enseignants sur les questions qu'elle aborde. Il est suggéré que l'enjeu tienne, ici, en l'écart qu'il existe entre le programme et la perception qu'en ont les enseignants; perceptions qui donneraient l'impression que l'on aborde la religion pour elle-même et qu'elle est le

marqueur unique de la différence et de la diversité. Or, la « compréhension » du religieux comme phénomène culturel vise l'atteinte des finalités et visées.

Faits saillants

- Il est permis de constater un écart notable entre les perceptions des deux ordres d'enseignement, permettant d'entrevoir deux réalités fort distinctes dont les différences continueront d'être documentées dans les sections suivantes.
- Les finalités semblent être soutenues par les enseignants, mais la contribution du programme à leur atteinte serait davantage remise en cause au primaire. Cet appui est signe d'une adhésion de principe; leur atteinte chez les élèves peut demeurer un défi.
- Ces données soulèvent par ailleurs l'enjeu de la compréhension même de ces finalités par les enseignants et de leur niveau de précision dans le texte du curriculum.
- La compétence religieuse rallie moins d'enseignants consultés, particulièrement au primaire, en comparaison de l'éthique et de la pratique du dialogue. Les explications sont nombreuses. Plusieurs d'entre elles ont en commun de pointer vers certaines ambiguïtés quant à l'arrimage de cette compétence aux autres éléments du programme alors que la formation des enseignants est jugée déficiente.

Les défis de l'enseignement, le programme et ses compétences

Dans un deuxième temps, les enseignants ont été consultés sur leur perception du programme d'étude, les éléments qui le composent (compétences, thèmes et éléments de contenus), ainsi que sur son évaluation. Il s'agissait du thème le plus longuement abordé dans les entretiens et le questionnaire en ligne y consacrait 24 questions.

Les défis de son enseignement

Les enseignants devaient se prononcer d'entrée de jeu sur les défis rencontrés dans l'enseignement de l'ECR, dans le but de comprendre la place occupée par le programme parmi leurs préoccupations. Soixante-quatorze pour cent des répondants du primaire affirment vivre des défis dans l'enseignement de l'ECR. Même situation pour 71% des enseignants du secondaire.

Les répondants étaient invités à identifier les défis rencontrés sous forme de réponses à court développement. Plus de 575 énoncés ont été colligés pour être ensuite regroupés en catégories.

Tableau 1 : Les 5 défis les plus souvent cités

5 défis les plus nommés au primaire	Occurrences
Évaluation	112
Manque de temps pour enseigner	106
Compétence en culture religieuse	84
Matériel didactique	64
Intérêt des élèves	61

5 défis les plus nommés au secondaire	Occurrences
Manque de temps pour enseigner / manque de périodes	47
Perceptions du cours ECR	42
Intérêt des élèves	31
Sujets sensibles	28
Coups de périodes/ Temps alloué non respecté	26

Les enseignants du primaire citent en premier lieu l'évaluation des apprentissages, le manque de temps pour enseigner et, dans une certaine mesure, la compétence religieuse. Au secondaire, les contraintes relatives au temps d'enseignement semblent être les principaux objets de préoccupations, ainsi que les perceptions du cours d'ECR par les parents, les équipes de direction et les collègues de travail.

Les compétences

Les répondants devaient par la suite se prononcer sur l'efficacité des compétences, c'est-à-dire dans quelle mesure celles-ci étaient suffisamment cohérentes et adaptées pour être développées par les élèves. Cette définition de l'efficacité était précisée dans la question.

Tableau 2 : La formulation actuelle de la compétence est efficace

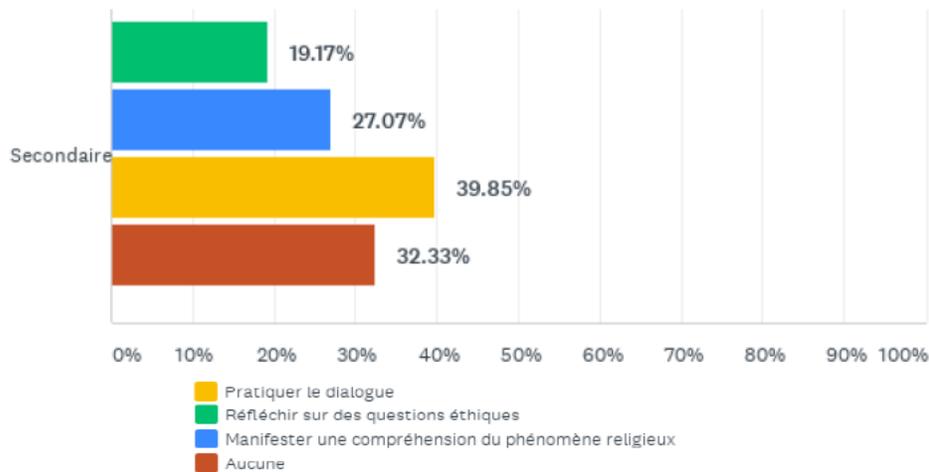
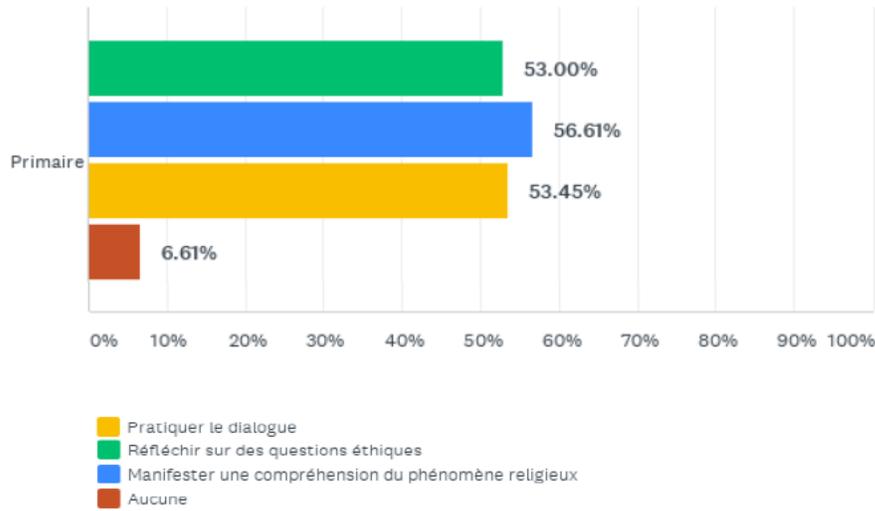
Primaire		Secondaire	
Réfléchir à des questions éthiques	61%	Réfléchir à des questions éthiques	91%
Manifester une compréhension du phénomène religieux	33%	Manifester une compréhension du phénomène religieux	66%
Pratiquer le dialogue	58%	Pratiquer le dialogue	84%

Les trois compétences ont l'appui d'une majorité d'enseignants du secondaire consultés, avec une certaine réserve au sujet de la compétence religieuse. Celle-ci est par ailleurs remise en cause par une majorité d'enseignants du primaire.

L'évaluation

Prise individuellement, chacune des compétences représente un défi d'évaluation pour une courte majorité des répondants du primaire. Au secondaire, ils sont plutôt une majorité à penser l'inverse, tout en manifestant plus de circonspection quant à la pratique du dialogue.

Fig. 11 et 12 : Selon vous, quelle(s) compétence(s) représentent des difficultés en ce qui a trait à l'évaluation ?



* * *

Tout en confirmant les données du questionnaire en ligne, les données tirées des entretiens font de l'évaluation non seulement un défi, mais l'indicateur de la compréhension des compétences et de la dynamique du programme par les enseignants. Lorsqu'une enseignante du primaire rapporte qu'une collègue évalue la réflexion éthique sur la base des fiches de comportement des élèves, par exemple, on comprend que la difficulté ne tient pas uniquement aux outils disponibles ou au manque de temps, mais à la définition même de ce qu'est l'éthique dans le programme ECR. Ainsi, les informations recueillies lors des entretiens au sujet de l'évaluation éclairent les constats sur l'efficacité des compétences, particulièrement au primaire, voire sur la conception de la discipline et de sa place dans le programme de formation de l'École québécoise. En somme,

ces deux dimensions paraissent liées et renvoient, ici aussi, à des enjeux de formation du personnel enseignant.

En fait si je regarde les visées du programme pour moi ce n'est pas quelque chose qui est quantifiable. C'est quelque chose qui s'apprend selon l'enfant. [...] Je pense que les arts plastiques, l'éthique et culture religieuse, tout ce qui a rapport à la sexualité ce n'est pas des domaines qu'on devrait évaluer au primaire, mais juste éduquer pour ouvrir à une culture, puis à une connaissance générale. Donc je pense juste qu'on manque de temps, puis personnellement, même moi, je ne sais pas toujours comment évaluer l'éthique. (Enseignante au primaire)

Au secondaire, la situation est différente. En entrevue, les enseignants manifestent une connaissance plus approfondie du programme et l'évaluation paraît plus aisée. Les difficultés tiennent plutôt aux conditions d'enseignement : le nombre de périodes limitées et les élèves nombreux.

Pour évaluer en éthique et le dialogue, par exemple, la réflexion est l'outil privilégié. Mais faire faire des réflexions à 300 élèves, il faut que tu corriges tes 300 copies ensuite. Si tu en fais deux par étape, ça te fait 600 copies ... ça fini par être tellement lourd que... (Enseignant au secondaire)

En somme, que les défis soient nombreux, que l'évaluation paraisse lourde, que l'efficacité des compétences soit différemment perçue relèvent de causes communes : la compréhension du programme et sa cohérence, la formation des enseignants, le nombre d'élèves et le temps d'enseignement.

Sur ces questions, les experts consultés identifieront comme causes des libellés des compétences (particulièrement en culture religieuse) trop peu opératoires, une impression de fragmentation des contenus, une formation initiale et continue déficientes. Certains souligneront que les défis de l'évaluation ne sont pas propres à l'enseignement de l'ECR, mais se trouvent en de termes semblables dans d'autres disciplines.

Faits saillants

- Les questions portant sur les défis rencontrés dans l'enseignement du programme d'ECR ont permis de situer, parmi tous les enjeux qui concernent son enseignement, les plus récurrents : le temps d'enseignement, l'évaluation des apprentissages, la perception du programme ECR au secondaire.
- Les compétences dans leur forme actuelle sont considérées comme plus efficaces par les enseignants du secondaire. Les enseignants du primaire seraient davantage critiques à leur endroit.
- L'évaluation des apprentissages poserait davantage problème au primaire. Les causes seraient: le programme lui-même et sa compréhension par les enseignants la formation initiale et le temps d'enseignement.
- Les défis en évaluation traduisent des enjeux de compréhension du programme et de ses compétences. Ils renvoient ainsi à des besoins de formation des enseignants tout autant qu'à un certain manque de cohésion du programme lui-même.

Les thèmes

Le questionnaire en ligne comprenait 21 questions portant sur les thèmes et éléments de contenu du programme. Les entretiens avec des enseignants abordaient également cet aspect.

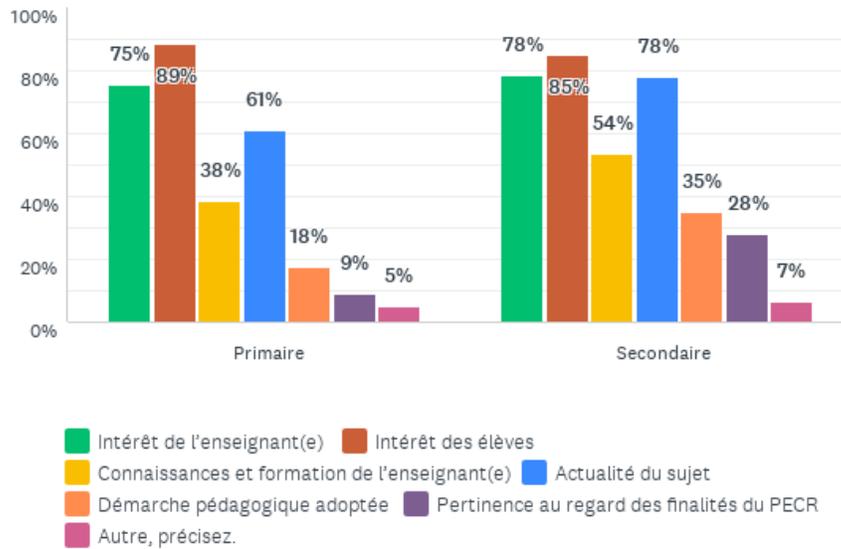
En éthique, chez les enseignants du primaire, les thèmes nommés comme étant les plus importants sont *Les relations interpersonnelles dans les groupes* (nommé par 85 % des enseignants), *Des exigences de la vie de groupe* (73 %) et *Des exigences de la vie de groupe* (66 %). Concernant les thèmes les moins importants, 37 % retiennent *Des personnes membres de la société*, 35% *Des exigences de l'interdépendance* et 29 % disent « ne pas savoir ». Au secondaire, les thèmes considérés les plus importants sont *La tolérance* (85 %), *La justice* (82 %) et *La liberté* (77 %). Concernant les thèmes les moins importants, 38 % disent « ne pas savoir » (donc ne retiennent aucun terme), 27 % *L'ambivalence de l'être humain* et 24 % *L'autonomie*.

En culture religieuse, chez les enseignants du primaire, les thèmes nommés comme étant les plus importants sont *Des religions dans la société et dans le monde* (63 %), *Des célébrations en famille* (42 %) et *Des valeurs et des normes religieuses* (35 %). Concernant les thèmes les moins importants, 45 % retiennent *Des récits marquants*, 42 % *Des pratiques religieuses en communauté* et 41 % *Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune*. Au secondaire, les thèmes considérés les plus importants sont *Des questions existentielles* (80 %), *Des éléments fondamentaux des traditions religieuses* (68 %) et *Des religions au fil du temps* (58 %). Concernant les thèmes les moins importants, 44 % retiennent *Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels*, *L'expérience religieuse* et *Les références religieuses dans les arts* sont nommés par 33 % chacun.

Au sujet de la pratique du dialogue, trois thèmes sont prévus au primaire et au secondaire. Les enseignants du primaire considèrent que *Les formes du dialogue et les conditions favorables* est le plus important (62 %), suivi *Des moyens pour élaborer un point de vue* (44 %) et *Des moyens pour interroger un point de vue* (32 %). Chez les enseignants du secondaire, l'ordre est inversé : *Des moyens pour interroger un point de vue* (78 %), *Des moyens pour élaborer un point de vue* (64 %), *Les formes du dialogue et les conditions favorables* est le plus important (55 %).

Au primaire, les thèmes les plus stimulants à aborder avec les élèves, selon les enseignants, sont *La tolérance* (bien qu'il s'agisse d'un thème prévu au secondaire), *Les relations interpersonnelles dans les groupes*, *Des exigences de la vie de groupe* et *Les besoins des êtres humains et autres êtres vivants*. Au secondaire, on retrouve *La tolérance*, *L'avenir de l'humanité*, *La justice* et *La liberté*. On peut noter que ces thèmes relèvent exclusivement de la compétence en éthique, et il en va de même pour ceux que les enseignants trouvent les plus *stimulants à enseigner*. À ce sujet, les enseignants ont identifié, dans une liste prédéfinie, les facteurs qui expliquent que certains thèmes soient plus stimulants à aborder avec des élèves. Tant au primaire qu'au secondaire, l'intérêt des enseignants et l'intérêt des élèves semblent déterminants. L'ancrage des thèmes dans l'actualité aurait aussi une influence importante.

Fig. 13 : Quels facteurs expliquent que certains thèmes soient plus stimulants à aborder avec des élèves ?



De l'avis des enseignants tant du primaire que du secondaire, il y a répétition entre certains thèmes dans le programme actuel. Cela dit, ils considèrent aussi que les thèmes sont complémentaires.

Fig. 14 : Y a-t-il des répétitions entre certains thèmes?

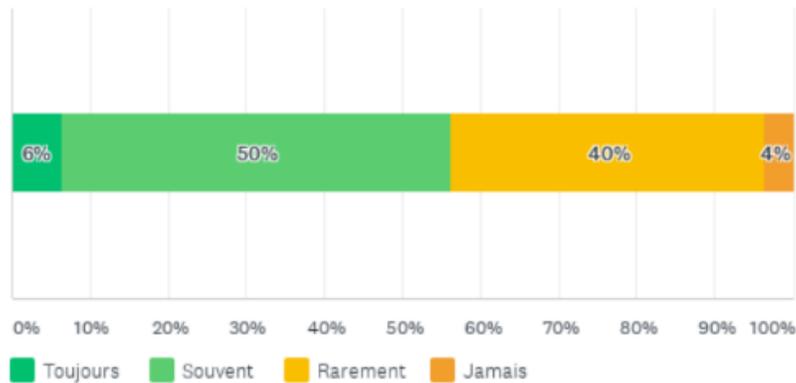
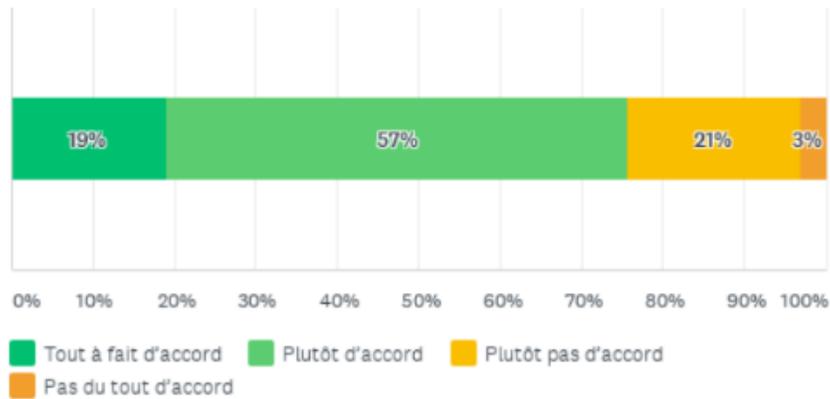


Fig. 15 : Les thèmes actuels sont complémentaires



De manière globale, les enseignants du primaire sont d'avis que les éléments de contenu doivent être modifiés, et ce, pour les trois compétences du programme et de manière plus marquée en culture religieuse. Au secondaire, les avis sont partagés au sujet des éléments de contenus liés à la réflexion éthique et à la pratique du dialogue. En culture religieuse, une majorité affirme que des modifications sont nécessaires.

Fig. 16 : Selon vous, faudrait-il modifier des éléments de contenu en pratique du dialogue?

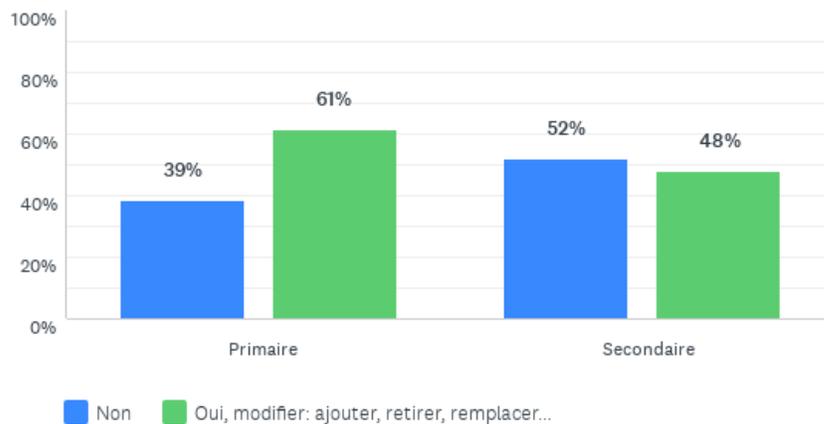


Fig. 17 : Selon vous, faudrait-il modifier des éléments de contenu éthique?

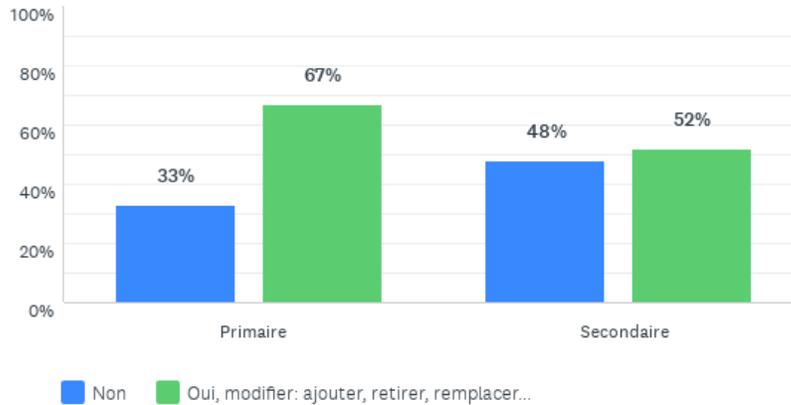
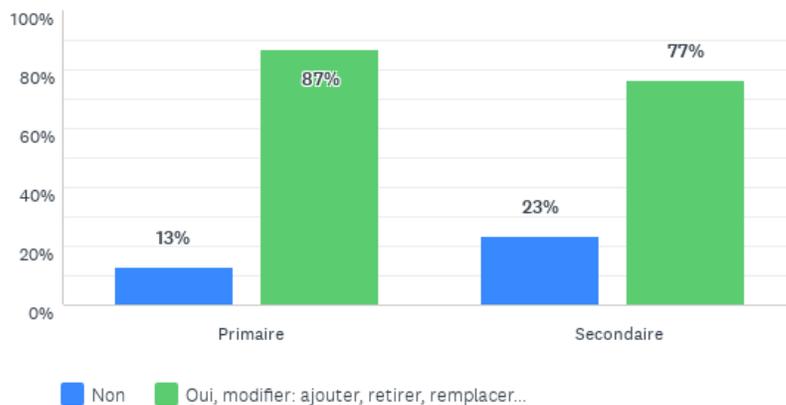


Fig. 18 : Selon vous, faudrait-il modifier des éléments de contenu en culture religieuse?



* * *

Si, de manière globale, les enseignants sont d'avis qu'il est nécessaire de modifier les thèmes, les propos recueillis ne permettent pas d'identifier des propositions de changements qui feraient consensus. Cela dit, les enseignants suggèrent généralement de retenir des thèmes et éléments de contenu signifiants pour les élèves, liés à l'actualité et aux débats de société. On reproche des effets de répétitions, notamment en culture religieuse, et des réalités « trop abstraites » pour les élèves du primaire. De manière partagée, on soutient que le programme est ambitieux. En regard du temps réel d'enseignement, les thèmes sont nombreux : « *je préférerais mettre plus de temps sur certains thèmes et pouvoir les explorer à fond que de me presser à tout passer. Le programme est trop chargé* », dira une enseignante du primaire.

Sur ce plan, les experts consultés relèveront ce qui peut être perçu comme des attentes paradoxales : d'une part, on souhaite un programme « souple » offrant de la latitude aux enseignants dans le choix des sujets ; d'autre part, on demande des indications claires précisant une progression des apprentissages explicite et des contenus essentiels. Se trouve ainsi exprimé le besoin d'un programme dans lequel les compétences et les contenus sont mieux arrimés et articulés entre eux et mieux adaptés au contexte d'enseignement.

Faits saillants

- Si des thèmes se démarquent en regard de leur importance et de l'intérêt qu'ils suscitent chez les élèves et les enseignants, aucun thème n'est identifié par une majorité d'enseignants comme étant insignifiant ou inopportun.
- Toutes compétences confondues, ce sont majoritairement des thèmes en éthique qui sont nommés comme étant les plus importants et les plus stimulants.
- Considérés comme complémentaires, les enseignants considèrent qu'il y a répétition entre certains thèmes.
- Une majorité d'enseignants du primaire et du secondaire sont d'avis que les thèmes en culture religieuse doivent être modifiés. Une majorité d'enseignants du primaire sont d'avis que les thèmes en éthique et en dialogue doivent être modifiés alors que les avis sont partagés chez les enseignants du secondaire. Les suggestions de modifications sont nombreuses et aucun consensus ne semble s'imposer. Les enseignants souhaitent généralement des thèmes davantage signifiants pour les élèves et les experts jugent nécessaire un meilleur arrimage entre les compétences et les thèmes retenus.

Quelques constats sur les conditions et le contexte d'enseignement

Les conditions d'enseignement est l'une des trois dimensions abordées avec les répondants. Vingt-quatre questions ont été posées aux enseignants du primaire dans le questionnaire en ligne à ce sujet et 33 questions ont été posées aux enseignants du secondaire. Les entretiens de groupe abordaient également ces aspects.

Formation

La formation (initiale et continue) du personnel enseignant apparaît comme un enjeu déterminant. À ce sujet, 74% des enseignants du primaire qui ont répondu au questionnaire en ligne soutiennent que la formation initiale concernant le programme ECR ne les aide pas à se sentir compétents. Au secondaire, on retrouve la situation inverse : 75% des répondants affirment que leur formation initiale contribue à leur sentiment de compétence.

Au secondaire, les enseignants sont considérés comme des « spécialistes » de leur matière, détenant une formation initiale spécifique. Or, en ECR, ce n'est pas le cas en ECR pour la moitié des enseignants ont répondu au questionnaire : 50 % disent être formés initialement dans une discipline autre que l'éthique et la culture religieuse.

Au sujet de la formation continue, pratiquement trois enseignants sur quatre au primaire (73 %) n'ont jamais suivi de formation continue en ECR. Lors des choix de formation, 89 % disent considérer ECR comme étant d'importance « secondaire » (35%) ou « négligeable » (54%).

Au secondaire, 69 % des enseignants disent avoir des besoins de formation continue, et ce, que leur formation initiale ou non soit en ECR.

De manière globale, 65 % des enseignants du secondaire soutiennent avoir déjà suivi une formation continue en ECR. Un écart apparaît ici en regard de la formation initiale : 83% des enseignants formés initialement en ECR ont aussi suivi de la formation continue alors qu'ils sont 47% dans la même situation chez les enseignants dont la formation initiale n'est pas en ECR.

Perceptions du programme ECR

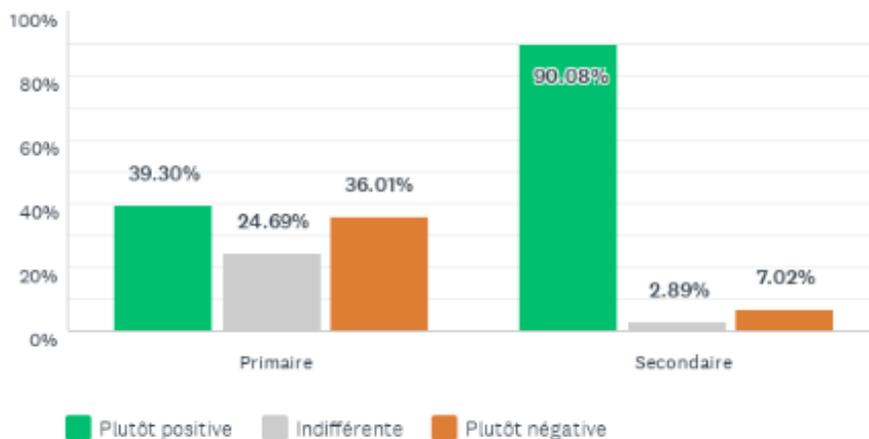
Les données recueillies indiquent que la perception du programme ECR a un effet important sur l'enseignement de celui-ci. Chez les enseignants du secondaire, cette question de la perception et de la valorisation du programme est le second défi le plus fréquemment nommé par les répondants.

De l'avis des enseignants du primaire, la perception des parents est généralement « indifférente » (75 %) à l'égard de ECR alors qu'elle davantage positive (49 %) selon les enseignants du secondaire.

À partir de leurs observations, les enseignants du primaire jugent majoritairement (67%) que leurs collègues et leur direction d'école perçoivent le programme ECR comme non pertinent. Au secondaire, il situation est inversée : 77 % des enseignants sont d'avis que leurs collègues et leur direction d'école considèrent le programme ECR comme pertinent.

Quant à leur propre perception du cours ECR, l'écart est grand entre les répondants du primaire et du secondaire. S'il y a une unanimité favorable au programme au secondaire (bien que la moitié des enseignants ne sont pas formés initialement en ECR), les perceptions sont plus mitigées au primaire alors que plus du tiers des répondants disent avoir une perception négative du programme.

Fig. 19 : Comment qualifiez-vous votre propre perception à l'égard du PEQR?



Le temps d'enseignement et le nombre d'élèves

Le nombre d'heures allouées à l'enseignement de l'ÉCR est aussi une préoccupation importante du milieu scolaire, selon les données amassées.

Chez les enseignants du secondaire, le temps d'enseignement est le défi le plus fréquemment nommé. Au primaire, la moitié des enseignants considèrent que le nombre d'heures indicatif alloué est suffisant pour assurer le développement des compétences alors que leurs collègues du secondaire l'estiment insuffisant à 72 %. Toutefois, la majorité des répondants du primaire (64 %) soutiendront que ce nombre d'heures indicatif n'est pas respecté. Au secondaire, 51 % seront de cet avis.

Fig. 20 : Le nombre indicatif d'heures alloué à l'enseignement du PECR dans votre milieu est suffisant pour assurer le développement des trois compétences.

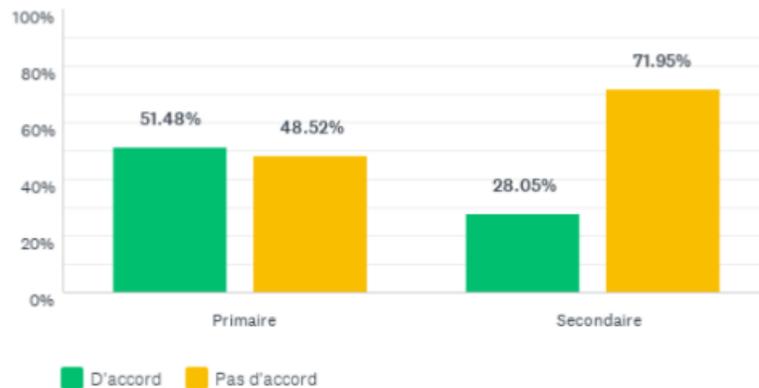
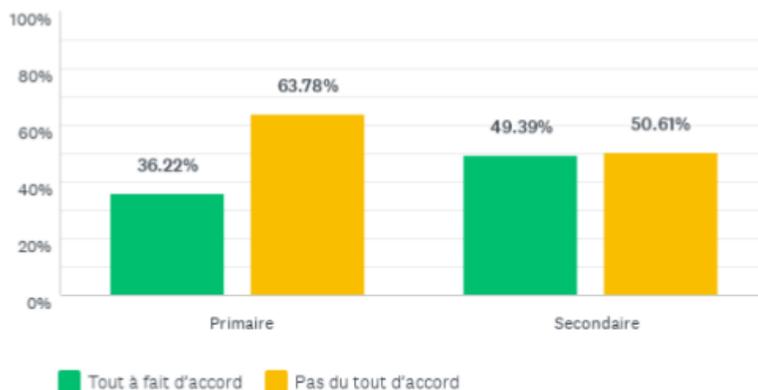


Fig. 21 : Le nombre indicatif d'heures est respecté



Au secondaire, on souligne les défis pédagogiques et d'évaluation liés aux nombres d'élèves par enseignant, et ce, tant dans les propos recueillis que dans réponses au questionnaire en ligne. Selon les données amassées, 41 % des enseignants du secondaire ont plus de 300 élèves sur plusieurs niveaux.

Tableau 3 : Le nombre d'élèves par enseignant en ECR

Nombre d'élèves / enseignant	
Moyenne	253
Médiane	250
% des enseignants qui enseignent...	
À plus de 300 élèves	41 %
À plusieurs niveaux	76 %

* * *

La formation du personnel enseignant est un sujet transversal à cette consultation. Elle apparaît dans toutes les dimensions et elle fut le point central des échanges lors de la consultation des experts. De manière générale, les enseignants sont critiques, jugeant leur formation initiale insuffisante, particulièrement en enseignement primaire.

Je ne pense pas, malheureusement, la formation est assez poussée. En même temps, je ne sais pas où on ajouterait [des cours] dans le baccalauréat de 4 ans [en enseignement primaire] déjà assez lourd (Enseignante au primaire)

Conscients de ces lacunes, la formation continue n'est pas pour autant la solution pour les répondants comme l'indique les données précédentes. Au primaire, il y aurait une certaine concurrence des matières et ECR en ferait les frais :

On n'a pas assez de temps pour des formations en français ou en math. [...] Il faut d'abord fortifier la base en français et en maths, donc, toute l'emphase est là-dessus (Enseignant au primaire)

Les experts souligneront certaines disparités quant à la formation initiale offerte par les universités. Non seulement les curriculums ne sont pas les mêmes, l'offre de formation en ECR varie d'une région à l'autre et serait, en certains endroits, absente. De l'expérience d'implantation du programme ECR en 2008, ils retiennent l'importance qui doit être accordée à la formation du personnel en exercice. Cette formation continue ne doit pas être sous-estimée, préviennent-ils. Du temps est nécessaire pour que les enseignants s'approprient un programme alors que le succès de sa mise en œuvre passe par des enseignants formés, outillés et qui se sentent compétents.

Associé à la formation, la perception du programme ECR s'est révélée comme un facteur déterminant. En entrevue, les enseignants précisent les enjeux en termes de valorisation du programme auprès des parents, des directions d'école, des collègues et des élèves eux-mêmes.

[Le défi, c'est] surtout le manque de prise en considération du cours dans l'école : c'est toujours le cours d'éthique qu'on va utiliser pour offrir des ateliers [pour lequel] on va

couper des périodes pour donner des programmes particuliers. En général, le plus grand défi est de valoriser le cours auprès de tous et de défendre sa pertinence. (Enseignant au secondaire)

En entrevue, les enseignants établissent des liens explicites entre la perception du programme et le temps d'enseignement. S'il s'agit d'une préoccupation liée aux conditions de pratique des enseignants, on souligne les effets concrets et directs sur les apprentissages et la relation pédagogique avec les élèves.

Bien, personnellement, je pense que le nombre de périodes est le point fondamental, puis je pense qu'à chaque fois qu'on se rencontre entre profs d'éthique c'est toujours ça qui ressort là, je pense que ça fait l'unanimité. C'est un cours où on développe des discussions, où on veut mettre les élèves en confiance pour qu'ils puissent s'exprimer, pour qu'ils puissent réfléchir ensemble, pour qu'ils puissent comprendre l'autre, puis on fait ça une fois par semaine. On crée le lien avec les élèves et à une fois par semaine, déjà, ça prend généralement un ou deux mois... Puis là, on aborde un thème, un sujet sensible... et voilà, on finit, la cloche sonne... et on s'en reparle juste la semaine prochaine. Eux autres, ils partent avec ces questionnements-là puis comment on les récupère? (Enseignant au secondaire)

Faits saillants

- Si, au primaire, la formation initiale ne permet pas aux enseignants de se sentir compétents, on s'investit très peu dans la formation continue.
- Au secondaire, la moitié des enseignants qui ont répondu n'ont pas de formation initiale en ECR. Si tous ressentent des besoins de formation, les enseignants dont la formation initiale est en ECR qui suivent davantage de formation continue.
- Au primaire, selon une faible majorité, le nombre indicatif d'heures allouées est suffisant; cependant, il ne serait pas respecté.
- La perception du programme est un enjeu qui aurait un effet important sur l'enseignement. Cet enjeu semble tout autant lié à la formation (initiale et continue) qu'au temps d'enseignement dont les impacts pédagogiques sont directs.



RAPPORT FINAL

Consultation publique sur le programme Éthique et culture religieuse (ECR)¹

**Réalisé par la Direction de la méthodologie et de la recherche
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur**

Mai 2020

¹ Ce document n'a pas fait l'objet d'une révision linguistique professionnelle.

Table des matières

Introduction	1
1. Méthodologie	2
1.1 Population visée et déroulement de la collecte des données.....	2
1.2 Description des composantes du questionnaire.....	2
1.3 Limites de la consultation	3
2. Résultats	3
2.1 Modalités d'analyse : données quantitatives.....	3
2.2 Résultats finaux : données quantitatives	4
2.2.1 Résultats finaux : Je considère ce thème comme étant important.....	4
2.2.2 Résultats finaux : Je considère que ce thème pourrait occuper une plus grande place dans le parcours de formation des élèves.....	4
2.2.3 Résultats finaux : Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du primaire.....	4
2.2.4 Résultats finaux : Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du secondaire .	5
2.2.5 Résultats finaux : Parmi les 8 thèmes proposés, si au plus 3 devaient être retenus, lesquels devraient être intégrés au curriculum des élèves du primaire ? (1, 2 ou 3 choix permis)	5
2.2.6 Résultats finaux : Parmi les 8 thèmes proposés, si au plus 3 devaient être retenus, lesquels devraient être intégrés au curriculum des élèves du secondaire ? (1, 2 ou 3 choix permis) ³	6
2.3 Modalité d'analyse : données qualitatives.....	6
2.4 Résultats préliminaires : données qualitatives	8
2.4.1 Résultats préliminaires : Thème 1- Participation citoyenne et démocratie	8
2.4.2 Résultats préliminaires : Thème 2- Éducation juridique.....	8
2.4.3 Résultats préliminaires : Thème 3 – Écocitoyenneté	9
2.4.4 Résultats préliminaires : Thème 4 – Éducation à la sexualité	9
2.4.5 Résultats préliminaires : Thème 5 – Développement de soi et des relations interpersonnelles	10
2.4.6 Résultats préliminaires : Thème 6 – Éthique.....	10
2.4.7 Résultats préliminaires : Thème 7 – Citoyenneté numérique	11
2.4.8 Résultats préliminaires : Thème 8 – Culture des sociétés.....	12
2.4.9 Résultats préliminaires : Conclusion.....	12
Conclusion	19

Introduction

Le programme d'études Éthique et culture religieuse (ECR), dans sa mouture actuelle, a pour objectif de développer la réflexion de l'élève sur le vivre ensemble. C'est un programme présent dans le curriculum des élèves de la 1^{re} année du primaire à la 5^e année du secondaire, à l'exception de la 3^e année du secondaire. Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a amorcé, à l'automne 2019, des travaux en vue d'assurer la révision de ce programme. Parmi ceux-ci, le MEES et ses partenaires ont choisi d'inviter les Québécois et les Québécoises à s'exprimer, par l'entremise d'une consultation publique en ligne, sur des thèmes qui pourraient être inclus dans le parcours de formation des élèves du Québec afin d'identifier les éléments de formation importants pour répondre aux besoins des élèves et aux attentes de la société québécoise.

Ce rapport fait principalement état des résultats préliminaires et finaux issus de la consultation publique sur la révision du programme Éthique et culture religieuse (ECR) qui s'est déroulé au cours de l'hiver 2020. Il a été réalisé par la Direction de la méthodologie et de la recherche (DMR) du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) à la demande et selon les besoins évoqués par la Direction de la formation générale des jeunes (DFGJ) du MEES, direction responsable de la révision du programme ECR.

Ce rapport comporte deux sections :

- La section « Méthodologie » contient des informations sur des aspects d'ordres méthodologiques liés à la réalisation de la consultation (ex. collecte de données, choix des modalités d'analyse des données et limites) ;
- La section « Résultats » présente les résultats finaux pour les données quantitatives obtenues dans le cadre de la consultation. Les résultats préliminaires pour les données qualitatives sont ensuite présentés. Il s'agit de résultats préliminaires puisque l'ensemble des données qualitatives recueillies n'a pas fait l'objet d'une analyse exhaustive. Des informations détaillées sur les modalités d'analyse utilisées sont disponibles à la section 2.3 du rapport.

En plus du présent rapport final, la DMR a produit :

- Un fichier Excel incluant 366 tableaux présentant les résultats obtenus pour les données quantitatives issues de la consultation ;
- Un dossier composé de neuf documents (en format Word) qui contient l'intégralité des commentaires émis par l'ensemble des répondants(es) pour chacune des questions ouvertes pour les huit thèmes proposés ainsi que pour la conclusion. Les commentaires y sont présentés selon la catégorie de répondant(e) (élèves, personnel scolaire et citoyens et citoyennes) et selon la langue utilisée par les répondants(es) pour participer à la consultation publique (français ou anglais).

Ces documents supplémentaires sont joints au rapport final.

1. Méthodologie

1.1 Population visée et déroulement de la collecte des données

L'ensemble de la population québécoise était ciblé par la consultation ECR et a été invité à y prendre part. La consultation publique s'est déroulée du 8 janvier au 21 février 2020 inclusivement. Il s'agissait d'une consultation offerte exclusivement en ligne, sur le site internet du MEES, en français et en anglais. Différents moyens ont été initiés par le MEES afin de convier l'ensemble de la population québécoise à participer à cette consultation (ex. invitation acheminée dans les médias sociaux, disponibilités de l'information sur le site internet du MEES, etc.).

Au terme de la collecte des données, un total de 28 163 répondants(es) a répondu à l'appel lancé par le MEES. Quelques statistiques descriptives sur les répondants(es) sont disponibles dans le fichier Excel joint au rapport final (voir les tableaux 1 et 2). Voici la répartition des répondants(es) selon différentes caractéristiques :

- Près de 95 % (94,9 %) des répondants(es) qui ont participé à la consultation y ont répondu en français ; le reste (5,1 %) y a répondu en anglais ;
- Un peu plus de la moitié des répondants(es) (55,9 %) se disent citoyens et citoyennes du Québec (tant anglophones que francophones) ;
- Un peu plus du quart des répondants(es) (26,9 %) s'identifient comme des représentants(es) du personnel scolaire du primaire ou du secondaire (tant anglophones que francophones) ;
- Seulement 17,2 % des répondants(es) qui ont participé à la consultation sont des élèves du primaire ou du secondaire (tant anglophones que francophones).

1.2 Description des composantes du questionnaire

L'ensemble de la population québécoise était invité à répondre à un questionnaire de 53 questions, d'une durée d'environ 15 minutes. Le questionnaire contient 10 sections : une section « Identification », une section par thème et une section « Conclusion ».

La première section sert à connaître à quelle catégorie chaque répondant appartient, soit : « Élève (primaire ou secondaire) », « Personnel scolaire (primaire ou secondaire) » ou « Citoyenne ou citoyen du Québec ». Les huit sections suivantes font référence aux huit thèmes qui pourraient éventuellement être inclus dans le parcours de formation des élèves du Québec, soit : « Thème 1 – Participation citoyenne et démocratie », « Thème 2 – Éducation juridique », « Thème 3 – Écocitoyenneté », « Thème 4 – Éducation à la sexualité », « Thème 5 – Développement de soi et des relations interpersonnelles », « Thème 6 – Éthique », « Thème 7 – Citoyenneté numérique », « Thème 8 – Culture des sociétés ». Ces huit thèmes ont les mêmes questions : quatre questions avec une échelle de type Likert en quatre points, une question pour indiquer si le répondant a des commentaires à formuler ou non et la possibilité de formuler des commentaires additionnels à propos de chaque thème. Finalement, la section « Conclusion » contient quatre questions. Les deux premières servent à connaître les trois thèmes qui devraient être retenus pour être intégrés au curriculum des élèves du primaire et du secondaire. La troisième question permet de connaître si le répondant avait des commentaires additionnels à ajouter et de les formuler par la suite.

1.3 Limites de la consultation

Les principales limites d'ordre méthodologique qui pourraient affecter la qualité des données recueillies et des résultats obtenus dans le cadre de la présente consultation sont les suivantes :

- En raison de certaines contraintes d'ordre technique liées à la mise en ligne de la consultation et des règles et des droits entourant l'accès à l'information et à la confidentialité, il était possible pour les répondants(es) de remplir le questionnaire de la consultation à plus d'une reprise. Si ce phénomène s'est produit durant la consultation ECR, il est impossible de le quantifier et d'en faire état dans le présent rapport. Pour les mêmes raisons, il est impossible de savoir si des personnes résidentes à l'extérieur du Québec ont rempli le questionnaire de la consultation ;
- Comme la consultation a été rendue disponible en français et en anglais seulement, les personnes résidentes au Québec ne maîtrisant pas suffisamment l'une de ses deux langues n'ont pu y participer ;
- La consultation publique en ligne apporte plusieurs avantages, mais aussi des inconvénients. Dans ce cas-ci, ce n'est pas tout le monde qui possède un accès à internet soit à la maison ou à proximité. Cela fait en sorte qu'il n'y a pas égalité des chances pour tous d'y répondre ;
- Les résultats présentés dans ce rapport, qu'ils soient préliminaires ou finaux, ne peuvent en aucun cas être considérés comme « représentatifs » des perceptions ou des opinions à l'égard des thèmes présentés dans la consultation publique pour l'ensemble de la population québécoise, puisqu'il ne s'agit pas d'un échantillon représentatif de la population. Tous ceux et celles qui voulaient répondre à la consultation pouvaient le faire, mais la sélection des répondants(es) n'a pas été faite de façon aléatoire en fonction de la population visée ;
- Les résultats issus des données qualitatives provenant des commentaires émis par les répondants(es) pour les questions ouvertes sont des résultats dits préliminaires. Pour présenter des résultats finaux, une analyse des données jusqu'à leur saturation aurait dû être réalisée. À titre informatif, en analyse qualitative, la saturation des données est notamment atteinte lorsque plus aucun nouveau thème ou nouvelle idée n'émergent en fonction des catégories d'analyses qui ont été privilégiées¹. La rareté de ressources humaines détenant une expertise en analyse qualitative au sein du MEES, la quantité de données qualitatives à traiter ainsi que les délais exigés pour la remise du rapport final par la DFGJ sont les trois principaux motifs pour lesquels une analyse exhaustive de l'ensemble des données qualitatives n'a pu être réalisée.

2. Résultats

2.1 Modalités d'analyse : données quantitatives

Les tableaux dont il est question dans le texte font référence au fichier Excel joint au rapport final. Les résultats sont présentés par catégorie : élève (primaire ou secondaire), personnel scolaire (primaire ou secondaire) et citoyenne ou citoyen du Québec.

Pour chaque section du questionnaire, les résultats de chaque question sont présentés de deux façons : la fréquence pour les choix de réponse et le pourcentage que représente chaque choix de réponse. De plus,

¹ Pour plus d'information, voir notamment : Van der Maren, J.-M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

il est possible de voir les résultats obtenus classés par catégorie de répondants(es) ainsi que le total, toutes catégories confondues.

Pour les deux questions en conclusion, les répondants(es) devaient indiquer, pour le primaire et le secondaire, trois thèmes qui devraient être intégrés au curriculum des élèves soit primaire ou secondaire. Les résultats sont présentés par catégorie de répondants(es) en fonction de la fréquence que chaque thème a été cliqué dans l'ordre de clic. De plus, étant donné que les répondants(es) pouvaient indiquer un seul choix sur les trois, une colonne portant sur le nombre de valeurs manquantes a été ajoutée.

La présentation des résultats se fera par question. Afin d'éviter les répétitions :

- lorsqu'il est mentionné le pourcentage d'accord à une question, le pourcentage fait référence à l'addition du choix de réponse « Entièrement d'accord » et « Plutôt d'accord ». Si ce n'est pas le cas, une précision sera ajoutée dans la phrase ;
- le pourcentage de désaccord à une question fait référence à l'addition du choix de réponse « Plutôt en désaccord » et « Entièrement en désaccord ». Si ce n'est pas le cas, une précision sera ajoutée dans la phrase ;
- lorsqu'il est mentionné « les répondants(es) », les trois catégories de répondant(e) tant francophone qu'anglophone sont incluses dans la réponse, soit : élève (primaire ou secondaire), personnel scolaire (primaire ou secondaire) et citoyenne ou citoyen du Québec.

2.2 Résultats finaux : données quantitatives

2.2.1 Résultats finaux : Je considère ce thème comme étant important

De façon générale, le degré d'accord pour chaque thème est de plus de 92 %. Le thème 3 – Écocitoyenneté est le thème ayant le plus haut degré d'accord, avec 96 %. À l'inverse, c'est le thème 8 – Culture des sociétés, pour lequel le pourcentage de degré d'accord est le plus faible, s'élevant à 84,8 % (Tableaux 8, 48, 78, 118, 158, 198, 238, 278).

2.2.2 Résultats finaux : Je considère que ce thème pourrait occuper une plus grande place dans le parcours de formation des élèves.

Parmi l'ensemble des thèmes, c'est le thème 8 – Culture des sociétés qui a le taux d'accord le plus faible, avec un taux de 69,5 %. Pour les autres thèmes, ce taux est à plus de 80 % (Tableaux 16, 56, 86, 126, 166, 206, 246, 286).

2.2.3 Résultats finaux : Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du primaire

Les deux thèmes ayant eu le pourcentage d'accord le plus élevé (plus de 90 %) sont le thème 3 – Écocitoyenneté (93,2 %) et le thème 5 – Développement de soi et des relations interpersonnelles (91,2 %).

Les deux thèmes ayant eu le pourcentage d'accord le plus bas (moins de 70 %) sont le thème 2 – Éducation juridique (53,2 %) et le thème 1 – Participation citoyenne et démocratie (65,6 %) (Tableaux 24, 54, 94, 134, 174, 214, 254, 294).

2.2.4 Résultats finaux : Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du secondaire
Le degré d'accord pour chaque thème se situe à plus de 94 %, sauf pour le thème 8 – Culture des sociétés (86,6 %). Le thème 7 – Citoyenneté numérique a le plus haut pourcentage d'accord (95,9 %) (Tableaux 32, 62, 102, 142, 182, 222, 262, 302).

2.2.5 Résultats finaux : Parmi les 8 thèmes proposés, si au plus 3 devaient être retenus, lesquels devraient être intégrés au curriculum des élèves du primaire ? **(1, 2 ou 3 choix permis)²**

- Pour le clic 1, voici l'ordre de popularité de chacun des thèmes (Tableau 358) :

- Thème 3 – Écocitoyenneté (49,3 %)
- Thème 1 – Participation citoyenne et démocratie (21,1 %)
- Thème 4 – Éducation à la sexualité (14,8 %)
- Thème 5 – Développement de soi et des relations interpersonnelles (8,8 %)
- Thème 2 – Éducation juridique (4,8 %)
- Thème 6 – Éthique (1 %)
- Thème 7 – Citoyenneté numérique (0,2 %)
- Thème 8 – Culture des sociétés (0,1 %)

- Pour le clic 2, voici l'ordre de popularité de chacun des thèmes (données manquantes : 445) (Tableau 359) :

- Thème 5 – Développement de soi et relations interpersonnelles (43,2 %)
- Thème 4 – Éducation à la sexualité (22,9 %)
- Thème 6 – Éthique (14,2 %)
- Thème 3 – Écocitoyenneté (11,5 %)
- Thème 7 – Citoyenneté numérique (5,2 %)
- Thème 2 – Éducation juridique (2,6 %)
- Thème 8 – Culture des sociétés (0,5 %)
- Thème 1 – Participation citoyenne et démocratie (0 %)

- Pour le clic 3, voici l'ordre de popularité de chacun des thèmes (données manquantes : 1 384) (Tableau 360) :

- Thème 8 – Culture des sociétés (30,4 %)
- Thème 7 – Citoyenneté numérique (24,9 %)
- Thème 6 – Éthique (20,9 %)
- Thème 5 – Développement de soi et des relations interpersonnelles (20,8 %)
- Thème 4 – Éducation à la sexualité (2,2 %)
- Thème 3 – Écocitoyenneté (0,8 %)
- Thème 2 – Éducation juridique (0 %)
- Thème 1 – Participation citoyenne et démocratie (0 %)

² Rappel : Le but de la question était de savoir les 3 thèmes les plus importants pour le répondant. Cependant, il n'est pas possible de connaître l'ordre d'importance de chaque thème pour chaque répondant. De plus, puisque, pour passer à la question suivante, il était nécessaire d'indiquer un seul choix sur les trois, cela fait en sorte qu'il y a plusieurs valeurs manquantes pour le choix 2 et le choix 3.

2.2.6 Résultats finaux : Parmi les 8 thèmes proposés, si au plus 3 devaient être retenus, lesquels devraient être intégrés au curriculum des élèves du secondaire ? **(1, 2 ou 3 choix permis)**³

- Pour le clic 1, voici l'ordre de popularité de chacun des thèmes (Tableau 364) :

- Thème 1 – Participation citoyenne et démocratie (44,8 %)
- Thème 2 – Éducation juridique (21,0 %)
- Thème 4 – Éducation à la sexualité (16,3 %)
- Thème 3 – Écocitoyenneté (14,6 %)
- Thème 5 – Développement de soi et relations interpersonnelles (2,1 %)
- Thème 6 – Éthique (1 %)
- Thème 7 – Citoyenneté numérique (0,2 %)
- Thème 8 – Culture des sociétés (0,1 %)

- Pour le clic 2, voici l'ordre de popularité de chacun des thèmes (données manquantes : 281) (Tableau 365) :

- Thème 4 – Éducation à la sexualité (38,5 %)
- Thème 5 – Développement de soi et relations interpersonnelles (16,4 %)
- Thème 2 – Éducation juridique (16 %)
- Thème 3 – Écocitoyenneté (12,4 %)
- Thème 6 – Éthique (10,5 %)
- Thème 7 – Citoyenneté numérique (5,9 %)
- Thème 8 – Culture des sociétés (0,2 %)
- Thème 1 – Participation citoyenne et démocratie (0 %)

- Pour le clic 3, voici l'ordre de popularité de chacun des thèmes (données manquantes : 673) (Tableau 366) :

- Thème 7 – Citoyenneté numérique (40,9 %)
- Thème 8 – Culture des sociétés (20,2 %)
- Thème 6 – Éthique (13,1 %)
- Thème 5 – Développement de soi et relations interpersonnelles (12,3 %)
- Thème 4 – Éducation à la sexualité (11,6 %)
- Thème 3 – Écocitoyenneté (1,9 %)
- Thème 2 – Éducation juridique (0 %)
- Thème 1 – Participation citoyenne et démocratie (0 %)

2.3 Modalité d'analyse : données qualitatives

Il a été convenu avec la DFGJ que la section du rapport final concernant les données qualitatives recueillies dans le cadre de la consultation publique ECR contiendrait les résultats suivants :

- Pour chacun des thèmes de la consultation, une analyse préliminaire serait réalisée à partir des mots ou des expressions les plus fréquemment fournis par l'ensemble répondants/e, à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo. Ceux-ci sont indiqués en *italique* dans les sections 2.4.1 à 2.4.8 du présent rapport.

Rappelons que la question ouverte posée à l'ensemble des répondants(es) pour chacun des huit thèmes était la suivante : Avez-vous des commentaires additionnels à formuler à propos de ce thème ? (Choix de réponse : Oui ou Non). Si oui, lesquels ?

- Pour la question ouverte de la conclusion, une analyse plus substantielle des commentaires recueillis a été réalisée. En effet, un peu plus de 30 % du corpus a fait l'objet d'une analyse, toujours à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo. Trois types de résultats sont donc disponibles :
 - Les résultats préliminaires pour l'ensemble des répondants(es) ;
 - Les résultats préliminaires propres au personnel enseignant francophone et anglophone du primaire et du secondaire ;
 - Les résultats préliminaires propres aux citoyens et citoyennes francophones et anglophones du Québec.

Tous ces résultats préliminaires sont disponibles dans la section 2.4.9.

Rappelons que, dans la conclusion de la consultation, la question posée à l'ensemble des répondants(es) était la suivante : Outre les 8 thèmes proposés, est-ce que d'autres thèmes devraient être intégrés au parcours de formation des élèves du primaire et du secondaire ? Si oui, lequel ou lesquels ?

Avant de commencer la présentation des résultats préliminaires, voici quelques informations supplémentaires quant à la proportion de répondants(es) ayant fait des commentaires :

- Près de 21 % (20,9 %) de l'ensemble des répondants(es) ont rédigé des commentaires à la question suivante : Outre les 8 thèmes proposés, est-ce que d'autres thèmes devraient être intégrés au parcours de formation des élèves du primaire et du secondaire ? Si oui, lequel ou lesquels ? ;
- Un peu plus de 17 % (17,3 %), des répondants(es) ont fait des commentaires additionnels sur le thème 4 : Éducation à la sexualité ;
- 15,5 % des répondants(es) ont rédigé des commentaires supplémentaires sur le thème 8 : Culture des sociétés ;
- Pour les six autres thèmes, la proportion en pourcentage (%) de répondants(es) qui ont fait des commentaires additionnels varie de 8 % à 12 %.

En terme numérique, cela signifie que, pour chacun des thèmes ainsi que pour la question de la conclusion, entre 2 000 et 6 000 répondants(es) ont au moins émis un commentaire écrit. Des informations supplémentaires sur le nombre et les caractéristiques des répondants(es) qui ont fait des commentaires pour chacun des thèmes sont disponibles dans le fichier Excel joint au rapport final dans les tableaux suivants : tableaux 33 à 39 pour le thème 1 ; tableaux 63 à 69 pour le thème 2, tableaux 103 à 109 pour le thème 3 ; tableaux 143 à 149 pour le thème 4 ; tableaux 183 à 189 pour le thème 5 ; tableaux 223 à 229 pour le thème 6 ; tableaux 263 à 269 pour le thème 7 ; tableaux 303 à 309 pour le thème 8 et tableaux 347 à 352 pour la conclusion.

2.4 Résultats préliminaires : données qualitatives

2.4.1 Résultats préliminaires : Thème 1- Participation citoyenne et démocratie

- La plupart des répondants(es) soulignent que ce thème est *important* et apparaît approprié pour des élèves du *secondaire*. En revanche, les points de vue des répondants(es) sont plus partagés en ce qui a trait à sa pertinence pour des élèves du *primaire*. À cet égard :
 - Plusieurs répondants(es) mentionnent que ce thème devrait être introduit dans le curriculum des élèves du *primaire* à compter du 3^e cycle seulement ;
 - Certains/es proposent d'ailleurs d'adapter ce thème et les différents sous-thèmes qui le composent en tenant compte de l'âge et du niveau scolaire des élèves. Par exemple, le *bénévolat* et l'engagement communautaire pourraient être discutés au *primaire* tandis qu'au *secondaire*, les structures de gouvernance locale, la participation électorale, la politique, la démocratie et les affaires publiques pourraient être abordées ;
 - Quelques répondants(es) jugent que la maturité des élèves du *primaire* est insuffisante pour aborder un tel thème ;
 - Quelques répondants(es) soulignent que certains éléments relatifs à ce thème sont déjà abordés dans l'actuel programme ECR ou dans d'autres matières. Ce serait particulièrement le cas au *secondaire*.
- Parmi les éléments évoqués par des répondants(es) qui pourraient être intégrés à ce thème, soulignons les suivants :
 - Sensibiliser les élèves, autant au *primaire* qu'au *secondaire*, au *bénévolat* et à l'engagement communautaire ;
 - Faire mieux connaître, aux élèves du *primaire* et du *secondaire*, les *organismes communautaires* locaux (ex. mission, clientèle desservie) ;
 - Encourager ou obliger les élèves (surtout au *secondaire*, mais également possible au *primaire*), à faire quelques heures de *bénévolat* dans leur communauté (ex. auprès de personnes âgées) ou par l'entremise d'un ou plusieurs organismes communautaires de leur localité.
- Plusieurs répondants(es) ont souligné que le *bénévolat* et l'engagement communautaire sont des thèmes qui devraient être dissociés de la *politique* (participation électorale et structures de gouvernance) dans le futur programme ECR.

2.4.2 Résultats préliminaires : Thème 2- Éducation juridique

- Plusieurs répondants(es) considèrent que ce thème est *important*. Cependant :
 - Ils sont nombreux à souligner qu'il est davantage approprié pour les élèves du *secondaire* que pour les élèves du *primaire* ;
 - Quelques-uns soulignent que ce thème est déjà abordé dans l'actuel programme ECR ou dans d'autres matières offertes au *secondaire*, notamment.
- Plusieurs répondants(es) précisent des éléments qui pourraient être intégrés à ce thème dont :

- L'apprentissage ou la connaissance du fonctionnement du système juridique québécois ainsi que de certaines *lois* et de certains *droits* (ex : droits individuels et collectifs, droits de la personne, Charte des droits et des libertés, droits des enfants, de la jeunesse, de la famille, du travail, le droit à la liberté d'expression, le droit au respect de la vie privée, droits civils) ;
 - Plusieurs répondants(es) notent qu'une meilleure éducation juridique serait utile pour les jeunes, notamment dans le contexte de l'usage grandissant des médias et des réseaux sociaux, des changements climatiques et de l'importance des notions relatives à l'égalité des sexes.
- De nombreux répondants(es) évoquent l'idée selon laquelle une meilleure connaissance des droits doit nécessairement s'accompagner d'une meilleure connaissance de ses propres *devoirs* et *responsabilités*.
 - Plusieurs répondants(es) s'interrogent à savoir si le personnel enseignant détient le bagage de connaissances qu'exige un tel enseignement. Si ce n'est pas le cas, il serait utile de leur offrir la *formation* nécessaire.

2.4.3 Résultats préliminaires : Thème 3 – Écocitoyenneté

- Plusieurs répondants(es) considèrent que ce thème est *très important* et approprié autant pour les élèves du *primaire* que du *secondaire*. Cependant, quelques répondants(es) soulignent qu'il faut faire preuve de prudence lorsque ce thème est abordé auprès d'élèves du *primaire* afin d'éviter qu'ils développent de *l'éco anxiété* (ou de *l'anxiété*) à l'égard des questions relatives à *l'environnement* et surtout aux *changements climatiques*.
- Certains soulignent que l'écocitoyenneté est l'un des thèmes *les plus importants* parmi tous ceux qui ont été soumis lors de la consultation. En revanche, plusieurs soulignent que ce thème est déjà abordé dans d'autres matières (ex. *les sciences*) offertes autant au *primaire* qu'au *secondaire*.
- Plusieurs répondants(es) précisent des éléments qui pourraient être intégrés dans ce thème dont :
 - Une meilleure sensibilisation et conscientisation à l'égard de l'environnement et aux *changements climatiques* ;
 - Une meilleure connaissance des principaux *enjeux* environnementaux et des impacts que peuvent avoir les actions et les *gestes* des élèves sur leur environnement ;
 - Il faudrait aussi faire en sorte de favoriser, auprès des élèves, l'adoption de comportements *écoresponsables*.

2.4.4 Résultats préliminaires : Thème 4 – Éducation à la sexualité

- La plupart des répondants(es) considèrent que ce thème est *très important*.
- Plusieurs répondants(es) considèrent que ce thème est approprié autant pour les élèves du *primaire* que pour du *secondaire*. D'autres suggèrent que ce thème est davantage approprié pour les élèves à partir du 3^e cycle du *primaire*. Dans tous les cas, plusieurs répondants(es) soulignent que les contenus doivent être adaptés selon l'âge et le niveau de développement des enfants.
- Pour certains répondants(es), il revient aux *parents* de discuter de ce thème avec leurs enfants. Pour d'autres, il est impératif d'aborder ce thème à l'école, puisque plusieurs *parents* se sentent mal outillés ou mal à l'aise pour le faire. Pour d'autres, les enseignements relatifs à ce thème sont une responsabilité partagée entre l'école et les *parents*.

- Plusieurs répondants(es) évoquent le manque de *formation*, de qualification et/ou le manque d'aisance du personnel *enseignant* à l'égard de ce thème, de façon générale. De façon plus spécifique, des répondants(es) s'interrogent sur le manque de formation du personnel *enseignant en ECR* qui pourraient à avoir à l'enseigner. Dans la même veine, des répondants(es) suggèrent que des ressources spécialisées en matière d'éducation à la sexualité (dont des *sexologues*) se chargent de cet enseignement ou, à tout le moins, accompagnent étroitement le personnel enseignant.
- Plusieurs répondants(es) précisent des éléments qui pourraient être intégrés dans ce thème, dont :
 - La question du *consentement* et du *respect* de soi et des autres (ex. respect de son *corps* et de celui des autres) ;
 - L'identité de *genre* ;
 - La *violence*, les *abus* sexuels et *l'orientation sexuelle*.

2.4.5 Résultats préliminaires : Thème 5 – Développement de soi et des relations interpersonnelles

- Plusieurs répondants(es) soulignent que ce thème est *important* et qu'il est approprié autant pour les élèves du *primaire* que du *secondaire*. Cependant, certains répondants(es) soulignent que ce thème est déjà suffisamment abordé au *primaire* (ex. dans le cadre de la mise en œuvre du programme Vers le Pacifique).
- Pour certains répondants(es), ce sont aux *parents* à discuter de ce thème avec leurs enfants. Pour d'autres, c'est plutôt une responsabilité que doivent se partager les *parents* et l'école.
- Les avis sont aussi partagés à savoir si la responsabilité d'enseigner les notions relatives à ce thème relève du personnel *enseignant* ou d'autres ressources professionnelles (ex. psychologues, techniciens en éducation spécialisée) et si le personnel *enseignant* détient la formation nécessaire.
- Plusieurs répondants(es) précisent des éléments qui pourraient être intégrés dans ce thème, dont :
 - La *santé mentale* (ex. prévention, gestion, saines habitudes, démythification des problèmes de santé mentale) ;
 - La *gestion du stress*, de *l'anxiété* et des *émotions* ; favoriser l'identification et la reconnaissance des *émotions* ;
 - La *méditation*, la *pleine conscience* et le *yoga* ;
 - Le *respect* de soi et des autres pour favoriser des *relations* interpersonnelles saines ;
 - La question des *valeurs* est abordée par plusieurs répondants(es) (ex. valeurs individuelles vs valeurs communes, *respect* et compréhension de ses propres valeurs et de celles des autres pour avoir des *relations* interpersonnelles saines).

2.4.6 Résultats préliminaires : Thème 6 – Éthique

- Plusieurs répondants(es) considèrent que ce thème est *important*. En revanche, nombreux sont ceux qui ont évoqué le fait que ce thème était déjà assez présent dans l'actuel programme ECR.
- Les avis des répondants(es) quant à savoir si ce thème est approprié autant pour les élèves du *primaire* que du *secondaire* sont partagés :
 - Une partie d'entre eux considèrent que ce thème est approprié autant pour les élèves du *primaire* que du *secondaire* ;

- Une autre partie souligne que ce thème convient aux élèves, à partir du 3e cycle du *primaire* seulement, puisqu'avant, ils n'ont pas la maturité nécessaire pour faire de tels apprentissages. D'ailleurs, plusieurs répondants(es) en profitent pour souligner que ce thème ne devrait être évalué chez les élèves du *primaire*, du moins.
- Plusieurs répondants(es) suggèrent d'introduire des notions de *philosophie pour enfant* dès le primaire, pour aborder ou développer le thème de l'éthique. Parmi les autres éléments à introduire, soulignons :
- Développement de la *pensée critique* et de la réflexion *éthique* chez l'élève ;
 - Plusieurs répondants(es) soulignent que l'enseignement des *cultures religieuses* devrait être maintenu dans le futur programme ECR et que cet enseignement a eu une place à côté de *l'éthique*. D'autres soulignent que cet enseignement devrait être retiré du cours ou, à tout le moins, distinguer de *l'éthique* ;
 - La question de l'enseignement des *valeurs* a suscité de nombreux commentaires chez les répondants(es) :
 - Pour certains, il est fondamental qu'un enseignement des *valeurs* (ex. les valeurs universelles, les valeurs fondamentales basées sur les droits humains ou sur lesquelles se fondent la société québécoise) se réalise auprès des élèves. Plusieurs soulignent que cet enseignement doit se faire par l'entremise du *dialogue* et dans le *respect*.
 - Pour d'autres, c'est un sujet très délicat pour différentes raisons dont :
 - Il y aurait trop de divergence entre les valeurs individuelles et sociales pour qu'elles fassent l'objet d'un enseignement. Ce serait donc à la *famille* (et aux *parents*) seulement de prodiguer cet enseignement et non à l'État ;
 - D'autres s'interrogent sur la capacité du personnel enseignant à prodiguer un tel enseignement en faisant preuve de neutralité ;
 - D'autres se questionnent et s'inquiètent à savoir quelles *valeurs*, précisément seront enseignées, et qui sera responsable du choix des *valeurs* à enseigner aux élèves.

2.4.7 Résultats préliminaires : Thème 7 – Citoyenneté numérique

- La plupart des répondants(es) soulignent que ce thème est *important* et approprié pour les élèves du *secondaire*. Cependant, il serait davantage approprié pour les élèves du *primaire* qu'à compter du 3e cycle, du point de vue de plusieurs répondants(es).
- Plusieurs répondants(es) mentionnent que c'est d'abord et avant tout la responsabilité des *parents*, et non de l'école, d'éduquer leurs enfants à l'égard de ce thème. En revanche, d'autres répondants(es) soulignent que les *parents* devraient aussi être mieux outillés et renseignés à cet égard pour accompagner et guider adéquatement leur enfant.
- Plusieurs répondants(es) précisent des éléments qui pourraient être intégrés dans ce thème, dont :
- Les inconvénients ou les dangers liés à l'usage du numérique incluant les *réseaux sociaux* (ex. cyberdépendance, cyberintimidation, extorsion) ;
 - L'enseignement ou la sensibilisation au regard des bons usages des *technologies*, du *numérique* et des *réseaux sociaux*, et ce de façon raisonnable, responsable et appropriée ;

- Le développement du jugement *critique* des élèves à l'égard de tout ce que l'on retrouve dans l'environnement numérique (ex. publicités et qualité de l'information dans les médias sociaux, influenceurs sur les réseaux sociaux, etc.).

2.4.8 Résultats préliminaires : Thème 8 – Culture des sociétés

- Plusieurs répondants(es) soulignent que ce thème est approprié autant pour le *primaire* que pour le *secondaire*.
- De nombreux répondants(es) soulignent que ce thème est *important*. En revanche, le niveau d'importance des éléments à mettre de l'avant ou non dans le futur programme ECR est très variable d'un répondant/e à l'autre. C'est notamment le cas lorsqu'il est question de la place des *religions* ou des *cultures religieuses* ou des *croyances religieuses* dans le futur programme ECR. Les commentaires additionnels faits par les répondants(es) sont très nombreux à cet égard :
 - Pour des répondants(es), la *religion* et les *croyances religieuses* n'ont pas leur place à l'école. Ils privilégient donc une école complètement laïque. Certains soulignent d'ailleurs que l'enseignement de la *religion* ou des *croyances religieuses* relève de la sphère privée et qu'il devrait être réalisé à la maison, par les *parents*, par exemple.
 - Pour d'autres répondants(es), l'enseignement de la *religion* ou des différentes *cultures et croyances religieuses* (ex. connaissances des différentes religions, leur histoire, leur fondement, les cultures sous-jacentes, etc.) doit être maintenu à l'école. Ces enseignements sont nécessaires pour que les élèves comprennent bien la société dans laquelle ils vivent et celles qui l'entourent, qu'ils apprennent la tolérance et le *respect* des autres. Cependant, certains répondants(es) considèrent que ces aspects pourraient prendre moins de place dans le futur programme ECR.
 - Pour des répondants(es), il est très important que les élèves soient sensibilisés à la question des *différences* (ex. acceptation, connaissances, respect des différences). En revanche, pour certains répondants(es), cet enseignement peut être réalisé en dehors du contexte religieux.
 - L'enseignement des *valeurs* est aussi évoqué par plusieurs répondants(es). Mais, encore une fois, les avis sont très partagés quant à la nature et aux types de *valeurs* qui devraient être discutés et enseignés en salle de classe.

2.4.9 Résultats préliminaires : Conclusion

Résultats préliminaires pour l'ensemble des répondants(es)

Les nouveaux thèmes à intégrer dans le parcours de formation des élèves du *primaire* et du *secondaire* évoqués par l'ensemble des répondants(es) sont présentés dans cette section. Avant de débiter, précisons qu'ils sont présentés selon leur fréquence, c'est-à-dire du plus fréquemment évoqué au moins fréquemment évoqué.

- *L'éducation financière et l'économie* (ex. planification d'un budget, compréhension du crédit, de la taxation, des impôts) sont des thèmes les plus souvent cités. Les répondants(es) sont plus nombreux à souligner que ce thème serait plus approprié pour les élèves du *secondaire* que pour ceux du *primaire* ;

- La *philosophie* est un autre thème qui mériterait, selon plusieurs répondants(es), d'être intégré dans la formation des élèves du *primaire* et du *secondaire* ;
- Plusieurs répondant/es suggèrent aussi le retour du cours *Économie familiale*, surtout pour les élèves du *secondaire*. Parmi les thèmes proposés par les répondants(es) qui pourraient faire partie de ce cours, soulignons : la cuisine (incluant autant des cours pratiques que des notions théoriques dans le domaine plus vaste de la nutrition et de l'alimentation), la couture, le jardinage, mécanique automobile de base, ébénisterie et entretien d'une maison ;
- De nombreux répondants(es) proposent d'introduire des contenus liés au bien-être, à la *santé* (physique ou mentale) ou à l'adoption de saines habitudes de vie chez les jeunes, autant pour les élèves du *primaire* que pour ceux du *secondaire*. En voici quelques exemples : secourisme, RCR, méditation, gestion du stress et de l'anxiété, prévention en matière de dépendances aux drogues, au jeu et à l'alcool ;
- De nombreux répondants(es) évoquent des éléments liés à différentes composantes de la *culture religieuse* autant pour les élèves du *primaire* que ceux du *secondaire* :
 - Plusieurs répondants(es) suggèrent de maintenir certains thèmes déjà présents dans l'actuel programme ECR. Il est par exemple proposé d'offrir aux élèves des connaissances relatives aux différentes *religions* du monde, et ce, en adoptant une perspective sociale, historique et/ou culturelle. Des répondants(es) évoquent aussi le fait qu'il serait nécessaire de faire une place de choix aux *religions* qui prévalent tant au Québec qu'au Canada.
- Plusieurs répondants(es) considèrent que l'apprentissage des règles relatives au *savoir-vivre* en société et le *respect* des autres sont deux thèmes qui devraient être présents dans le futur programme ECR. Parmi les notions auxquelles les répondants(es) se réfèrent pour étayer leur propos à l'égard de ces deux thèmes, soulignons les suivants : l'empathie, la bienveillance, la politesse, le civisme, la courtoisie, les bonnes manières et la bienséance ;
- Plusieurs répondants(es) ont souligné que tous les thèmes de la consultation sont importants et qu'ils ont tous une place dans le futur programme ECR ;
- Plusieurs répondants(es) suggèrent de remplacer complètement ou de réduire passablement le nombre d'heures accordé au futur programme ECR en octroyant plus de temps à d'autres matières ou disciplines scolaires dans la liste qui suit. Cependant, les répondants(es) précisent rarement si leurs suggestions à cet égard visent les élèves du *primaire* ou ceux du *secondaire*. Précisions que ces matières ou disciplines scolaires sont présentées selon leur fréquence, c'est-à-dire du plus fréquemment évoqué au moins fréquemment évoqué :
 - *L'histoire*, notamment, celle du *Québec* ;
 - L'histoire et la culture des *Autochtones* ;
 - Les contenus en *orientation scolaire* et *professionnelle* (ex. préparation à la vie au travail, retour du cours éducation choix de carrière, connaissances des métiers, connaissance du marché du travail, etc.) ;
 - Les *méthodologies de travail* (ex. apprendre à apprendre, stratégies d'études, méthodes d'organisation du travail) ;
 - Les *sciences* (ex. apprentissage de la méthode scientifique, la pensée scientifique) ;
 - -Le *français* (ex. apprentissage de la langue française et de la littérature, importance de la langue française) ;
 - Le domaine des *arts*, notamment la *musique* ;
 - La *psychologie* (ex. les stades de développement de l'enfant) ;

- La *politique* (ex. la politique québécoise, canadienne et internationale, la compréhension des différents systèmes et institutions politiques, enjeux politiques) ;
 - Le développement des *compétences numériques*, notamment le *codage informatique* ;
 - *L'entrepreneuriat* ;
 - *L'éducation physique* ;
 - La *géographie*, l'*anglais*, la *psychosociologie*, l'*anthropologie*, la *sociologie*, la *chimie*, la *physique*, les *mathématiques*, les *statistiques* ;
 - Le fonctionnement du cerveau (ex. les *fonctions exécutives*) ;
 - La *spiritualité* ;
 - La *culture québécoise* ;
 - Les *activités parascolaires* ;
 - Les cours de *conduite automobile* ;
 - Les cours de *traitement de texte* ;
 - Les différents *modèles familiaux* et les *relations familiales* (incluant les *relations conjugales*) ;
 - La *transparence* et l'*imputabilité*.
- Plusieurs répondants(es) ont aussi profité de l'espace de rédaction offerte dans la conclusion pour rappeler quels étaient, pour eux, les thèmes à privilégier parmi les 8 thèmes de la consultation. Et plusieurs ont émis des commentaires et des suggestions complémentaires, notamment sur des éléments qui devraient être intégrés à la formation de l'élève que voici :

Pour le thème Participation citoyenne et démocratie, voici quelques exemples :

- Favoriser le *bénévolat* (ex. mise en place d'un programme d'action communautaire), le développement du respect envers les *ainés* et l'*entraide* ;
- Faire de l'éducation à la citoyenneté (ex. apprendre à compléter une demande de passeport, apprendre la délibération citoyenne, etc.) ;
- Idéologies et fonctionnement des systèmes, des régimes politiques et électoraux autant sur plan local, national qu'international ;
- Le débat parlementaire ;
- Tel que déjà mentionné, des répondants(es) soulignent que ce thème est davantage approprié pour les élèves du *secondaire* que pour ceux du *primaire*. De plus, certains suggèrent d'intégrer ces éléments dans le cours d'histoire.

Pour le thème Éducation juridique, voici quelques exemples :

- L'*accessibilité de la justice* ;
- Les connaissances sur les impacts possibles des actions des élèves sur le plan juridique ;
- La résolution de problèmes ;
- La justice réparatrice ;
- Tel que déjà mentionné, les droits de la personne, les droits des travailleurs et les normes du travail (ex. les droits des jeunes travailleurs), les droits vs les responsabilités, les droits en lien avec l'usage des réseaux sociaux.

Pour le thème de l'éthique, voici quelques exemples :

- Le discernement et le jugement ;
- La tolérance ;
- Les sophismes (ex. lecture du Petit cours d'autodéfense intellectuelle de Normand Baillargé) ;
- La justice sociale ;
- La morale ;
- La logique et l'argumentation ;
- Les dogmes ;
- La pensée rationnelle ;
- La discrimination, le racisme et le respect des différences (ex. les handicaps, les minorités) ;
- L'éthique au travail ;
- Tel que déjà mentionné, le développement de l'esprit ou de la pensée critique, l'apprentissage du dialogue et du débat, l'ouverture d'esprit.

Pour le thème Citoyenneté numérique, voici quelques exemples :

- Cours sur la publicité ;
- Cours sur l'actualité et le fonctionnement des médias ;
- L'évaluation de la qualité et de la crédibilité des sources d'informations ;
- Les saines habitudes liées à l'usage des réseaux sociaux (ex. règles de respect et de politesse sur les réseaux sociaux) ;
- Les aspects juridiques liés à l'utilisation des réseaux sociaux ;
- La sécurité en ligne ;
- Tel que déjà mentionné, l'éducation aux médias et le développement de la pensée critique en regard de l'actualité, des faits, des idées et des informations qui y circulent (ex. distinguer les vraies des fausses nouvelles, distinguer les faits, notamment les faits scientifiques des opinions, distinguer les faits des croyances).

Pour le thème de l'écocitoyenneté, voici quelques exemples :

- L'écologie ;
- L'éducation à l'environnement ;
- La protection de la faune et de la flore et le respect des êtres vivants ;
- L'agriculture biologique ;
- La consommation responsable ;
- Le développement durable ;
- Et tel que déjà mentionné, les changements climatiques et l'impact des comportements des élèves sur l'environnement.

Pour le thème de l'éducation à la sexualité, voici quelques exemples :

- Le sexisme, le harcèlement sexuel, les abus, la violence conjugale et sexuelle, les agressions sexuelles et la nécessité de faire de la prévention dans tous ses domaines ;
- L'homophobie, la transphobie, la transsexualité et la transidentité ainsi que la communauté LGBTQ+ ;
- Les stéréotypes et l'égalité des sexes ;
- La prostitution et les modalités de recrutement des gangs de rue et autres groupes criminalisés à cet égard ;
- Tel que déjà mentionné, il est proposé d'offrir davantage de formation au personnel enseignant et/ou laisser cet enseignement à du personnel qualifié ;
- Certains répondants(es) suggèrent d'intégrer les cours d'éducation à la sexualité à d'autres cours, comme c'est déjà le cas dans certains établissements scolaires (ex. sciences, biologie) tandis que d'autres suggèrent d'en faire un cours complet.

Pour le thème du développement de soi et des relations interpersonnelles, voici quelques exemples :

- La gentillesse ;
- La compassion ;
- L'honnêteté ;
- La tolérance ;
- L'acceptation de la différence ;
- La bienséance et l'étiquette ;
- La résilience ;
- La persévérance et l'effort à l'école et dans les autres sphères de la vie ;
- L'intelligence émotionnelle ;
- Les intelligences multiples ;
- Les habiletés sociales de base et le développement des compétences socioémotionnelles ;
- L'hygiène personnelle ;
- La communication (ex. la communication non violente, savoir écouter, savoir parler en public, le travail d'équipe et la gestion de conflits) ;
- La sensibilisation à l'intimidation ;
- L'estime de soi ;
- La confiance en soi ;
- La responsabilisation personnelle ;
- Faire connaître les différentes ressources d'aides offertes aux jeunes ;
- Et tel que déjà mentionné, la gestion du stress et de l'anxiété, apprendre à exprimer et à gérer ses sentiments et ses émotions, les bonnes manières, le savoir-vivre, l'empathie, le respect de soi et des autres, la politesse et le civisme.

Pour le thème culture des sociétés, voici quelques exemples :

- Tel que déjà souligné, l'histoire et la culture des autochtones et/ou des Premières Nations (ex. cours sur l'éducation au monde autochtone, la réconciliation autochtone, les langues autochtones, les religions et les savoirs autochtones) ;

- Un cours sur la laïcité (ex. fondements culturels et historique de la laïcité) ;
- Un cours sur l'athéisme ;
- Un cours sur les mythes ;
- Un cours sur le vivre ensemble ;
- Un cours sur les valeurs, la culture et l'identité québécoise (ex. les spécificités de la culture québécoise) ;
- Un cours sur le mouvement sectaire (ex. enjeux et dangers) et les nouveaux mouvements religieux ;
- Un cours sur l'intégrisme, l'extrémisme religieux et sur la radicalisation (notamment dans une perspective de prévention) ;
- L'enseignement des conflits politico-religieux ;
- Le retour du cours d'enseignement moral et religieux (ex. retour de la catéchèse et de l'enseignement de la religion catholique, étude la bible. etc.), avec le choix, pour les élèves, d'aller vers l'une ou l'autre des deux options soit l'enseignement moral ou religieux ;
- L'aspect de l'enseignement des différentes religions du monde pourrait se faire dans le cours d'histoire et/ou monde contemporain ;
- Tel que déjà mentionné, l'histoire des différentes religions du monde, incluant la religion catholique (et son incidence sur le développement de la société québécoise), notamment pour lutter contre les préjugés, la xénophobie, l'antisémitisme et l'islamophobie, pour favoriser la tolérance envers les autres, pour bien comprendre le monde dans lequel nous vivons.

En terminant, quelques répondants(es) ont profité de cette section du questionnaire pour faire des commentaires plus généraux quant à la réalisation de la consultation. En voici quelques- un :

- Quelques répondants(es) ont émis des réserves quant à la qualité du sondage sur le plan méthodologique, notamment sur la façon dont certains thèmes sont présentés (ex. présentation du thème Culture des sociétés et la question de la culture religieuse), dont certaines questions ont été conçues et des choix de réponse proposés (ex. limitation à trois choix de réponses) ;
- D'autres répondants(es) s'interrogent sur la capacité de répondre adéquatement au sondage si les répondants(es) n'ont pas une certaine connaissance de l'actuel programme ECR ;
- D'autres ont souligné le caractère populiste du sondage ;
- D'autres répondants(es) ont le sentiment que toutes les décisions en lien avec le futur programme ECR sont déjà prises et/ou que les résultats du sondage ne seront pas pris en considération.

Résultats préliminaires propres au personnel scolaire francophone et anglophone du primaire et du secondaire

- Plusieurs répondants(es) en provenance du réseau scolaire suggèrent que le futur programme ECR ne fasse pas l'objet d'une *évaluation* formelle auprès des élèves (ex. note -%-au bulletin de l'élève). Par ailleurs, il pourrait faire l'objet d'un autre type de mention au bulletin de l'élève (ex. évaluation qualitative : ex : participation de l'élève) ;
- Plusieurs répondants(es) rappellent la nécessité d'offrir des *formations* adéquates ainsi que de mettre à disponibilité les ressources nécessaires aux personnes qui seront désignées pour livrer

de tels apprentissages (ex. matériel, activité clef en main, ressources humaines à l'interne et à l'externe) ;

- Certains en profitent aussi pour rappeler la *charge de travail* importante du personnel enseignant et de la nécessité d'en tenir compte dans les décisions à venir ;
- Des répondants(es) ont souligné que le nombre de thèmes proposés lors de la consultation est beaucoup trop élevé et :
 - qu'il ne faudrait pas qu'ils se retrouvent tous dans le futur programme ECR pour plusieurs raisons, notamment parce que les contenus ne pourraient qu'être abordés en surface, au lieu d'être abordés en profondeur ;
 - des personnes issues du personnel scolaire proposent d'augmenter le nombre d'heures octroyé au futur programme ECR.
- Le personnel scolaire précise aussi que, parmi les huit thèmes présentés :
 - Plusieurs sont déjà présents dans le PFEQ ; il faudrait éviter les dédoublements en ce qui concerne le futur programme ECR ;
 - Plusieurs pourraient être intégrés à des cours ou des matières déjà présentés dans le programme ECR ;
 - La présentation des thèmes devrait se faire de façon évolutive, du début du primaire à la fin du secondaire.
- Des membres du personnel scolaire suggèrent d'offrir des ateliers ou des formations destinées aux *parents* ;
- Le retour du cours *Formation personnelle et sociale (FPS)* est proposé par des représentants(es) du personnel scolaire ;
- D'autres nouveaux thèmes sont aussi proposés par eux tels que : *l'ambivalence, l'immigration, le leadership, la persévérance.*

Résultats préliminaires propres aux citoyens et citoyennes du Québec, anglophone que francophone.

Des répondants(es) qui se sont identifiés comme citoyens et citoyennes du Québec proposent d'introduire les thématiques suivantes :

- Le féminisme ;
- Les iniquités et les inégalités sociales ;
- L'apprentissage tout au long de la vie ;
- La culture générale ;
- L'imaginaire social et la créativité ;
- La culture visuelle ;
- La sécurité des armes à feu ;
- La sécurisation et les compétences culturelles ;
- La culture de la francophonie ;
- L'éducation à la pédagogie ;
- L'éducation au deuil et aux pertes ;
- La culture de la sécurité civile.

Conclusion

Le but de la consultation publique sur la révision du programme ECR était d'inviter l'ensemble de la population québécoise à s'exprimer sur des thèmes qui pourraient éventuellement être inclus dans le parcours de formation des élèves du primaire et du secondaire au Québec. La participation des Québécois et des Québécoises a été sollicitée dans l'optique de soutenir le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) ainsi que ses partenaires dans l'exercice d'identification et de priorisation de thèmes répondant le mieux aux besoins des élèves et aux attentes de la société québécoise.

Pour ce faire, un questionnaire de 53 questions a été mis en ligne sur le site du MEES. L'analyse des résultats permet de constater quelques tendances communes autant pour les résultats issus des données quantitatives que qualitatives.

Les répondants(es) ont indiqué être favorables à accorder plus d'importance à chacun des thèmes dans le curriculum des élèves du primaire et du secondaire. Les répondants(es) sont aussi favorables à une plus grande place de chacun des thèmes. Les répondants(es) ont indiqué que certains thèmes étaient plus appropriés pour les élèves du primaire et d'autres pour les élèves du secondaire dans les questions quantitatives. Les analyses qualitatives sont venues préciser et aussi apporter des nuances aux réponses des répondants(es) à cet égard. Par exemple, pour le thème 1 - Participation citoyenne et démocratie, les résultats des analyses quantitatives et qualitatives montrent que ce thème est important, mais qu'il serait plus approprié pour les élèves du secondaire. Aussi, parmi l'ensemble des thèmes, c'est le thème 8 – Culture des sociétés qui a le taux d'accord le plus faible eu égard à son importance, avec un taux de 69,5 %. Les analyses qualitatives viennent appuyer que les avis sont partagés quant aux éléments qui devraient être ou non faire partie de ce thème, notamment la place que la religion devrait avoir dans le programme et la façon dont celle-ci devrait être enseigné.



Éthique et culture religieuse Révision du programme d'études

Rapport de consultation : constats et recommandations

Coordination et rédaction

Direction de la formation générale des jeunes

Direction générale des services à l'enseignement

Secteur du soutien aux élèves, de la pédagogie et des services à l'enseignement

Pour tout renseignement :

Renseignements généraux

Ministère de l'Éducation

1035, rue De La Chevrotière, 21^e étage

Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : 418 643-7095

Ligne sans frais : 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté
sur le site Web du Ministère :

education.gouv.qc.ca.

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation

ISBN XXX-X-XXX-XXXXX-X (version imprimée) attention l'ISBN d'un imprimé est différent du ISBN pour le PDF

ISBN XXX-X-XXX-XXXXX-X (PDF)

ISSN XXX-XXXX (version imprimée)

ISSN XXX-XXXX (en ligne)

Si pertinent, ajouter sous chaque ISBN et ISSN l'équivalent en anglais selon ce modèle

ISBN XXX-X-XXX-XXXXX-X (PDF)

(Édition anglaise : ISBN XXX-X-XXX-XXXXX-X)

(La Direction des communications fait le dépôt légal)

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021

Table des matières

Introduction.....	1
Le programme d'études actuel.....	3
Le contexte d'élaboration.....	3
Les écueils et les critiques.....	8
Un bilan de la mise en œuvre.....	9
Une consultation en trois temps.....	15
Consultation en ligne.....	16
Dépôt de mémoires.....	24
Forums des partenaires.....	28
Québec et Montréal.....	29
Reprise de Trois-Rivières.....	39
Consultation des partenaires autochtones.....	39
Recommandations.....	46
Conclusion.....	50
Annexe I – Rapport synthèse de la consultation sur le bilan de la mise en œuvre du programme d'éthique et culture religieuse – Automne 2020.....	51
Annexe II – Questionnaire de la consultation publique en ligne.....	52
Annexe III – Rapport de la consultation en ligne remis par la Direction de la méthodologie et de la recherche.....	64
Annexe IV – Liste des experts invités aux forums de Québec et de Montréal et jumelage des thèmes	65
Annexe V – Liste des partenaires de l'éducation et des membres d'organismes invités aux forums des partenaires.....	66
Annexe VI – Liste des partenaires invités à la consultation autochtone.....	69

Introduction

Le programme d'éthique et culture religieuse (ECR), implanté en 2008, prévoit le développement de compétences liées à l'éthique, à la culture religieuse et à la pratique du dialogue. Le contenu de formation se rapportant à la culture religieuse a fait l'objet, dès le début de la mise en œuvre du programme d'études, de demandes d'exemptions, de poursuites judiciaires et de nombreuses critiques médiatiques.

En février 2019, dans le contexte des débats ayant mené à la sanction de la *Loi sur la laïcité de l'État* (RLRQ, chapitre L-0.3), le gouvernement du Québec s'est engagé à revoir rapidement le programme d'ECR. Après le dépôt d'une motion de la part du chef du deuxième groupe d'opposition demandant l'abolition du cours d'éthique et culture religieuse, le ministre de l'Éducation, M. Jean-François Roberge, s'est plutôt dit ouvert à une révision en profondeur de ce cours :

« [...] l'abolir de manière pure et simple serait, je pense, une erreur. La logique de toute ou pantoute ne fait pas place aux nuances, et on vit dans un monde de nuances. » ([Journal des débats de l'Assemblée nationale, le mercredi 27 février 2019 – Vol. 45, n° 19.](#))

Ainsi, il a été décidé de lancer les travaux de révision du programme d'éthique et culture religieuse à l'hiver 2020. Les débats sur la place de la religion à l'école ne sont pas nouveaux. Du rapport Parent à aujourd'hui, la sensibilité de l'opinion publique aux questions religieuses invite à traiter ces enjeux avec tact et probité. Elle rappelle la nécessité de mener les travaux de révision de façon rigoureuse, transparente et neutre, en cherchant le consensus et en s'assurant que sont prises en compte toutes les perspectives. Par ailleurs, au fil des différentes opérations de consultation, c'est tout le programme d'études et non seulement la place qu'y occupe la culture religieuse qui a fait l'objet d'une analyse.

Dans ce rapport est d'abord présenté le programme d'éthique et culture religieuse, ce qui permet de bien asseoir ce qui sera révisé et les fondements sur lesquels s'appuyer. Cette présentation porte notamment sur le bilan, réalisé à l'automne 2020, de la mise en œuvre du programme actuel. Ensuite, le processus et la synthèse des opérations de consultation sont détaillés. Les opérations de consultation font référence à la consultation en ligne (questionnaire), au dépôt de mémoires et aux forums des partenaires, y compris la consultation spécifique des partenaires autochtones.

Les enjeux (limites et lacunes) non seulement de la consultation elle-même, mais également de la préparation d'un programme d'études sont soulignés au fil des différentes sections du présent rapport. En conclusion, des recommandations, auparavant formulées au fur et à mesure du propos, sont

résumées. Ces recommandations ont pour but de donner aux travaux d'élaboration du programme les orientations nécessaires dans le respect des principes premiers d'une consultation publique, soit d'écouter tous ceux qui veulent s'exprimer et de prendre en compte les propositions des différents groupes consultés. Les travaux devraient permettre de répondre aux attentes formulées à l'égard du programme d'études.

Le programme d'études actuel

Le programme actuel d'éthique et culture religieuse, fruit d'un travail de concertation de professionnels du Ministère ainsi que d'acteurs et de partenaires du réseau de l'éducation, a été approuvé en juillet 2007 et mis en œuvre de façon obligatoire dans les écoles primaires et secondaires du Québec à partir de l'année scolaire 2008-2009.

Il a pour finalités la *reconnaissance de l'autre* et la *poursuite du bien commun*, qui visent à favoriser un meilleur vivre-ensemble et le développement d'une culture publique commune. Ce programme d'études prévoit le développement de trois compétences de la 1^{re} année du primaire jusqu'à la 5^e secondaire (à l'exception de la 3^e secondaire) :

- Réfléchir sur des questions éthiques;
- Manifester une compréhension du phénomène religieux;
- Pratiquer le dialogue.

Le contexte d'élaboration

Le programme d'ECR est l'aboutissement d'un processus de laïcisation graduelle au cours duquel les structures et les orientations du système scolaire québécois, d'abord confessionnelles, sont devenues progressivement entièrement laïques. Ce processus est rappelé dans le préambule du programme actuel :

« Orientée vers l'émergence d'institutions scolaires respectueuses de la liberté de conscience et de religion de tous les citoyens, cette transformation s'est amorcée avec la réforme scolaire des années 1960, alors que l'État québécois décidait d'assumer pleinement sa mission publique d'éducation. Elle s'est opérée par étapes en tenant compte de l'évolution des mentalités.

Au tournant des années 2000, des décisions déterminantes ont marqué cette évolution :

- 1997 : Amendement de la Constitution canadienne afin de soustraire le Québec à l'obligation d'accorder des privilèges aux catholiques et aux protestants en matière scolaire;

- 1997 : Adoption d'une loi créant des commissions scolaires linguistiques pour remplacer les commissions scolaires confessionnelles;
- 2000 : Abolition des structures confessionnelles du système scolaire, tels les comités confessionnels et les postes de sous-ministres associés de foi catholique et protestante, de même que du statut confessionnel des écoles et du service d'animation pastorale;
- 2005 : Adoption d'une loi prévoyant, pour la rentrée scolaire de 2008, la mise en place d'un programme de formation commun d'éthique et de culture religieuse.

L'État québécois signifie ainsi sa volonté de compléter la déconfectionnalisation de tous les éléments du système scolaire public. Il reconnaît aussi l'importance des questions religieuses et éthiques dans la vie et l'évolution de la société québécoise. » ([Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Éthique et culture religieuse*, 2007, préambule.](#))

- **Les attentes sociales et institutionnelles**

L'élaboration d'un programme d'études s'amorce avec l'établissement des attentes sociales et institutionnelles.

« De manière générale, l'entreprise d'élaboration d'un programme d'études commande l'expression combinée d'une volonté sociale, institutionnelle et politique : un programme d'études est un construit socio-institutionnel dont la conception repose sur un processus démocratique.

Les différents éléments qui constituent un programme d'études sont le reflet d'un ensemble d'attentes formulées par des enseignants, des professionnels et des cadres des commissions scolaires [et des centres de services scolaires], des écoles et des établissements d'enseignement professionnel, collégial et universitaire, ainsi que par des membres de la société civile et de la classe politique. Sans l'adhésion de la majorité de ces groupes ou instances, de leurs membres, l'adhésion des enseignants à plus forte raison, il est hasardeux de prédire la pérennité d'une décision prise dans le cadre de l'écriture ou de la [révision] d'un programme d'études.

Les programmes d'études constituent une transposition externe de ces attentes. Les enseignants, les conseillers pédagogiques et le personnel professionnel mandatés plus particulièrement pour l'écriture et la validation des programmes réalisent un exercice complexe [...] qui conduit à des choix que légitiment les divers points de vue recueillis sur les sujets qui s'y rapportent, des théories et des concepts ainsi que des données empiriques sur les pratiques enseignantes, déclarées et effectives, les enseignants constituant parmi l'ensemble le destinataire premier d'un programme d'études. » (Direction de la formation générale des jeunes [DFGJ], 2018, p. 3.)

Dans un programme d'études, les attentes sociales et institutionnelles s'incarnent dans les visées et les finalités. « Une visée énonce une intention, un but à atteindre. Elle s'actualise dans le contenu de formation, mais elle le transcende » (DFGJ, 2018, p. 15). Dans le programme d'éthique et culture religieuse, ce sont, entre autres, les finalités (la *reconnaissance de l'autre* et la *poursuite du bien commun*) qui contribuent à l'atteinte des visées de formation, soit la promotion d'un meilleur vivre-ensemble et la construction d'une véritable culture publique commune. Visées et finalités sont « formulées de manière générique, mais sont néanmoins sous-jacentes à l'ensemble des choix réalisés dans le cadre de leur écriture et de leur validation » (DFGJ, 2018, p. 15).

Établir *a posteriori* les attentes sociales et institutionnelles qui avaient cours au moment de la conception d'un programme d'études est un exercice délicat. Les visées et les finalités du programme d'éthique et culture religieuse de 2008 permettent néanmoins de présumer des principales. Ainsi, lors de son élaboration, il était attendu :

- que le programme d'études respecte les sensibilités contemporaines en faveur de l'égalité de traitement des personnes et des groupes sans perpétuer un régime à caractère exceptionnel et dérogatoire au regard des droits fondamentaux reconnus par les chartes, tout en contribuant à l'appropriation de la culture québécoise, façonnée notamment par les traditions catholique et protestante;
- que le programme d'études permette des apprentissages continus et progressifs, qui sont enracinés dans la réalité des jeunes de même que la culture québécoise, qui respectent la liberté de conscience et de religion et qui favorisent le vivre-ensemble;
- qu'à l'issue du cursus d'éthique et culture religieuse, les élèves soient en mesure de réfléchir sur les valeurs ainsi que les prescriptions sociales et d'apprécier différentes visions du monde

et de l'être humain, et qu'ils aient développé la capacité à se situer de façon réfléchie au regard d'enjeux moraux ou éthiques;

- que le programme d'études permette aux élèves de se familiariser avec l'héritage religieux du Québec en favorisant une ouverture à la diversité religieuse et le développement de leur capacité à se situer de façon réfléchie au regard des religions et des nouveaux mouvements religieux.

Qu'en est-il de ces attentes aujourd'hui? La révision du programme d'études devrait se faire uniquement après la confirmation, ou l'infirmité, de l'actualité de ces attentes sociales et institutionnelles. Cela dit, il est essentiel de pouvoir analyser par la suite la façon dont la mise en œuvre du programme d'études actuel a permis ou non de combler ces attentes, afin de limiter le risque que l'objectif poursuivi par le programme ne soit pas atteint. Pour ce faire, il importe, entre autres, de connaître les forces et les défis liés à sa mise en œuvre et d'en analyser les raisons.

- **L'élaboration d'un programme d'études**

L'élaboration d'un programme d'études n'est pas chose simple, car plusieurs voix s'élèvent pour montrer l'importance d'un ensemble de considérations. Il s'agit donc d'un exercice social et démocratique de synthèse et de recherche de consensus.

Dans le cas qui nous occupe, il n'est pas question de concevoir un nouveau programme, mais bien de réviser le programme actuel. Il ne s'agit pas d'un premier pas vers une réforme de l'école québécoise. Le programme, une fois révisé, s'inscrira dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et prescrira le développement de compétences, ses fondements épistémologiques demeurant essentiellement les mêmes. Il devra à la fois permettre de retracer une évolution légitime du fond et de la forme de la ou des disciplines de référence.

Un programme s'inscrit dans le temps et répond aux attentes du moment. Le programme actuel est en quelque sorte l'aboutissement du mouvement de déconfessionnalisation du système scolaire québécois, qui a permis de passer de programmes d'enseignement confessionnel (enseignement moral et religieux catholique ou protestant) à un programme qui prévoit une seule et même formation pour l'ensemble des élèves du Québec, et ce, tout en respectant leur liberté de conscience et de religion ainsi que celle de leurs parents et du personnel enseignant. Il a été conçu de façon à correspondre aux attentes de 2007 et de 2008.

Un programme présente en quelque sorte une transposition didactique de la ou des sciences à l'origine de la discipline scolaire. Comme il s'agit de réviser le programme actuel d'ECR, il importe de se questionner sur certains de ses aspects, dont les suivants :

- l'éthique et, plus largement, la philosophie en tant que science;
- les didactiques de l'éthique (de la philosophie), de la culture religieuse et des sciences humaines;
- les usages publics de la culture dite religieuse;
- les valeurs que la société québécoise souhaite transmettre.

Or, si ce programme est révisé aujourd'hui, c'est qu'il ne répond pas complètement aux attentes actuelles d'une majorité et qu'il faut prendre la mesure des récriminations dont il fait l'objet, peu importe les raisons de celles-ci. Bien comprendre les réussites des pratiques actuelles permet d'éviter les pièges que comporte un changement de paradigme. Bref, il faut profiter des avantages qu'apporte l'expérience de la mise en œuvre du programme de 2008 et revoir les aspects qui ne correspondent plus aux réalités actuelles.

- **La formation**

Un programme d'études est un document administratif pédagogique et non politique, élaboré de concert avec plusieurs acteurs des milieux universitaire, professionnel et éducatif. Il doit indiquer ce qui est attendu de tous les élèves du Québec dans toutes les régions. Il est préparé selon le portrait d'un élève québécois moyen à un âge précis et à un moment donné de sa scolarité. De plus, il est conçu en fonction de destinataires multiples, l'enseignant figurant parmi les premiers. Mais un programme ne dit pas tout : il précise ce que l'élève doit accomplir, ce qui est attendu de lui, et il appartient à l'enseignant de déterminer ce que lui-même doit faire pour y contribuer. La formation initiale et continue des enseignants représente donc un enjeu de taille.

En effet, dans le cadre de l'implantation d'un nouveau programme d'études, il importe que le Ministère assume son rôle d'accompagnement des enseignants en formation continue dans leur appropriation des prescriptions ministérielles. Une formation adéquate et un accompagnement bien déployé permettent aux enseignants de se doter d'une juste compréhension du programme et de développer leur sentiment d'efficacité. Ainsi, le risque de voir émerger des pratiques divergentes est minimisé et l'adhésion au programme est augmentée.

Les écueils et les critiques

Bien qu'il ait été fortement attendu, le programme d'éthique et culture religieuse de même que le contexte de son implantation et les conditions de sa mise en œuvre ont été l'objet de plusieurs critiques dès 2008. Qu'elles soient fondées sur des a priori ou dûment appuyées, ces critiques doivent être prises en compte dans le processus de révision, d'une part pour y répondre et, d'autre part, pour éviter que le programme d'études révisé soit, à son tour, l'objet de critiques similaires. Les principales critiques formulées sont les suivantes :

- Le temps indicatif consenti pour l'ECR est jugé insuffisant pour l'atteinte des finalités, jugées ambitieuses, du programme d'études. Cette critique a fait l'objet de questions dans le bilan de la mise en œuvre du programme, dont les faits saillants seront présentés plus loin dans ce rapport.
- Des critiques qui portent, en apparence, sur le programme concernent souvent davantage le matériel didactique, voire plus particulièrement des cahiers d'exercices qui ne sont pas soumis à une analyse du Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD). Il importe de garder cette préoccupation en tête tout au long des travaux de révision, car les ensembles didactiques sont un véhicule privilégié de la façon dont les programmes sont transposés en classe.
- En ce qui a trait à la formation initiale, à la formation continue et à l'accompagnement du réseau, la plupart des universités du Québec offrent un programme de formation à l'enseignement de l'ECR au secondaire. Au primaire, la formation s'inscrit dans le cadre du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Une majorité d'universités offrent un cours obligatoire de trois crédits. L'exercice du bilan de la mise en œuvre du programme actuel, mené auprès d'enseignants du primaire et du secondaire, de conseillers pédagogiques et d'experts universitaires, a permis de dégager des perceptions importantes à l'égard de la formation initiale, de la formation continue et de l'accompagnement. Les constats, qui seront détaillés plus loin, montrent les écueils à éviter dans la mise en œuvre de la nouvelle mouture du programme.
- La religion (ou plus précisément la culture religieuse) à l'école fait l'objet d'une attention médiatique et suscite l'intérêt de plusieurs acteurs de l'extérieur ou de l'intérieur du milieu scolaire. Ainsi, le programme d'ECR est plus sujet à de fréquentes remises en question que certains autres programmes d'études.
 - Depuis son implantation en 2008, le programme d'ECR a été l'objet de critiques, même s'il reçoit l'appui d'une majorité de la population selon certains sondages. Par exemple, des parents catholiques, partisans de l'ancienne approche confessionnelle, l'ont contesté afin de préserver leurs enfants de l'influence des autres religions. Des écrits à tendance nationaliste ont aussi mentionné que ce programme reflète le multiculturalisme canadien

- et qu'il contribue à diluer la culture majoritaire. Des militants de la laïcité ont, pour leur part, dénoncé la persistance du religieux à l'école par l'entremise de ce programme.
- Le livre *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, publié en 2016, décrit une certaine représentation du cours d'ECR qui ne correspond pas aux visées du programme. En effet, ce livre présente un amalgame d'éthique et de religion ainsi que de culture religieuse et d'enseignement religieux et associe le programme d'ECR à de l'endoctrinement.
 - Une pétition demandant le retrait du volet de la culture religieuse du programme d'ECR a été déposée à l'Assemblée nationale le 6 décembre 2016. Cette pétition a fait l'objet d'une réponse du ministre le 3 mars 2017, dans laquelle il est précisé que les finalités du programme sont la *reconnaissance de l'autre* et la *poursuite du bien commun*, et que ces balises orientent tant son contenu que les interventions des élèves et du personnel enseignant. De plus, les religions y sont abordées selon une approche culturelle et non personnelle permettant à l'élève de décoder les éléments religieux de son environnement. Enfin, l'ECR ne se présente pas comme un cours de religion, mais bien comme un cours portant, entre autres, sur la culture religieuse au Québec et dans le monde.
- Comme il a fait l'objet de demandes d'exemption et de poursuites, le programme d'études de 2008 a parfois souffert d'une mauvaise perception, notamment de la part de certains parents. En effet, ces demandes d'exemption et ces poursuites avaient généralement en commun le souci du respect de la liberté de conscience et de religion. C'est là un aspect spécifique de ce programme dont les travaux à venir devront tenir compte. Le bilan de la mise en œuvre du programme actuel a également permis de consigner des données sur cette question.

En raison notamment de ce contexte houleux, il a été établi que le programme d'éthique et culture religieuse devait être révisé. Au-delà des critiques, il importe maintenant de se pencher sur les forces et les défis liés à la mise en œuvre du programme actuel.

Un bilan de la mise en œuvre

La nécessité de procéder à un bilan de la mise en œuvre d'un programme d'études avant l'annonce de sa révision est reconnue par toutes les parties prenantes du processus, de l'équipe de travail de la DFGJ à l'ensemble du personnel enseignant en passant par les partenaires du réseau, qu'il s'agisse de syndicats, de regroupements d'experts (des professeurs en formation initiale, par exemple) ou de groupes intéressés (des organismes du domaine de l'éducation, par exemple). Cette nécessité a été

rappelée à maintes reprises tant dans les échanges des forums des partenaires que dans les mémoires déposés dans le cadre de la consultation publique sur la révision du programme d'ECR.

Ainsi, bien que cette étape ait été réalisée après la consultation publique sur les thèmes pressentis pour la révision du programme, elle est présentée d'abord, puisque les constats du bilan de la mise en œuvre de celui-ci éclaireront davantage les choix à faire, notamment au regard des thèmes proposés, que les résultats de cette consultation.

C'est donc une démarche complémentaire aux travaux de consultation effectués depuis janvier 2020 qui a été entreprise à l'automne 2020. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un processus d'évaluation officiel de programme d'études, cette démarche a pour objectif de compléter la consultation déjà amorcée et de la légitimer. Elle vise également à recueillir l'avis des acteurs du milieu scolaire sur les forces et les défis liés au programme actuel d'éthique et culture religieuse.

Pour ce faire, une méthode mixte (quantitative et qualitative) a été mise de l'avant. Elle comprenait différents outils : un questionnaire en ligne à l'intention des enseignants du primaire et du secondaire ainsi que des conseillers pédagogiques, des entretiens de groupe avec des enseignants ou des élèves du primaire et du secondaire et une consultation d'experts universitaires engagés en formation initiale et en formation continue. Chacun de ces outils était divisé en volets, ce qui a permis d'organiser les sujets de questionnement.

Les faits saillants de la consultation sur le bilan de la mise en œuvre du programme d'éthique et culture religieuse sont présentés ici selon les mêmes volets. Un rapport synthèse complet, comprenant, entre autres, les détails des aspects méthodologiques, se trouve à l'annexe I.

- **Les visées et les finalités du programme**

Le premier volet de la consultation visait à recueillir les perceptions des répondants à l'égard de la pertinence du programme dans sa forme actuelle. Les questions portaient notamment sur les visées et les finalités du programme ainsi que sur son adéquation avec celles-ci.

Faits saillants

- En ce qui concerne les perceptions, un écart notable peut être constaté entre les deux ordres d'enseignement et permet d'entrevoir deux réalités fort distinctes.

- Les finalités du programme semblent être soutenues par les enseignants, mais sa contribution à leur atteinte serait davantage remise en cause au primaire. Cet appui est signe d'une adhésion de principe; leur atteinte chez les élèves peut demeurer un défi.
- Les données recueillies soulèvent par ailleurs l'enjeu de la compréhension même de ces finalités par les enseignants et de leur niveau de précision dans le texte du curriculum.
- La compétence en matière de culture religieuse rallie moins d'enseignants consultés, particulièrement au primaire, en comparaison de l'éthique et de la pratique du dialogue. Les explications sont nombreuses. Plusieurs d'entre elles désignent certaines ambiguïtés quant à l'arrimage de cette compétence aux autres éléments du programme, alors que la formation des enseignants est jugée déficiente.

Les experts consultés ont tôt fait de souligner que, si l'appui aux visées et aux finalités du programme peut facilement faire consensus, cela ne signifie pas pour autant qu'elles sont bien comprises et qu'il est aisé de les mettre en œuvre avec les élèves. Plus encore, l'adhésion à ces visées et à ces finalités n'assure pas la « cohésion » du programme, aux dires de certains enseignants.

Sur la question spécifique de la compétence en matière de culture religieuse, les experts universitaires sont d'avis qu'il faut à la fois en clarifier le rôle et la place, en préciser le contenu et renforcer la formation des enseignants sur les notions qu'elle permet d'aborder.

- **Les défis de l'enseignement, le programme et ses compétences**

Le deuxième volet de la consultation portait sur la perception des enseignants à l'égard du programme d'études, sur les éléments qui le composent (compétences, thèmes et éléments de contenu) ainsi que sur son évaluation.

Faits saillants

- Parmi tous les enjeux qui concernent l'enseignement de l'ECR, les plus récurrents sont le temps d'enseignement (primaire et secondaire), l'évaluation des apprentissages (primaire) et la perception du programme (secondaire).
- Les compétences dans leur forme actuelle sont considérées comme plus efficaces par les enseignants du secondaire. Ceux du primaire seraient plus critiques à leur égard.
- L'évaluation des apprentissages poserait davantage problème au primaire. Les causes des difficultés seraient le programme lui-même et sa compréhension par les enseignants, leur formation initiale et le temps d'enseignement.
- Les défis en matière d'évaluation traduisent des enjeux de compréhension du programme et de ses compétences. Ils renvoient ainsi à des besoins de formation des enseignants tout autant qu'à un certain manque de cohésion du programme lui-même.

En somme, que les défis soient nombreux, que l'évaluation paraisse lourde et que l'efficacité des compétences soit différemment perçue selon l'ordre d'enseignement relèvent de causes communes : la compréhension du programme et sa cohérence, la formation des enseignants, le nombre d'élèves (secondaire) et le temps d'enseignement.

Sur ces questions, les experts consultés indiquent comme causes des libellés de compétence trop peu opératoires (particulièrement au regard de la culture religieuse), une impression de fragmentation du contenu de même qu'une formation initiale et continue déficiente pour les enseignants. Certains soulignent que les défis en matière d'évaluation ne sont pas propres à l'enseignement de l'ECR, mais qu'ils se trouvent également, en des termes semblables, dans d'autres disciplines.

- **Les thèmes du programme actuel¹**

Toujours dans le deuxième volet, l'exercice a permis de se questionner sur l'importance accordée aux thèmes du programme actuel et sur ceux jugés stimulants.

Faits saillants

- Si des thèmes se distinguent au regard de leur importance et de l'intérêt qu'ils suscitent chez les élèves et les enseignants, aucun n'est considéré par une majorité d'enseignants comme étant insignifiant ou inopportun.
- Toutes compétences confondues, ce sont majoritairement des thèmes liés à l'éthique qui sont désignés comme étant les plus importants et les plus stimulants.
- Bien que certains thèmes soient jugés complémentaires, les enseignants considèrent qu'ils sont répétitifs.
- Une majorité d'enseignants du primaire et du secondaire sont d'avis que les thèmes liés à la culture religieuse doivent être modifiés. Une majorité d'enseignants du primaire estiment, pour leur part, que les thèmes relatifs à l'éthique et au dialogue doivent être modifiés, alors que les avis sont partagés chez les enseignants du secondaire.

Si, de manière globale, les enseignants sont d'avis qu'il est nécessaire de modifier les thèmes du programme, aucune proposition de changement faisant consensus ne ressort des propos recueillis. Cela dit, les enseignants suggèrent généralement de retenir des thèmes et des éléments de contenu signifiants pour les élèves et liés à l'actualité ainsi qu'aux débats de société.

¹ Au primaire, les thèmes et les éléments de contenu actuellement au programme sont les suivants : *Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants, Des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants, Les relations interpersonnelles dans des groupes, Des exigences de la vie de groupe, Des personnes membres de la société, Des exigences de la vie en société, Des célébrations en famille, Des récits marquants, Des pratiques religieuses en communauté, Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune, Les religions dans la société et dans le monde, Des valeurs et des normes religieuses, Des formes du dialogue et des conditions favorables, Des moyens pour élaborer un point de vue et Des moyens pour interroger un point de vue.*

Au secondaire, les thèmes et les éléments de contenu actuellement au programme sont les suivants : *La liberté, L'autonomie, L'ordre social, La tolérance, L'avenir de l'humanité, La justice, L'ambivalence de l'être humain, Le patrimoine religieux québécois, Des éléments fondamentaux des traditions religieuses, Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels, Des religions au fil du temps, Des questions existentielles, L'expérience religieuse, Les références religieuses dans les arts et dans la culture, Des formes du dialogue et des conditions favorables, Des moyens pour élaborer un point de vue et Des moyens pour interroger un point de vue.*

On reproche des effets de répétition, notamment en ce qui a trait à la culture religieuse, et des réalités « trop abstraites » pour les élèves du primaire.

Sur ce plan, les experts consultés relèvent ce qui peut être perçu comme des attentes paradoxales. D'une part, on souhaite un programme « souple » offrant de la latitude aux enseignants dans le choix des sujets. D'autre part, on demande des indications claires pour une progression des apprentissages explicite et des contenus essentiels. Se trouve ainsi exprimé le besoin d'un programme dont les compétences et le contenu sont mieux arrimés et articulés entre eux, et mieux adaptés au contexte d'enseignement.

- **Les conditions et le contexte d'enseignement**

Les conditions d'enseignement représentent le dernier volet abordé avec les répondants. Celui-ci a, entre autres, permis des questions sur la formation initiale, la formation continue et la perception du programme actuel.

Faits saillants

- Si, au primaire, la formation initiale ne permet pas aux enseignants de se sentir compétents, on s'investit peu dans la formation continue en lien avec le programme d'études.
- Au secondaire, la moitié des enseignants qui ont pris part à la consultation n'ont aucune formation initiale en ECR. Si tous ressentent un besoin de formation, ce sont les enseignants qui ont étudié en ECR qui se perfectionnent davantage.
- Au primaire, selon une faible majorité, le nombre indicatif d'heures allouées est suffisant. Cependant, il ne serait pas respecté.
 - La perception du programme est un enjeu qui aurait un effet important sur l'enseignement. Cet enjeu qui semble lié tout autant à la formation (initiale et continue) qu'au temps d'enseignement a des impacts pédagogiques directs.

La formation du personnel enseignant est un sujet transversal dans cet exercice du bilan de la mise en œuvre du programme. Elle figure dans tous les volets et a été le point central des

échanges lors de la consultation des experts. De manière générale, les enseignants sont critiques à l'égard de leur formation initiale, la jugeant insuffisante, particulièrement en enseignement primaire.

Les experts consultés soulignent certaines disparités quant à la formation initiale offerte par les universités. Non seulement les curriculums ne sont pas les mêmes, mais l'offre de formation en ECR varie d'une région à l'autre et serait absente à certains endroits. De l'expérience de l'implantation du programme d'ECR en 2008, ils retiennent l'importance qui doit être accordée à la formation du personnel en exercice. Cette formation continue ne doit pas être sous-estimée, préviennent-ils. Du temps est nécessaire pour que les enseignants s'approprient un programme, alors que le succès de sa mise en œuvre passe par des enseignants formés, outillés et qui se sentent compétents.

Ce bilan partiel de la mise en œuvre du programme d'études actuel a permis d'énoncer des défis et des enjeux qui éclaireront les choix et les travaux à venir. À ces constats s'ajoutent les résultats de la consultation publique sur les huit thèmes pressentis pour faire l'objet d'ajouts au contenu du programme.

Une consultation en trois temps

Après une analyse de différents scénarios de lancement des travaux de révision du programme d'ECR, il a été décidé qu'une consultation publique serait d'abord mise en place.

L'objectif de cette consultation était de recueillir les commentaires de partenaires et de citoyens sur des éléments de contenu qui pourraient être intégrés dans un programme d'études renouvelé. Ainsi, huit thèmes pressentis ont fait l'objet d'une consultation en trois temps : questionnaire en ligne, dépôt de mémoires et forums des partenaires, y compris la consultation autochtone.

Les huit thèmes de la consultation

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Participation citoyenne et démocratie• Éducation juridique• Écocitoyenneté• Éducation à la sexualité | <ul style="list-style-type: none">• Développement de soi et des relations interpersonnelles• Éthique• Citoyenneté numérique• Culture des sociétés |
|---|--|

Présentée comme une démarche prospective, la consultation devait permettre de regrouper les principaux acteurs de l'éducation afin de partager avec eux une vision renouvelée du programme d'études.

- **Consultation en ligne**

La consultation a débuté par la mise en ligne d'un questionnaire visant essentiellement à connaître les préférences des répondants quant aux thèmes à privilégier dans un programme d'études révisé. Du 10 janvier au 21 février 2020, 28 163 répondants ont rempli le questionnaire. L'annexe II présente les questions telles qu'elles leur ont été posées.

En remplissant le questionnaire, les répondants avaient la possibilité de se désigner comme faisant partie du grand public ou du milieu scolaire ou encore comme des élèves. Toutefois, l'anonymat était garanti tout au long du questionnaire, qui, au demeurant, ne nécessitait que quelques minutes.

Une analyse des réponses a été réalisée par l'équipe de la Direction de la méthodologie et de la recherche (DMR) du Ministère. Le questionnaire ayant été rempli par plus de 28 000 personnes, il a généré une quantité importante de commentaires. Le rapport de la DMR sur la consultation en ligne est présenté à l'annexe III.

Par ailleurs, il semble important de souligner ici les limites de la consultation en ligne telles qu'elles sont décrites dans le rapport de la DMR. Ces limites doivent être prises en compte, puisqu'elles teignent non seulement les résultats, mais encore l'interprétation qu'on peut en faire. Notons, entre autres :

- la possibilité de répondre plusieurs fois au questionnaire;
- l'accessibilité du questionnaire en français et en anglais seulement;
- la nécessité d'avoir accès à une connexion Internet pour pouvoir participer à la consultation;
- le fait que les résultats ne peuvent en aucun cas être considérés comme représentant les perceptions ou les opinions à l'égard des différents thèmes pour l'ensemble de la population québécoise, puisque les répondants ne constituent pas un échantillon représentatif de celle-ci;
- la difficulté à réaliser une analyse exhaustive de l'ensemble des données qualitatives en raison de divers facteurs, dont la grande quantité de données à traiter.

Bien que les résultats de cette consultation ne soient pas représentatifs de la population en raison de l'échantillon des répondants, certaines tendances émergent dans les thèmes à privilégier. Le présent

rapport fait état de ces tendances. On se référera au rapport de la DMR pour une analyse détaillée des réponses au questionnaire en ligne.

Thème 1 – Participation citoyenne et démocratie

La plupart des répondants (93,2 %) soulignent que ce thème est *important* et apparaît approprié pour des élèves du *secondaire*. En revanche, les points de vue sont plus partagés en ce qui a trait à sa pertinence pour des élèves du *primaire*.

Des répondants proposent d'adapter ce thème et les différents sous-thèmes qui le composent en tenant compte de l'âge et du niveau scolaire des élèves.

Il est également souligné que certains éléments relatifs à ce thème sont **déjà abordés dans le programme actuel d'ECR ou d'autres matières**². Ce serait particulièrement le cas au *secondaire*.

² À l'automne 2020, les professionnels de la DFGJ ont réalisé une analyse du PFEQ et de l'ensemble de ses composantes afin de déterminer dans quelle mesure les thèmes de la consultation sont déjà traités, partiellement ou complètement. Ainsi, dans les travaux de révision, les répétitions seront évitées et la cohérence de l'ensemble, préservée. Dans le présent rapport, chaque fois que cet enjeu est souligné, il est en **caractères gras**.

Thème 2 – Éducation juridique

Plusieurs répondants (92,7 %) considèrent que ce thème est *important*. Cependant, ils soulignent qu'il est plus approprié pour les élèves du *secondaire* que pour ceux du *primaire*.

Des répondants rappellent que ce thème est **déjà partiellement abordé dans le programme actuel d'ECR ou d'autres matières du secondaire**, notamment.

Par ailleurs, de nombreux répondants évoquent l'idée qu'une meilleure connaissance des droits doit nécessairement s'accompagner d'une meilleure connaissance de ses propres *devoirs* et *responsabilités*.

Plusieurs se demandent si le personnel enseignant détient le bagage de connaissances qu'exige ce thème.

Thème 3 – Écocitoyenneté

Plusieurs répondants (96 %) considèrent ce thème comme *très important* et approprié, autant pour les élèves du *primaire* que du *secondaire*.

Cependant, on souligne la nécessaire prudence dont il faut faire preuve lorsque ce thème est évoqué avec des élèves du *primaire*, afin d'éviter qu'ils développent de l'*anxiété* à l'égard des questions relatives à l'*environnement* et surtout aux *changements climatiques*.

Certains indiquent que l'écocitoyenneté est l'un des thèmes *les plus importants* de ceux qui ont été soumis à la consultation. En revanche, plusieurs mentionnent que ce thème est **déjà abordé dans d'autres matières** (ex. : les *sciences*) offertes autant au *primaire* qu'au *secondaire*.

Thème 4 – Éducation à la sexualité

La plupart des répondants (92,7 %) considèrent que ce thème est *important* et qu'il convient autant aux élèves du *primaire* qu'à ceux du *secondaire*, bien qu'il soit perçu comme plus approprié à partir du 3^e cycle du *primaire*.

Dans tous les cas, les répondants estiment que le contenu doit être adapté selon l'*âge* et le *niveau de développement* des élèves.

Pour certains, il revient aux *parents* de discuter de ce thème avec leurs enfants. Pour d'autres, il est impératif de l'aborder à l'école, puisque plusieurs *parents* se sentent mal outillés pour le faire eux-mêmes ou que cela les rend mal à l'aise.

Par ailleurs, plusieurs s'interrogent sur le *manque de formation* du personnel enseignant du programme d'ECR. Dans la même veine, des répondants suggèrent que des spécialistes en matière d'éducation à la sexualité (dont des *sexologues*) se chargent de cet enseignement ou, à tout le moins, accompagnent étroitement ce personnel enseignant.

Thème 5 – Développement de soi et des relations interpersonnelles

Pour la majorité des répondants (94,8 %), ce thème est *important* et approprié autant pour les élèves du *primaire* que du *secondaire*.

Cependant, pour plusieurs, il est **déjà suffisamment abordé** au *primaire* (ex. : par la mise en œuvre du programme de résolution de conflits Vers le pacifique).

Certains croient que ce sont les *parents* qui doivent discuter de ce thème avec leurs enfants. Pour d'autres, cette responsabilité doit plutôt être partagée entre les *parents* et l'école.

Les avis sont aussi partagés pour ce qui est de savoir si la responsabilité d'enseigner les notions relatives à ce thème relève du *personnel enseignant* ou d'autres professionnels (ex. : psychologues, techniciens en éducation spécialisée) et si le *personnel enseignant* détient la formation nécessaire.

Thème 6 – Éthique

Beaucoup de répondants (94,8 %) considèrent que ce thème est *important*.

En revanche, nombreux sont ceux qui affirment qu'il est **déjà assez présent dans le programme actuel d'ECR**.

Plusieurs suggèrent d'introduire des notions de *philosophie pour enfant* dès le primaire pour aborder ou développer le thème de l'éthique. Parmi les autres éléments mentionnés, soulignons :

- le développement de la *pensée critique* et de la *réflexion éthique* chez l'élève;
- le maintien de l'enseignement des *cultures religieuses* dans le futur programme d'ECR, cet enseignement ayant une place à côté de l'*éthique* (cette question ne fait pas consensus dans la consultation en ligne, puisqu'il est aussi souhaité que cet enseignement soit retiré du cours ou, à tout le moins, distingué de l'*éthique*);
- l'enseignement des *valeurs*, qui a suscité de nombreux commentaires chez les répondants.

Thème 7 – Citoyenneté numérique

La plupart des répondants (95 %) estiment que ce thème est *très important* et approprié pour les élèves du *secondaire*. Au primaire, il conviendrait davantage à partir du 3^e cycle.

Plusieurs mentionnent qu'il est d'abord de la responsabilité des *parents* et non de l'école d'éduquer les élèves au regard de ce thème. En revanche, d'autres soulignent que les *parents* devraient eux aussi être mieux outillés et renseignés à cet égard pour pouvoir accompagner et guider adéquatement leurs enfants.

Selon de nombreuses personnes consultées, le développement du *jugement critique* chez les élèves à l'égard de tout ce qui se trouve dans l'environnement numérique (ex. : qualité de l'information et publicité dans les médias sociaux, influenceurs sur les réseaux sociaux) est incontournable.

Thème 8 – Culture des sociétés

Plusieurs répondants jugent ce thème approprié autant pour le *primaire* que pour le *secondaire*.

Pour de nombreux répondants (84,8 %), ce thème est *important*. En revanche, le niveau d'importance des éléments à mettre de l'avant ou non dans le futur programme d'ECR est très variable d'une personne à l'autre. C'est notamment le cas lorsqu'il est question de la place des *religions*, des *cultures religieuses* ou des *croyances religieuses*. Les commentaires additionnels faits par les répondants sont très nombreux et variés à cet égard.

Autres propos

Plusieurs répondants ont utilisé l'espace réservé aux commentaires pour proposer des thèmes à ajouter au programme d'études. Certains des thèmes les plus fréquemment évoqués sont les suivants :

- l'éducation financière et l'économie;
- la philosophie;
- l'économie familiale;
- la santé (physique ou mentale).

Parmi les suggestions faites par les **répondants du grand public** se trouve le souhait de remplacer complètement le programme d'ECR ou de réduire passablement le nombre d'heures qui lui est accordé en allouant plus de temps à d'autres matières ou disciplines scolaires.

Des répondants ont profité de cette section du questionnaire pour faire des commentaires généraux quant à la consultation, lesquels portaient principalement sur :

- la qualité du sondage sur le plan méthodologique, notamment la façon dont certains thèmes étaient présentés (ex. : présentation du thème *Culture des sociétés* et question de la culture religieuse), la façon dont certaines questions ont été conçues et la manière dont des choix de réponse étaient proposés (ex. : limitation à trois choix de réponse);
- la capacité à répondre adéquatement au sondage sans une certaine connaissance du programme actuel d'ECR;
- le caractère « populiste » du sondage;
- le sentiment que toutes les décisions en lien avec le futur programme d'ECR étaient déjà prises ou que les résultats du sondage ne seraient pas pris en considération.

Par ailleurs, il est intéressant de se pencher plus particulièrement sur les commentaires les plus fréquents du **personnel scolaire francophone et anglophone du primaire et du secondaire**.

Ces commentaires portaient principalement sur :

- la possibilité que le futur programme d'ECR ne fasse pas l'objet d'une *évaluation officielle* auprès des élèves (ex. : note au bulletin);
- la nécessité d'offrir des *formations* adéquates ainsi que les ressources nécessaires aux personnes qui seront désignées pour enseigner cette matière;
- la *charge de travail* importante du personnel enseignant et la nécessité d'en tenir compte dans les décisions à venir;
- le nombre beaucoup trop élevé de thèmes proposés et le fait :
 - qu'ils ne devraient pas tous se trouver dans le futur programme d'ECR;
 - que le nombre d'heures allouées au futur programme d'ECR devrait être augmenté;
- le fait que, parmi les huit thèmes presentis :
 - plusieurs sont **déjà présents dans le PFEQ**;
 - plusieurs pourraient être **intégrés à un contenu ou à d'autres thèmes qui se trouvent déjà dans le programme actuel d'ECR**;
- la présentation des thèmes, qui devrait se faire de façon évolutive, du début du primaire à la fin du secondaire.

- **Dépôt de mémoires**

Pour permettre à ceux qui le souhaitaient de s'exprimer davantage sur les différents thèmes proposés dans le formulaire en ligne, une invitation à déposer des mémoires a été lancée. Une adresse de courriel a été créée et les intéressés ont été invités à y envoyer leur mémoire du 10 janvier au 21 février 2020, date prévue du dernier forum des partenaires.

Aucune contrainte de forme ou de format n'a été imposée pour les documents à transmettre et un total de 131 mémoires ont été déposés, lus et analysés.

- **Provenance des mémoires**

L'appel pour le dépôt de mémoires a été lancé auprès de l'ensemble de la population. Pas moins de 75 groupes ou organismes ont choisi de faire entendre leur voix de cette façon. C'est le cas également de 56 particuliers qui ont partagé leur point de vue sur le cours d'éthique et culture religieuse, tel qu'ils le perçoivent, et les thèmes pressentis pour le contenu du programme d'études révisé.

En vue de dégager des commentaires utiles au présent exercice, des regroupements ont été faits sur la base des sujets abordés dans les mémoires et du champ d'expertise de leurs auteurs. Il importe toutefois d'établir quelques constats généraux avant d'aller plus loin dans la présentation de ces commentaires.

Connaissance du programme d'éthique et culture religieuse

Citoyens sans expertise particulière au regard du programme d'études ou des thèmes soumis à la consultation : La très grande majorité des mémoires déposés à titre individuel proviennent de gens qui n'ont d'expertise ni sur l'un des thèmes proposés dans la consultation ni à l'égard du programme actuel d'éthique et culture religieuse. Les opinions détaillées dans ces mémoires n'en sont pas moins intéressantes pour ce qui est de recueillir des données sur les attentes sociales concernant la révision du programme d'études.

Organismes ou personnes possédant une expertise sur un ou des thèmes soumis à la consultation : Les auteurs des mémoires déposés au nom d'un organisme ou d'un partenaire ont majoritairement une expertise relative à l'un ou l'autre des thèmes soumis à la consultation. Les recommandations que contiennent ces mémoires sont intéressantes et mettent évidemment en lumière un ou quelques thèmes seulement, selon l'expertise des

auteurs. De toute évidence, l'annonce de la révision du programme d'études a été vue par plusieurs comme une occasion de faire valoir un sujet de prédilection. Finalement, comme pour les mémoires déposés à titre individuel, les critiques qu'on y lit concernant le programme d'études actuel ne sont pas fondées sur une expertise liée à ce programme et à sa mise en œuvre dans le réseau scolaire.

Organismes ou personnes possédant une expertise relative à la mise en œuvre du programme d'études : Les organismes ou les partenaires ayant une expertise dans le domaine de l'éducation, de l'enseignement ou de l'éthique et culture religieuse sont les signataires d'une minorité des mémoires reçus. Les critiques et les propositions qui émanent de ces mémoires apparaissent précieuses dans le présent exercice, car elles offrent un éclairage plus avisé.

- **Faits saillants de l'analyse des mémoires**

- Absence de bilan de la mise en œuvre du programme**

- Dans un nombre important de mémoires, l'incongruité de l'absence de bilan de la mise en œuvre du programme actuel d'ECR est soulignée.

- Il semble en effet inacceptable pour beaucoup que l'on annonce la révision d'un programme d'études sans en avoir au préalable analysé les composantes. Une telle analyse permettrait notamment d'établir les lacunes avec plus d'acuité et de connaître les besoins du milieu.

- Par ailleurs, l'exercice du bilan permettrait également d'impliquer davantage les acteurs du milieu et les experts de la question dans le processus de révision.

- Des partenaires du réseau de l'éducation ont été nombreux à mentionner que l'absence de bilan du programme d'études actuel, combinée au choix des thèmes soumis à la consultation, qui leur semble arbitraire, contribue à nourrir l'idée que le gouvernement agit dans l'urgence et brûle les étapes dans un processus qui devrait être rigoureux, transparent et neutre. À cet égard, il a été maintes fois suggéré que les travaux de révision se fassent dans un délai et à un rythme qui permettent non seulement de préparer adéquatement la nouvelle mouture du programme d'études, mais encore de répondre aux besoins du personnel en ce qui a trait à l'appropriation du contenu de formation et des prescriptions en matière d'évaluation des apprentissages, de rendre disponible le matériel didactique adéquat ainsi que de former et de préparer le personnel enseignant à l'égard des changements prescrits.

Validité contestée du processus de consultation

Plusieurs mémoires font référence au processus de consultation en ligne et à la difficulté à en tirer des conclusions sur lesquelles s'appuyer. En effet, la validité scientifique de la consultation en ligne est souvent remise en question et plusieurs mémoires mentionnent que les résultats de cette opération ne devraient pas être pris en compte, auquel cas ils risqueraient de discréditer davantage l'ensemble de l'exercice de consultation.

De plus, on déplore que l'accès de l'ensemble de la population au questionnaire puisse avoir pour conséquence de diluer le poids relatif d'avis étayés de répondants qui possèdent une expertise liée au programme d'études, soit les enseignants, les professionnels et les universitaires.

Il est également souligné que les documents qui ont servi de base à la consultation (formulaire en ligne ou cahier du participant à un forum) présentent une description partielle du programme d'études actuel qui ne permet pas de bien saisir en quoi il consiste. On a également décrié le fait qu'à aucun moment, ni dans la consultation en ligne ni au cours des forums des partenaires, il n'a été prévu de questionner les participants sur le programme d'études actuel (compréhension, appréciation, mise en œuvre, retombées, etc.).

Finalement, les travers perçus dans le processus de consultation donnent l'impression que les décisions sont déjà prises et que la consultation publique sert à les cautionner.

Le fractionnement des disciplines et du contenu abordé en formation initiale des enseignants d'ECR, qui souffre déjà de l'éclatement des champs disciplinaires concernés, est redoutée.

Un constat se dégage de l'analyse de plusieurs mémoires : l'inquiétude quant à la formation initiale des enseignants, notamment des enseignants spécialistes au secondaire.

En effet, en ce moment, la formation en enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire est offerte conjointement par les facultés d'éducation, de philosophie et de sciences des religions. Une question reste entière, celle de savoir comment rendre possible et digeste un programme de formation en enseignement secondaire qui doit être pris en charge par un plus grand nombre de facultés et de départements et dont les disciplines de référence semblent parfois éloignées de par leurs principes et approches (éthique, droit, sociologie, psychologie, sciences politiques, philosophie, ethnologie, etc.).

Révision attendue du programme d'études

L'analyse des mémoires reçus a permis de dégager un certain consensus sur la nécessité de la révision du programme d'études. En effet, tous s'entendent pour avancer que celui-ci a besoin d'une révision et d'une actualisation. C'est sur la portée de cette révision et les aspects du programme d'études sur lesquels elle devrait porter que les avis divergent.

Absence de consensus sur la place éventuelle de la culture religieuse dans le programme d'études

La question qui divise le plus est celle du contenu relatif à la culture religieuse. Les propositions visant à conserver, à renforcer ou, au contraire, à réduire, voire à éliminer ce contenu sont nombreuses et aussi argumentées les unes que les autres. Pour certains, il s'agit d'un contenu de formation essentiel à l'atteinte des finalités du programme d'études, soit la *reconnaissance de l'autre* et la *poursuite du bien commun*. Pour d'autres, éliminer ce contenu de même que la compétence s'y rapportant permettrait de prémunir les élèves contre l'endoctrinement religieux et les soustrairait à la promotion d'un « pluralisme identitaire contraire aux choix collectifs des Québécois en matière de laïcité ». Il importe de souligner que cette conception du programme d'études actuel est présentée dans des mémoires d'organismes ou d'individus n'ayant pas montré d'expertise au regard de sa mise en œuvre.

- **Place des huit thèmes pressentis dans les mémoires**

Si certains thèmes ont reçu une attention particulière, d'autres ont été très peu, voire pas du tout abordés dans les mémoires reçus. Or, le fait qu'un mémoire ne traite pas d'un thème ne signifie pas que celui-ci n'est pas important. Cela veut dire que certains organismes ou individus, ayant par exemple une expertise en ce qui concerne la démocratie et l'éducation à la citoyenneté, se sont davantage mobilisés autour de la question de la révision du programme.

Dans plusieurs mémoires, notamment ceux déposés par des spécialistes de l'éducation, dont certains travaillent en formation initiale, une crainte quant à un recul en ce qui a trait à l'éthique est soulevée. En effet, pour ces partenaires, la définition de l'éthique, telle qu'elle a été proposée dans la consultation, semble faire perdre de vue le caractère réflexif de ce thème. La description de celui-ci constitue donc un retour en arrière, puisqu'elle entraîne une confusion avec la morale, ce qui n'est pas sans faire écho à l'ancien cours d'enseignement moral. Il apparaît donc, à la lumière de l'analyse des mémoires, que la description de l'ensemble des thèmes retenus,

particulièrement de l'éthique, posera des défis de cohérence et d'intelligibilité qu'il faudra être en mesure de surmonter avant de réviser le programme d'études.

Le choix des thèmes fait également l'objet de vives contestations dans plusieurs mémoires, notamment ceux soumis par les partenaires du réseau de l'éducation. Pour ces derniers, le nombre de thèmes concourt à donner une impression de « cours fourre-tout ». De plus, la description de certains d'entre eux, particulièrement les thèmes *Participation citoyenne et démocratie*, *Écocitoyenneté* et *Citoyenneté numérique*, semble incohérente et plutôt mince au regard du programme d'études et des possibilités qu'ils offrent. Ces descriptions donnent l'impression que le choix de ces thèmes est une réponse à des demandes de groupes de pression. Tout cela, selon ces partenaires, amplifie l'idée d'une « marchandisation de l'éducation » qui éloigne de la mission même de l'école.

- **Recommandations les plus fréquentes dans les mémoires**

Plusieurs mémoires présentent des recommandations, les plus fréquentes étant les suivantes :

- Les finalités du programme doivent être maintenues, mais mieux définies pour en assurer une bonne compréhension.
- La question de la culture religieuse devrait pouvoir être débattue, mais le contenu s'y rapportant devrait être maintenu, même sans faire l'objet d'une compétence, puisqu'il contribue à l'atteinte des finalités du programme.
- Il faut faire des choix parmi les huit thèmes proposés et en donner une définition plus appropriée au regard des finalités du programme d'études.
- L'exercice ne peut se limiter à retirer les thèmes liés à la culture religieuse au profit des huit thèmes soumis à la consultation. On doit s'assurer de maintenir la cohérence du programme et de l'ensemble du curriculum.
- Certains thèmes font davantage appel à une transmission de connaissances qu'à un développement de compétences, ce qui n'est pas souhaitable au regard de l'approche préconisée par l'ensemble du PFEQ.

- **Forums des partenaires**

Les forums ont constitué une occasion d'échanges et de discussions entre des partenaires ou acteurs du réseau de l'éducation et des experts ou spécialistes des thèmes proposés, ce qui a fait émerger des pistes d'orientation pour la révision du programme d'ECR.

Des experts ciblés (voir la liste de l'annexe IV) ont été invités à présenter les thèmes de la consultation avant la tenue d'ateliers. Ils se sont ensuite joints aux partenaires de l'éducation et aux autres représentants d'organismes invités à échanger sur le thème pour lequel ils possèdent une expertise. Une liste des partenaires de l'éducation et des membres d'organismes invités est présentée à l'annexe V.

Trois journées de consultation étaient initialement prévues à Trois-Rivières, à Québec et à Montréal. Une quatrième journée a été ajoutée pour une consultation spécifique des partenaires autochtones. En raison de conditions météorologiques défavorables, le forum de Trois-Rivières a dû être reporté à deux reprises. Le confinement obligatoire dû à la pandémie de COVID-19 a eu raison de la préparation, pour le printemps 2020, de la reprise de l'événement de même que de la planification de la consultation autochtone.

Québec et Montréal

Lors de chacune des journées de consultation tenues à Québec le 14 février 2020 et à Montréal le 21 février 2020, les huit thèmes proposés ont été abordés par blocs de deux. Le jumelage des thèmes a été modifié à chacune des rencontres afin de faire émerger une nouvelle dynamique de réflexion. Les jumelages effectués pour les forums de Québec et de Montréal sont illustrés à l'annexe IV.

Sont présentés ici les principaux commentaires et recommandations entendus pour chacun des thèmes lors de ces deux rencontres.

Thème 1 – Participation citoyenne et démocratie

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions tenues aux forums sont les suivants :

- Ce thème est transversal et ne devrait pas être enchâssé dans un cours, la citoyenneté transcendant tout le PFEQ.
- Ce thème est sous-entendu dans plusieurs autres thèmes de la consultation (notamment le développement de l'esprit critique) et **d'autres programmes d'études du PFEQ, notamment ceux du domaine de l'univers social.**
- Si ce thème était retenu, il serait nécessaire d'établir une progression de façon à stimuler graduellement, du primaire au secondaire, l'intérêt des élèves en s'assurant que le contenu de formation est adapté.

Thème 2 – Éducation juridique

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions tenues aux forums sont les suivants :

- La transversalité de ce thème, tel qu'il a été défini pour le bien de la consultation, est décriée, car on en perd la spécificité.
- L'éducation juridique favorise toutefois le développement de compétences intellectuelles transversales et est complémentaire aux autres thèmes, le droit offrant une lunette neutre qui permet d'aborder des sujets controversés.
- L'éducation juridique devrait être une prémisse pour parler du vivre-ensemble.
- L'enseignement des lois devrait débiter de façon ludique au primaire pour que soit stimulé ensuite le développement de la pensée critique au secondaire.

Thème 3 – Écocitoyenneté

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions tenues aux forums sont les suivants :

- Ce thème ne devrait pas être le fait du seul cours d'ECR, mais plutôt constituer un projet global porté par plusieurs enseignants et la direction.
- Individualiser l'écocitoyenneté risque de provoquer de l'écoanxiété : il importe de l'aborder de façon positive dès le primaire.
- La fonction éthique de l'écocitoyenneté devrait être mise en exergue.

Thème 4 – Éducation à la sexualité

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions tenues aux forums sont les suivants :

- L'ECR n'est pas le seul ancrage possible pour engager une démarche d'éducation à la sexualité.
- Dans plusieurs milieux, ce thème, en raison des contenus obligatoires, est **déjà traité par des spécialistes et des professionnels** dont il ne faut pas nier l'expertise développée auprès des élèves ces dernières années.
- La cohabitation, dans un seul programme d'études, des contenus actuellement élaborés en éducation à la sexualité et de notions relatives à d'autres thèmes semble impossible.

Thème 5 – Développement de soi et des relations interpersonnelles

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions tenues lors des forums sont les suivants :

- Ce thème est transversal et permet de prévenir la violence, de se livrer à une véritable réflexion et d'apprendre à prendre position.
- Il importe de mettre en place, dans une approche globale, des apprentissages sociaux, émotionnels et relationnels.
- La santé mentale ne peut être un thème parmi d'autres.
- Il faudrait éviter le chevauchement avec des contenus **pris en charge dans d'autres programmes d'études**, notamment l'éducation physique et à la santé.

Thème 6 – Éthique

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions tenues aux forums sont les suivants :

- L'éthique doit traiter de quelque chose et porter sur des objets de réflexion. Elle est donc partout, dans tous les thèmes. Le risque est grand toutefois qu'elle ne soit finalement nulle part.
- L'éthique est essentielle au vivre-ensemble, puisqu'elle permet de réfléchir aux a priori personnels et de reconnaître ceux des autres.
- Le développement d'une pensée éthique doit débiter avec les élèves du primaire.
- Les compétences relatives à l'éthique et à la pratique du dialogue permettent de traiter tous les thèmes soumis à la consultation et contribuent au développement d'un esprit critique et d'une autonomie intellectuelle chez les élèves tout au long de leur parcours scolaire.

Thème 7 – Citoyenneté numérique

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions tenues aux forums sont les suivants :

- Il faut parler de citoyenneté à l'ère du numérique plutôt que de citoyenneté numérique pour éviter de sous-entendre qu'il existe plus d'une citoyenneté.
- Ce thème, comme plusieurs autres, est jugé transversal, puisqu'il permet de relier tous les thèmes proposés dans la consultation.
- L'éducation numérique permet de développer la créativité, l'esprit d'équipe, l'esprit critique, l'équité, l'ouverture sur le monde, l'autonomie et la responsabilité. Elle favorise également l'égalité des chances.
- Ce thème devrait être pensé en lien avec la santé physique et mentale.

Thème 8 – Culture des sociétés

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions tenues aux forums sont les suivants :

- La culture religieuse est un repère important à ne pas noyer dans les autres thèmes.
- Il faut outiller les enseignants au regard des questions délicates, notamment en ce qui a trait aux Autochtones, pour aller plus loin que la croyance et la culture.
- Il importe d'intégrer la religion, la spiritualité et la culture de la laïcité.
- Ce thème devrait permettre de s'ouvrir à la diversité sous toutes ses formes et de parler du lien entre tolérance et gouvernance.
- On doit s'inspirer de l'apport de la sociologie aux enjeux identitaires parce que les identités sont multiples et évolutives.
- Les discours sur la croyance, la spiritualité et la culture des médias doivent être déconstruits.
- Ce thème permet de développer le sens du discernement, de la délibération (avec l'éthique) et du débat.

Autres propos

À Québec comme à Montréal, de nombreux participants ont réaffirmé, lors des séances plénières ou des moments de discussion informels, l'importance de réaliser une analyse ou un bilan du programme d'études actuel.

Par ailleurs, à plusieurs reprises, différents participants ont mentionné que, bien que chacun des thèmes soit jugé pertinent, il importe de faire des choix pour éviter l'effet « fourre-tout ». On a aussi souligné l'importance d'éviter de traiter des thèmes de façon isolée et de plutôt mettre en évidence les liens entre eux, lorsque cela est possible. Pour déjouer ce piège, il a été proposé de faire de l'éthique le fil conducteur du programme révisé, et l'importance du développement de la pensée critique a été relevée.

En outre, aux deux forums, quoique davantage à la rencontre tenue à Montréal, plusieurs participants ont critiqué le processus de consultation, mentionnant :

- que les descriptions des thèmes étaient souvent mal formulées, incomplètes ou sujettes à l'interprétation;
- que le processus laissait l'impression que les décisions étaient déjà prises et que la consultation était instrumentalisée pour les justifier;
- que le personnel enseignant était sous-représenté par rapport au rôle qu'il joue dans la mise en œuvre du programme d'études;
- que, pour aucun autre programme d'études, il n'aurait été envisagé de consulter la population sur le contenu à privilégier, sans égard aux enseignants et aux élèves.

Les séances plénières ont souvent été l'occasion, pour ceux qui connaissent le programme actuel d'éthique et culture religieuse, de rappeler que **les thèmes déjà inscrits au cours d'ECR permettent d'atteindre en bonne partie les objectifs des huit thèmes soumis à la consultation**. Il a également été souligné qu'il importe, pour ce faire, de donner à ce cours la place et l'importance qui lui reviennent.

Finalement, l'importance de la formation initiale des enseignants et la difficulté à envisager un programme qui leur permettrait d'être bien préparés au regard de thèmes aussi nombreux qu'éclectiques ont été rappelées.

Reprise de Trois-Rivières

Pour lancer l'opération de consultation des partenaires, un premier forum devait avoir lieu à Trois-Rivières au début du mois de février 2020. Reportée à deux reprises en raison de conditions météorologiques défavorables, cette journée faisait l'objet d'une réorganisation au moment où le confinement volontaire dû à la pandémie de COVID-19 a bouleversé le Québec et, au passage, les travaux de consultation sur le programme d'ECR.

Alors que s'organisait, en mars 2020, la reprise du forum de Trois-Rivières, le peu d'enthousiasme des partenaires a été remarqué pour ce troisième rendez-vous qui rassemblait majoritairement les mêmes représentants que les deux premiers forums. D'aucuns ont remis en question la pertinence de cette ultime rencontre, leurs commentaires et propositions ayant déjà été entendus à deux reprises. En effet, les forums de Québec et de Montréal avaient permis d'entendre de nombreux commentaires pertinents de la part des participants, comme en font foi les éléments révélateurs énoncés précédemment.

Afin d'éviter une participation minimale à un forum des partenaires et puisque ces derniers seront de nouveau consultés dans le processus même de révision du programme d'études, il a paru judicieux d'annuler le forum de Trois-Rivières.

Consultation des partenaires autochtones

Bien que des partenaires autochtones aient participé aux deux journées tenues à Québec et à Montréal, il a été convenu que, dans le processus de consultation sur les thèmes pressentis pour la révision du programme d'ECR, ils pourraient s'exprimer lors d'une journée leur étant consacrée (réf. : SC-41250).

Dans son plan stratégique 2019-2023, le Ministère a pris l'engagement suivant : « [...] dans la continuité des orientations gouvernementales récentes, et pour que les élèves et les étudiants du Québec soient sensibilisés aux réalités autochtones ainsi qu'à l'éducation à la réconciliation, le Ministère planifiera l'ajout de contenu autochtone au sein des programmes en éducation [...]. L'ensemble de ces actions sera développé de concert avec les partenaires autochtones. » Dans la foulée des récents événements, rapports et enquêtes, en particulier de l'[appel à l'action 62 de la Commission de vérité et réconciliation du Canada](#), il semblerait anachronique de mener une consultation sans les partenaires autochtones.

Comme pour la reprise du forum prévu à Trois-Rivières, l'organisation de cette journée a été interrompue en raison du confinement dû à la pandémie de COVID-19 et il a fallu en repenser la formule, dans le respect des consignes en matière de santé publique. Une rencontre virtuelle a donc été proposée afin de mobiliser le plus de partenaires possible. Elle a eu lieu le 30 septembre 2020. Une liste des partenaires invités à cette rencontre se trouve à l'annexe VI.

Sont présentés ici les principaux commentaires et recommandations entendus pour chacun des thèmes lors de cette rencontre.

Thème 1 – Participation citoyenne et démocratie

En ce qui concerne ce thème, l'élément le plus significatif des discussions de la consultation autochtone est le suivant :

- L'intégration des réalités contemporaines et locales des Autochtones permet d'alimenter l'éveil des jeunes à la participation citoyenne et démocratique et de lutter contre les stéréotypes.

Thème 2 – Éducation juridique

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions de la consultation autochtone sont les suivants :

- Ce thème est particulièrement important en raison de la forte représentation des Autochtones en milieu carcéral.
- Ce thème, notamment en ce qui a trait au système policier et à la Direction de la protection de la jeunesse, devrait être abordé de façon positive.
- L'ensemble des élèves devraient pouvoir connaître le système de justice traditionnelle, axé sur la réparation.
- Ajouter au contenu de formation les traités et leur fonctionnement permettrait d'en avoir une vision critique et de mieux comprendre la société.

Thème 3 – Écocitoyenneté

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions de la consultation autochtone sont les suivants :

- Il faudrait aborder ce thème selon la vision holistique autochtone, le cercle de vie et la vision autochtone du territoire (transfert des sept générations, responsabilité et non-possession du territoire, transmission du territoire).
- L'ajout de certains savoirs traditionnels à propos de la Terre devrait être permis.
- Ce thème devrait être vu sous l'angle d'un engagement collectif et individuel portant sur les réalités locales.
- Il faudrait mettre en lumière les conséquences des changements climatiques sur les communautés autochtones et sur leur relation à l'environnement.

Thème 4 – Éducation à la sexualité

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions de la consultation autochtone sont les suivants :

- Une approche adaptée à la réalité des élèves autochtones (traumatismes vécus dans les communautés autochtones, prévention de la violence sexuelle, etc.) devrait être utilisée.
- Il faudrait inclure des perspectives autochtones telles que les rites de passage liés à la puberté, au mariage et à l'éducation périnatale.

Thème 5 – Développement de soi et des relations interpersonnelles

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions de la consultation autochtone sont les suivants :

- Il faudrait inclure les valeurs et la vision holistique autochtones.
- On devrait s'appuyer sur les grands principes de l'écoute allochtone et autochtone (verbale et non verbale).
- Favoriser l'empathie, l'inclusion et le consensus est important.

Thème 6 – Éthique

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions de la consultation autochtone sont les suivants :

- Les valeurs éthiques autochtones, qui portent notamment sur la relation au territoire et aux animaux, devraient être mises en lumière.
- On devrait permettre une prise de conscience des biais culturels et sociaux ainsi que de leur influence sur les valeurs et les points de vue.
- Il faudrait différencier l'éthique traditionnelle de l'éthique moderne ainsi que les différents systèmes de valeurs par lesquels les problèmes moraux sont abordés.

Thème 7 – Citoyenneté numérique

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions de la consultation autochtone sont les suivants :

- Ce thème devrait être abordé dès le primaire.
- On devrait viser le développement de l'autorégulation à l'égard de l'utilisation de la technologie numérique et du temps de connexion.
- La sensibilisation à la cyberdépendance et à la discrimination des Autochtones sur les réseaux sociaux est importante.

Thème 8 – Culture des sociétés

En ce qui concerne ce thème, les éléments les plus significatifs des discussions de la consultation autochtone sont les suivants :

- Il faudrait différencier les particularités des communautés autochtones afin d'éviter les stéréotypes.
- Il importe de construire une vision de la diversité comme une richesse et non comme une menace.
- On doit valoriser la différence dans une perspective d'égalité et de richesse en évitant de la situer en fonction de la majorité par rapport à la minorité.
- Il importe de permettre un exercice d'introspection qui aidera à comprendre les concepts de racisme, de discrimination, de stéréotype, etc.
- Le territoire doit être abordé comme un point commun à toutes les communautés, autochtones ou non.

Autres propos

Au-delà des avis émis sur les huit thèmes proposés, les partenaires autochtones se sont prononcés sur le processus de consultation. À ce sujet, ils ont manifesté le sentiment d'être consultés à la remorque des autres partenaires. La crainte que leurs avis ne soient pas considérés dans l'élaboration du programme a été évoquée à plusieurs reprises. Ils demandent donc d'être présents dans le processus de révision du programme et d'être partie prenante de sa conception. Ces partenaires ont également souligné que les thèmes du programme actuel sont régulièrement adaptés dans les milieux autochtones dans le but de permettre l'enseignement d'éléments de culture traditionnelle dont la connaissance est en perte de vitesse chez les jeunes générations.

D'autres suggestions ont émergé des discussions, notamment les suivantes :

- Prévenir l'imposition d'une vision du Sud qui aurait pour effet de provoquer une rupture des liens ainsi qu'une polarisation entre les groupes;
- Accorder une place au modèle holistique autochtone afin que les jeunes des diverses communautés se retrouvent dans le curriculum scolaire;
- Reconnaître que les méthodes d'apprentissage et d'enseignement des Autochtones sont différentes de celles utilisées par les Québécois;
- Consacrer un thème aux réalités autochtones, une idée qui, bien que ne faisant pas consensus, aurait comme avantage d'éviter l'effet de fractionnement entre les différents thèmes;
- Tenir compte du besoin d'être accompagné dans l'appropriation du nouveau programme en raison d'une limite importante relative à son enseignement dans les communautés, soit le fait que des mots propres aux huit thèmes proposés n'existent pas dans certaines langues autochtones.

Pour toutes ces considérations, les partenaires présents à cette consultation rappellent que le contenu du programme doit pouvoir s'adapter aux réalités autochtones et qu'il est important de ne pas présenter les Autochtones comme un groupe monolithique. Dans cette perspective, ils

demandent que le contenu propre à leurs communautés soit élaboré par des membres de celles-ci.

Recommandations

Les pages précédentes ont fait état :

- de considérations relatives à l'élaboration d'un programme d'études;
- de constats portant sur les huit thèmes soumis à la consultation publique;
- de perceptions de la mise en œuvre du programme d'études actuel;
- de nombreuses recommandations formulées par des groupes ou des individus d'horizons variés.

Contextualisées au fil du rapport, ces considérations trouvent écho dans les présentes recommandations. Ces dernières portent, dans un premier temps, sur les orientations à privilégier pour le programme révisé ainsi que, dans un deuxième temps, sur les thèmes et les éléments de contenu à inclure ainsi que sur la suite des travaux de révision.

- **Programme d'études**

Les prochaines recommandations s'appuient sur les éléments suivants :

- Au regard du bilan de la mise en œuvre du programme, ses visées et ses finalités semblent recevoir l'appui des enseignants.
- De l'avis de plusieurs, les compétences du programme, dans leur forme actuelle, ne semblent pas permettre l'atteinte de ces visées et de ces finalités.
- Selon les enseignants, les compétences liées à l'éthique et au dialogue sont pertinentes et elles favorisent l'atteinte des visées et des finalités du programme.
- L'éthique et, par le fait même, le développement de la pensée critique ont été proposés comme pouvant constituer un axe organisateur du programme.
- L'analyse de l'ensemble du PFEQ permet de constater que les huit thèmes soumis à la consultation publique trouvent déjà un ancrage, de diverses façons et à différents degrés, dans le curriculum et des programmes d'études. Aucun thème n'est toutefois abordé sous l'angle de la formation de la pensée philosophique, qui englobe la réflexion éthique et la pratique du dialogue tout en élargissant le spectre de ce que constitue l'exercice de la pensée critique.

À l'aune de ces considérations, il est recommandé au ministre de l'Éducation :

- de maintenir les visées et les finalités du programme actuel, mais de mieux les définir afin d'en assurer une juste compréhension;
- de reconnaître la pertinence du maintien dans le programme des éléments de culture religieuse, nécessaires à la connaissance de soi et à la reconnaissance de l'autre, tout en les intégrant à l'axe de la pensée philosophique;
- de tenir compte du fait que, dans le programme à venir, compétences et contenu devraient être arrimés, articulés entre eux et adaptés au contexte d'enseignement, au primaire comme au secondaire;
- de préconiser l'idée d'un axe organisateur tel que le développement de la pensée philosophique, en lien avec les attentes, les visées et les finalités du programme d'études, ce qui permettra d'aborder divers thèmes sous l'angle de la philosophie;
- de conserver certains éléments du programme actuel, liés à la réflexion éthique ainsi qu'à la pratique du dialogue et nécessaires à la promotion d'un meilleur vivre-ensemble;
- de considérer une organisation des thèmes qui permette des apprentissages diversifiés du primaire au secondaire, tout en respectant les différents stades de développement de l'élève;
- de mandater l'équipe ministérielle responsable pour qu'elle explore ces avenues et effectue les validations nécessaires auprès des experts concernés.

Un programme ayant la philosophie comme socle de compétences, résolument ancré dans le domaine du développement de la personne, permettrait à l'élève, tout au long de son parcours scolaire, d'apprendre à se connaître pour mieux reconnaître l'autre, ce qui favoriserait son épanouissement et contribuerait à un meilleur vivre-ensemble.

- **Thèmes et contenu**

En ce qui a trait aux thèmes et au contenu pressentis pour le programme d'études à venir, il est recommandé au ministre de l'Éducation :

- de s'assurer que, dans les travaux de révision, les choix les plus pertinents soient faits au regard des attentes formulées, de l'approche par compétences et d'une nécessaire validation scientifique, afin de préserver la cohérence interne du PFEQ. Chacun des thèmes soumis à la consultation pourrait être envisagé sous l'angle de la pensée philosophique. Certains thèmes peuvent néanmoins être d'emblée écartés, par exemple l'éducation à la sexualité, largement couverte dans le contenu obligatoire.

- **Suite des travaux**

À la lumière de ce qui a été énoncé précédemment et en ce qui a trait aux orientations à donner aux travaux en matière d'éthique et de culture religieuse, il est recommandé au ministre de l'Éducation :

- de préconiser une réécriture du programme d'études plutôt que sa refonte;
- de donner à l'équipe ministérielle responsable la latitude nécessaire pour une révision adéquate, neutre et rigoureuse permettant notamment de prendre position sur des questions comme :
 - les usages publics de la culture dite religieuse;
 - les valeurs que la société québécoise souhaite transmettre;
 - le respect de la liberté de conscience et de religion;
 - l'éthique et, plus largement, la philosophie en tant que science;
 - les didactiques de l'éthique (de la philosophie), de la culture religieuse ou des sciences humaines;
 - les défis de l'évaluation des apprentissages;
- de faire preuve de transparence et d'impliquer davantage, à toutes les étapes des travaux, les principaux acteurs concernés, soit les enseignants;

- de prévoir et d'assurer l'uniformité de la mise en œuvre du nouveau programme d'études dans les différents milieux, notamment en ce qui concerne le temps alloué dans la grille-matières ainsi que la formation initiale et continue;
- de permettre un accompagnement soutenu du réseau de l'éducation avant, pendant et suivant l'implantation du nouveau programme, le succès de sa mise en œuvre passant par des enseignants formés, outillés et qui se sentent compétents.

Conclusion

L'annonce de la révision du programme d'éthique et culture religieuse a provoqué de nombreuses réactions dans l'ensemble de la population.

Force est de constater qu'au-delà de la volonté politique de réviser un programme d'études, il importe également de favoriser l'adhésion des partenaires concernés, particulièrement des principaux acteurs touchés par les changements qui seront apportés, soit les enseignants. Qui plus est, la révision d'un programme d'études devrait permettre de stimuler l'intérêt des élèves et offrir une réponse à leurs besoins de formation.

Des voix se sont rapidement élevées pour faire valoir l'importance d'amorcer toute démarche de révision d'un programme d'études par une évaluation et un bilan rigoureux de sa mise en œuvre. Il s'agit du constat le plus frappant ayant émergé des premières démarches de consultation qui ont eu lieu à l'hiver 2020, notamment lors des forums des partenaires de Québec et de Montréal, ainsi que des mémoires déposés.

Le bilan réalisé à l'automne 2020, bien qu'incomplet, a permis non seulement de répondre au besoin maintes fois exprimé d'évaluer le programme actuel d'ECR, mais encore de confirmer des impressions, de répertorier des perceptions et d'évoquer des pistes de solution à des enjeux que l'on peut entrevoir dans la révision de ce programme.

Les prochaines étapes de ce chantier seront l'occasion de faire connaître les orientations choisies et, dès lors, de travailler avec le réseau de l'éducation afin de favoriser son adhésion.

Enfin, les recommandations précédentes devraient permettre d'éclairer les choix à faire afin de donner des orientations claires pour le début de la révision du programme d'éthique et culture religieuse, laquelle sera menée par l'équipe ministérielle responsable de ce dossier à la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation. Cette équipe veillera à coordonner rigoureusement la mise en œuvre du processus de révision et des mécanismes de consultation et de validation ainsi que l'organisation des projets pilotes.

Annexe I – Rapport synthèse de la consultation sur le bilan de la mise en œuvre du programme d'éthique et culture religieuse – Automne 2020

Le rapport synthèse sur le bilan de la mise en œuvre du programme d'éthique et culture religieuse se trouve à l'adresse suivante : <https://monurl.ca/ilansynthese>.

Annexe II – Questionnaire de la consultation publique en ligne

CONSULTATION SUR LE PROGRAMME ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Le programme d'études *Éthique et culture religieuse* vise à développer la réflexion de l'élève sur le vivre-ensemble. À travers les finalités que sont le bien commun et la reconnaissance de l'autre, indissociables de la connaissance de soi, les outils nécessaires pour exercer son rôle de citoyen de manière éthique et responsable lui sont donnés. Le programme est obligatoire de la 1^{re} année du primaire à la 5^e année du secondaire, à l'exception de la 3^e année du secondaire.

Le programme d'études sera révisé au cours des prochaines années. L'objectif principal de cette révision est d'établir de nouveaux thèmes qui enrichiront le programme d'études et remplaceront, en tout ou en partie, les notions de culture religieuse.

Vous êtes donc invités à vous exprimer sur des thèmes qui pourraient éventuellement être inclus dans le parcours de formation des élèves du Québec dans le cadre d'une consultation publique en ligne.

Votre participation aidera le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ainsi que ses partenaires à identifier les éléments de formation importants pour répondre aux besoins des élèves et aux attentes de la société québécoise.

Le questionnaire sera accessible en ligne du 9 janvier au 6 février 2020. Vous devez prévoir environ 15 minutes pour le compléter.

AVIS DE CONFIDENTIALITÉ

Vos réponses à ce questionnaire seront traitées de façon anonyme par le Ministère. Seules les personnes pour qui ces renseignements sont nécessaires à l'exercice de leurs fonctions y auront accès. De plus, le Ministère prendra toutes les mesures nécessaires pour assurer la confidentialité des renseignements transmis, en vertu de la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* (RLRQ, chapitre A-2.1).

IDENTIFICATION

À laquelle des catégories suivantes appartenez-vous? (1 seul choix permis)

- Élève (primaire ou secondaire)
- Personnel scolaire (primaire ou secondaire)
- Citoyenne ou citoyen du Québec

THÈME 1 PARTICIPATION CITOYENNE ET DÉMOCRATIE

Description

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

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

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

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants :

- Je considère ce thème comme étant important.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème pourrait occuper une plus grande place dans le parcours de formation des élèves.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du primaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du secondaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

Avez-vous des commentaires additionnels à formuler à propos de ce thème?

Oui	Non
-----	-----

- Si oui, lesquels? (champ ouvert d'au plus 500 caractères, précédé de la mention suivante : « Afin d'assurer l'anonymat de votre réponse, veuillez ne pas fournir de renseignements permettant de vous identifier. »)

THÈME 2 ÉDUCATION JURIDIQUE

Description

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

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

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

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants :

- Je considère ce thème comme étant important.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème pourrait occuper une plus grande place dans le parcours de formation des élèves.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du primaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du secondaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

Avez-vous des commentaires additionnels à formuler à propos de ce thème?

Oui	Non
-----	-----

- Si oui, lesquels? (champ ouvert d'au plus 500 caractères, précédé de la mention suivante : « Afin d'assurer l'anonymat de votre réponse, veuillez ne pas fournir de renseignements permettant de vous identifier. »)

THÈME 3 ÉCOCITOYENNETÉ

Description

L'écocitoyenneté est la reconnaissance de l'importance des actions humaines, qu'elles soient individuelles ou collectives, sur l'environnement et les changements climatiques. Elle permet à l'individu de développer son jugement critique et de comprendre les principes liés à la protection environnementale et à l'utilisation écoresponsable des ressources naturelles.

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

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

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants :

- Je considère ce thème comme étant important.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème pourrait occuper une plus grande place dans le parcours de formation des élèves.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du primaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du secondaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

Avez-vous des commentaires additionnels à formuler à propos de ce thème?

Oui	Non
-----	-----

- Si oui, lesquels? (champ ouvert d'au plus 500 caractères, précédé de la mention suivante : « Afin d'assurer l'anonymat de votre réponse, veuillez ne pas fournir de renseignements permettant de vous identifier. »)

THÈME 4 ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

Définition

L'éducation à la sexualité, en plus de permettre de mieux comprendre la sexualité, permet à l'individu de développer des attitudes et des comportements respectueux et égalitaires. Elle s'appuie sur des valeurs telles que l'égalité des femmes et des hommes, le respect de la diversité et le sens des responsabilités dans ses relations avec l'autre.

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

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

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants :

- Je considère ce thème comme étant important.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème pourrait occuper une plus grande place dans le parcours de formation des élèves.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du primaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du secondaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

Avez-vous des commentaires additionnels à formuler à propos de ce thème?

Oui	Non
-----	-----

- Si oui, lesquels? (champ ouvert d'au plus 500 caractères, précédé de la mention suivante : « Afin d'assurer l'anonymat de votre réponse, veuillez ne pas fournir de renseignements permettant de vous identifier. »)

THÈME 5 DÉVELOPPEMENT DE SOI ET DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

Définition

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

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

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

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants :

- Je considère ce thème comme étant important.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème pourrait occuper une plus grande place dans le parcours de formation des élèves.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du primaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du secondaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

Avez-vous des commentaires additionnels à formuler à propos de ce thème?

Oui	Non
-----	-----

- Si oui, lesquels? (champ ouvert d'au plus 500 caractères, précédé de la mention suivante : « Afin d'assurer l'anonymat de votre réponse, veuillez ne pas fournir de renseignements permettant de vous identifier. »)

THÈME 6 ÉTHIQUE

Définition

L'éthique fait référence à l'ensemble des principes moraux qui guident les actions d'un individu et qui forment les règles de conduite propres à une société. Elle permet à l'individu de développer sa pensée critique et favorise le respect mutuel ainsi que l'exercice du dialogue (esprit d'ouverture et de discernement).

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

- sur les valeurs importantes qui reflètent le mieux la société dans laquelle il veut vivre;
- sur ses conceptions de la raison, du bien et du juste;
- sur les types de rapports qu'il désire entretenir avec les autres;
- sur les préconceptions qui expliquent ses jugements ou agissements.

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants :

- Je considère ce thème comme étant important.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème pourrait occuper une plus grande place dans le parcours de formation des élèves.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du primaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du secondaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

Avez-vous des commentaires additionnels à formuler à propos de ce thème?

Oui	Non
-----	-----

- Si oui, lesquels? (champ ouvert d'au plus 500 caractères, précédé de la mention suivante : « Afin d'assurer l'anonymat de votre réponse, veuillez ne pas fournir de renseignements permettant de vous identifier. »)

THÈME 7 CITOYENNETÉ NUMÉRIQUE

Définition

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

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

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

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants :

- Je considère ce thème comme étant important.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème pourrait occuper une plus grande place dans le parcours de formation des élèves.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du primaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du secondaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

Avez-vous des commentaires additionnels à formuler à propos de ce thème?

Oui	Non
-----	-----

- Si oui, lesquels? (champ ouvert d'au plus 500 caractères, précédé de la mention suivante : « Afin d'assurer l'anonymat de votre réponse, veuillez ne pas fournir de renseignements permettant de vous identifier. »)

THÈME 8 CULTURE DES SOCIÉTÉS

Définition

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

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

- des croyances religieuses;
- des aspects culturels, économiques et politiques qui peuvent différer d'une culture à l'autre;
- de la nécessité que, à l'intérieur d'une société, la différence entre les individus soit considérée comme une richesse;
- des défis associés à l'intégration des individus et à l'acceptation de la différence.

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants :

- Je considère ce thème comme étant important.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème pourrait occuper une plus grande place dans le parcours de formation des élèves.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du primaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

- Je considère que ce thème est approprié pour les élèves du secondaire.

Entièrement d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
----------------------	------------------	---------------------	--------------------------

Avez-vous des commentaires additionnels à formuler à propos de ce thème?

Oui	Non
-----	-----

- Si oui, lesquels? (champ ouvert d'au plus 500 caractères, précédé de la mention suivante : « Afin d'assurer l'anonymat de votre réponse, veuillez ne pas fournir de renseignements permettant de vous identifier. »)

CONCLUSION

- Parmi les 8 thèmes proposés, si au plus 3 devaient être retenus, lesquels devraient être intégrés au curriculum des élèves du primaire? (1, 2 ou 3 choix permis)
 - Participation citoyenne et démocratie
 - Éducation juridique
 - Écocitoyenneté
 - Éducation à la sexualité
 - Développement de soi et des relations interpersonnelles
 - Éthique
 - Citoyenneté numérique
 - Culture des sociétés

- Parmi les 8 thèmes proposés, si au plus 3 devaient être retenus, lesquels devraient être intégrés au curriculum du secondaire? (1, 2 ou 3 choix permis)
 - Participation citoyenne et démocratie
 - Éducation juridique
 - Écocitoyenneté
 - Éducation à la sexualité
 - Développement de soi et des relations interpersonnelles
 - Éthique
 - Citoyenneté numérique
 - Culture des sociétés

- Outre les 8 thèmes proposés, est-ce que d'autres thèmes devraient être intégrés au parcours de formation des élèves du primaire et du secondaire?

Oui	Non
-----	-----

 - Si oui, lequel ou lesquels? (champ ouvert d'au plus 500 caractères, précédé de la mention suivante : « Afin d'assurer l'anonymat de votre réponse, veuillez ne pas fournir de renseignements permettant de vous identifier. »)

Annexe III – Rapport de la consultation en ligne remis par la Direction de la méthodologie et de la recherche

Le rapport de la consultation en ligne se trouve à l'adresse suivante : <https://monurl.ca/8gsj>.

Annexe IV – Liste des experts invités aux forums de Québec et de Montréal et jumelage des thèmes

Québec, 14 février 2020	Montréal, 21 février 2020
Avant-midi	
Thème 1 – Participation citoyenne et démocratie (Paul R. Carr) Thème 3 – Écocitoyenneté (Geneviève Therriault)	Thème 1 – Participation citoyenne et démocratie (Paul R. Carr) Thème 8 – Culture des sociétés (Sivane Hirsch)
Thème 6 – Éthique (Daniel Weinstock) Thème 8 – Culture des sociétés (Sivane Hirsch)	Thème 4 – Éducation à la sexualité (Francine Duquet) Thème 5 – Développement de soi et des relations interpersonnelles (Rachida Azdouz)
Après-midi	
Thème 2 – Éducation juridique (Jean-François Roberge) Thème 5 – Développement de soi et des relations interpersonnelles (Denis Leclerc)	Thème 2 – Éducation juridique (Jean-François Roberge) Thème 7 – Citoyenneté numérique (Thierry Karsenti)
Thème 4 – Éducation à la sexualité (Francine Duquet) Thème 7 – Citoyenneté numérique (Dominic Cliche)	Thème 3 – Écocitoyenneté (Geneviève Therriault) Thème 6 – Éthique (Daniel Weinstock)*

* Daniel Weinstock, expert invité à Montréal, n'a finalement pas présenté le thème de l'éthique. Ce thème n'a donc pas fait l'objet d'une présentation en bonne et due forme, mais a été brièvement décrit par Sivane Hirsch, experte invitée pour le thème *Culture des sociétés*.

Annexe V – Liste des partenaires de l'éducation et des organismes invités aux forums des partenaires

PARTENAIRES DE L'ÉDUCATION
Association des administrateurs des écoles anglophones du Québec (AAEAQ)
Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ)
Association des comités de parents anglophones (ACPA)
Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ)
Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ)
Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec (ADGCSAQ)
Association des directions générales scolaires du Québec (ADGSQ)
Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES)
Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec (APEQ)
Association québécoise des cadres scolaires (AQCS)
Association québécoise d'éthique et culture religieuse (AQECR)
Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP)
Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)
Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ)
Commission scolaire crie
Commission scolaire Kativik
Conseil de la nation atikamekw
Conseil du statut de la femme
Comité d'éducation naskapi
Conseil en éducation des Premières Nations
Conseil supérieur de l'éducation
École branchée
Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)
Fédération des centres de services scolaires du Québec (FCSSQ)
Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE)

Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE-CSQ)	
Fédération autonome de l'enseignement (FAE)	
Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ)	
Institut Tshakapesh	
Réseau axé sur le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies de l'information et de la communication (RÉCIT)	
Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ)	
Réseau des établissements d'enseignement privés	Association des écoles privées du Québec (AEPQ)
	CADRE21
	Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)
	Fédération des écoles juives
	Fédération des écoles musulmanes du Québec

ORGANISMES INVITÉS SELON LE THÈME POUR LEQUEL ILS POSSÈDENT UNE EXPERTISE
Participation citoyenne et démocratie
Élections Québec
Institut du Nouveau Monde (INM)
Par ici la démocratie – Parlement des jeunes (Assemblée nationale)
Secrétariat à l'accès à l'information et à la réforme des institutions démocratiques
Éducation juridique
Barreau du Québec
Centres de justice de proximité
Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ)
Éducaloi
Equitas
Institut Pacifique
Juripop
Écocitoyenneté
Environnement Jeunesse
Coalition Éducation Environnement Écocitoyenneté

Fondation Monique-Fitz-Back
Ministère de l'Environnement et de la Lutte contre les changements climatiques
Éducation à la sexualité
À deux mains
Fondation Marie-Vincent
Groupe de recherche et d'intervention sociale (GRIS)
Ordre professionnel des sexologues du Québec (OPSQ)
Québec contre les violences sexuelles
Secrétariat à la condition féminine
Développement de soi et des relations interpersonnelles
Association des médecins psychiatres du Québec (AMPQ)
Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV)
Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais
Fondation Jeunes en tête
Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ)
Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ)
Réseau Avant de craquer
Éthique
Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal (CREUM)
Commissaire à l'éthique et à la déontologie
Institut d'éthique appliquée de l'Université Laval (IDEA)
Protecteur du citoyen
Citoyenneté numérique
Citoyenneté numérique Québec
Entreprises pour le développement des technologies éducatives au Québec (EDTEQ)
HabiloMédias
Culture des sociétés
Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI)
Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation (CEFIR)
Musée des cultures du monde

Annexe VI – Liste des partenaires invités à la consultation autochtone

Partenaires autochtones
Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (CDFM)
Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ)
Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL)
Commission crie de la santé et des services sociaux de la Baie-James (CCSSSBJ)
Commission scolaire Central Québec
Commission scolaire crie
Commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq
Comité d'éducation naskapi
Conseil des Innus de Pessamit
Conseil des jeunes de la Nation Crie
Conseil de la Nation Atikamekw
Conseil en éducation des Premières Nations
Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes (CSPNEA)
École des Naskapis
Institut de développement durable des Premières Nations du Québec et du Labrador (IDDPNQL)
Institut Tshakapesh
Qarjuit Youth Council
Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik (RRSSSN)
Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ)
Réseau jeunesse des Premières Nations Québec-Labrador (RJPNQL)
Invités à titre individuel selon une expertise liée aux thèmes proposés
████████████████████
██████████
████████████████████
████████████████████
████████████████████
████████████████████


Observateurs
Conseil supérieur de l'éducation
Direction de l'évaluation des apprentissages (ministère de l'Éducation)
Direction des ressources didactiques et pédagognumériques (ministère de l'Éducation)
Direction des relations avec les Premières Nations et les Inuit et de la nordicité (ministère de l'Éducation)
RÉCIT du développement de la personne
Secrétariat aux affaires autochtones

education.gouv.qc.ca

chapitre A-2.1

Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels

53. Les renseignements personnels sont confidentiels sauf dans les cas suivants:

1° la personne concernée par ces renseignements consent à leur divulgation; si cette personne est mineure, le consentement peut également être donné par le titulaire de l'autorité parentale;

2° ils portent sur un renseignement obtenu par un organisme public dans l'exercice d'une fonction juridictionnelle; ils demeurent cependant confidentiels si l'organisme les a obtenus alors qu'il siégeait à huis-clos ou s'ils sont visés par une ordonnance de non-divulgation, de non-publication ou de non-diffusion.

1982, c. 30, a. 53; 1985, c. 30, a. 3; 1989, c. 54, a. 150; 1990, c. 57, a. 11; 2006, c. 22, a. 29.

54. Dans un document, sont personnels les renseignements qui concernent une personne physique et permettent de l'identifier.

1982, c. 30, a. 54; 2006, c. 22, a. 110.

56. Le nom d'une personne physique n'est pas un renseignement personnel, sauf lorsqu'il est mentionné avec un autre renseignement la concernant ou lorsque sa seule mention révélerait un renseignement personnel concernant cette personne.

1982, c. 30, a. 56; 2006, c. 22, a. 110.

59. Un organisme public ne peut communiquer un renseignement personnel sans le consentement de la personne concernée.

Toutefois, il peut communiquer un tel renseignement sans le consentement de cette personne, dans les cas et aux strictes conditions qui suivent:

1° au procureur de cet organisme si le renseignement est nécessaire aux fins d'une poursuite pour infraction à une loi que cet organisme est chargé d'appliquer, ou au Directeur des poursuites criminelles et pénales si le renseignement est nécessaire aux fins d'une poursuite pour infraction à une loi applicable au Québec;

2° au procureur de cet organisme, ou au procureur général lorsqu'il agit comme procureur de cet organisme, si le renseignement est nécessaire aux fins d'une procédure judiciaire autre qu'une procédure visée dans le paragraphe 1°;

3° à un organisme qui, en vertu de la loi, est chargé de prévenir, détecter ou réprimer le crime ou les infractions aux lois, si le renseignement est nécessaire aux fins d'une poursuite pour infraction à une loi applicable au Québec;

4° à une personne à qui cette communication doit être faite en raison d'une situation d'urgence mettant en danger la vie, la santé ou la sécurité de la personne concernée;

5° à une personne qui est autorisée par la Commission d'accès à l'information, conformément à l'article 125, à utiliser ce renseignement à des fins d'étude, de recherche ou de statistique;

6° (*paragraphe abrogé*);

chapitre A-2.1

Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels

7° (*paragraphe abrogé*);

8° à une personne ou à un organisme, conformément aux articles 61, 66, 67, 67.1, 67.2, 68 et 68.1;

9° à une personne impliquée dans un événement ayant fait l'objet d'un rapport par un corps de police ou par une personne ou un organisme agissant en application d'une loi qui exige un rapport de même nature, lorsqu'il s'agit d'un renseignement sur l'identité de toute autre personne qui a été impliquée dans cet événement, sauf s'il s'agit d'un témoin, d'un dénonciateur ou d'une personne dont la santé ou la sécurité serait susceptible d'être mise en péril par la communication d'un tel renseignement.

1982, c. 30, a. 59; 1983, c. 38, a. 55; 1984, c. 27, a. 1; 1985, c. 30, a. 5; 1987, c. 68, a. 5; 1990, c. 57, a. 13; 2006, c. 22, a. 32; 2005, c. 34, a. 37.

Avis de recours

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

Révision par la Commission d'accès à l'information

a) *Pouvoir :*

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

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

Québec	525, boul René-Lévesque Est Bureau 2.36 Québec (Québec) G1R 5S9	Tél. : 418 528-7741 Numéro sans frais 1 888 528-7741	Télec. : 418 529-3102
Montréal	2045, rue Stanley Bureau 900 Montréal (Québec) H3A 2V4	Tél. : 514 873-4196 Numéro sans frais 1 888 528-7741	Télec. : 514 844-6170

b) *Motifs :*

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

c) *Délais :*

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

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