

CAHIER DE RECHERCHE

DU PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE À CELUI DE CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE

Bilan des critiques et perspectives d'avenir

Par François Côté¹
et David Santarossa²

SEPTEMBRE 2022

RÉSUMÉ

L'enseignement du religieux pose un problème potentiel relatif à la liberté de conscience et de religion. En 2012, l'affaire *Commission scolaire Des Chênes* a confirmé la compatibilité entre le cours ECR et cette liberté, mais du point de vue de parents religieux et à la lumière d'une présentation théorique de ce cours, et non de sa réalité concrète, en raison d'une preuve déficiente. De l'avis de plusieurs experts en droit, cette affaire n'a donc pas répondu à toutes les questions juridiques posées par ce cours et depuis, les critiques formulées à partir d'autres points de vue se sont multipliées. Le Conseil du statut de la Femme a rendu un avis très sévère au sujet de son approche non critique à l'égard des religions, car plusieurs religions sont traditionnellement hostiles à l'égalité des sexes. Des penseurs laïques l'ont critiqué en raison du respect absolu des positions religieuses qu'il prône et du peu de place qu'il accorde aux visions du monde non-religieuses. Une étude a vu dans ce cours une volonté de promouvoir le multiculturalisme et de décourager les critiques envers les religions. Un avis du Conseil supérieur de l'Éducation souligne que le cours ECR peut pousser les élèves à se conformer pour bien paraître et freiner leur participation de peur d'être jugés. Ce bilan des critiques confirme l'importance de remplacer le cours ECR.

Est-ce que le cours CCQ appelé à le remplacer tient compte de ces critiques? Oui en grande partie, car il prône davantage le développement de la pensée critique, notamment à l'égard des religions, et accorde une moins grande place aux pensées religieuses et une plus grande aux pensées non-religieuses. Par contre, le programme du cours CCQ ne propose pas explicitement une approche alternative à celle du multiculturalisme, alors qu'il aurait intérêt à expliciter une telle approche en mentionnant la convergence culturelle. La culture québécoise devrait avoir un statut particulier dans ce cours CCQ et c'est pourquoi son titre devrait être modifié pour passer de « Culture et citoyenneté québécoise » à « Culture et citoyenneté québécoises » avec un « s », afin de bien indiquer que c'est la culture québécoise qui est au centre du programme. La place trop limitée qu'accorde le programme à la laïcité est aussi problématique. La laïcité devrait faire partie des concepts prescrits par le programme CCQ, car c'est là un élément essentiel d'éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, les notions présentes dans le thème « Groupes sociaux et rapports de pouvoir » doivent être abordées en disant explicitement qu'elles soulèvent des enjeux éthiques et qu'il y a plusieurs manières de les aborder. Enfin, autant la présence d'un objectif de développement de la pensée critique à l'égard des religions est bénéfique sur le plan pédagogique, autant elle peut être problématique sur le plan juridique en heurtant la liberté de religion de croyants (comme son absence peut être problématique en heurtant la liberté de conscience des non-croyants). C'est pourquoi le gouvernement doit se préparer à une possible contestation judiciaire.

FRANÇOIS CÔTÉ

Détenteur d'un baccalauréat en droit et de trois maîtrises, en common law, en droit international et en biotechnologie moléculaire, François Côté est aussi avocat, chargé de cours et doctorant en droit, spécialiste en théorie du droit québécois, droit civil et libertés fondamentales.

DAVID SANTAROSSA

Détenteur d'un baccalauréat en philosophie et de deux maîtrises, l'une en philosophie et l'autre en enseignement de l'ECR, David Santarossa enseigne depuis plusieurs années le cours ECR au secondaire. Il est collaborateur au journal *La Presse* et à Qub Radio.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	1
Introduction	3
Méthodologie, cadre théorique et plan de l'étude	4
1. Éthique et culture religieuse – bilan et critiques : un cours encore plus problématique en réalité que sur papier	4
1.1 Une remise en cause de l'autorité juridique de l'affaire Commission scolaire des Chênes	5
1.2 ECR : une attitude de complaisance envers les religions	8
i. Critique féministe	8
ii. Critique laïque	10
iii. Critiques culturelles	11
iv. Critiques sur le plan pédagogique	12
1.3 Un problème de non-neutralité par l'absence de pensée critique	14
2. Premier regard sur le cours Culture et citoyenneté québécoise : entre espoir et inquiétude	17
2.1 Volet culture	17
2.2 Volet citoyenneté	19
2.3 Volet dialogue	22
2.4 Le cours CCQ face aux libertés fondamentales : valide en théorie civiliste, mais problématique face à la jurisprudence de la Cour suprême	22
i. Enseigner la religion dans une perspective liée à l'histoire nationale – une non-problématique juridique	23
ii. Le problème de l'apprentissage civiliste critique de la religion face à une conception de common law anglo-canadienne de la liberté de religion devant la Cour suprême	24
iii. Quatre voies de résolution possibles : s'en remettre aux tribunaux, octroyer des exemptions, abandonner intégralement tout enseignement de la religion... ou invoquer les dispositions de souveraineté parlementaire	25
Conclusion	27
Notes et références	28

INTRODUCTION

Commençons par un peu d'histoire. Avec la Révolution tranquille durant les années 1960, le Québec remettait formellement en cause la présence dominante (pour ne pas dire étouffante) et le pouvoir normatif de longue date de la religion dans la sphère civique. Il décidait aussi de rapatrier la responsabilité de l'instruction publique – jadis aux mains des congrégations religieuses catholiques et protestantes – dans les mains de l'appareil d'État. Au nom de la liberté de conscience et du refus de l'essentialisme religieux identitaire (approche considérant la religion comme une caractéristique intrinsèque définissant l'individu, qui le domine et dont il ne peut s'extraire malgré sa volonté, au même titre que l'origine ethnique ou le handicap, par exemple), il ne serait plus question d'endoctriner les élèves du Québec par des religieuses et des religieuses. Dorénavant, l'instruction publique ne serait plus la responsabilité des religieux et allait devenir affaire d'État, du ministère de l'Éducation.

Pendant près d'une trentaine d'années par la suite, le Québec traversera une période de transition vers la déconfectionnalisation progressive, freinée cependant par le droit constitutionnel canadien qui, dans sa facture du 19^e siècle, accordait des droits et privilèges aux confessions catholiques et protestantes dans la sphère de l'éducation. En 1997, cette barrière était enfin levée après un démarchage constitutionnel du Québec pour obtenir un amendement lui permettant d'organiser son système scolaire selon une répartition non plus religieuse, mais bien linguistique. Dans ce nouveau système scolaire, l'école québécoise offrira pendant une décennie un cours d'enseignement confessionnel, tout en continuant d'offrir l'alternative de l'enseignement « moral » de facture éthicienne non confessionnelle en parallèle.

Arrive entre temps le Rapport Proulx³ qui recommandait la fin des cours d'enseignement religieux. Le but n'était pas pour autant de sortir complètement la religion de nos institutions scolaires. L'objectif était plutôt de réaliser la mission laïque de l'école, laïcité ici comprise dans sa conception « ouverte » plutôt que républicaine. C'est en s'inspirant de ce rapport que le gouvernement libéral décide au milieu des années 2000 de remplacer l'enseignement confessionnel par un programme d'éthique et de culture religieuse non confessionnel.

Les débats autour des relations entre l'État et la religion se dérouleront relativement paisiblement jusqu'à cette époque. À ce moment, le Québec voit s'accumuler les insatisfactions face au multiculturalisme canadien et sa propension à la fois

judiciaire et administrative à adhérer à l'essentialisme religieux identitaire et à ordonner tant à l'État qu'aux justiciables de se plier aux revendications religieuses individuelles et communautaristes au nom de la *Charte canadienne des droits et libertés* et, par extension, de la *Charte des droits et libertés de la personne* québécoise⁴. Un tel contexte déclenchera la « crise des accommodements raisonnables ». Pour y « répondre », le gouvernement libéral de Jean Charest mettra en place la Commission Bouchard-Taylor en 2007. Celle-ci accouchera du célèbre Rapport Bouchard-Taylor en 2008 qui en arrivait à la conclusion que le système va bien et que les accommodements sont souhaitables. Ce serait plutôt la population québécoise qui poserait problème en ne les acceptant pas, à cause d'un mélange d'insécurité, de populisme et de peur irrationnelle face à la différence. Pour remédier à cette situation, avançait entre autres choses le rapport, il fallait impérativement apprendre aux enfants québécois à respecter la diversité religieuse des croyants ainsi que ses divers aspects pratiques et normatifs, le long d'une ligne idéologique de fidélité envers le multiculturalisme et le bien-fondé des accommodements raisonnables⁵. Planifié alors depuis une décennie par ses concepteurs partageant une même idéologie, le cours « Éthique et culture religieuse » (« ECR ») sera encensé par le rapport Bouchard-Taylor qui recommandera d'en faire la « promotion énergique » – et celui-ci entrera formellement en vigueur dans le système d'instruction publique en 2008⁶.

Depuis 2008, les élèves du primaire et du secondaire doivent suivre le cours Éthique et culture religieuse. Dès la mise en œuvre du cours, des voix de divers horizons se sont fait entendre pour le critiquer, surtout son volet « culture religieuse ». Des parents se sont même rendus jusqu'en Cour suprême pour contester le cours. Au début de l'année 2020, le gouvernement du Québec annonçait en grande pompe qu'il entendait « abolir »⁷ le cours, car ce dernier donnait une place trop importante à la religion. À partir de la rentrée 2022, un tout nouveau cours du nom de Culture et citoyenneté québécoise (« CCQ ») sera lancé dans diverses écoles sous la forme d'un projet-pilote. Selon toute vraisemblance, le cours CCQ devrait être donné dans toutes les écoles du Québec à partir de la rentrée 2023⁸.

En tout et pour tout, le cours ECR aura donc eu une durée de vie d'une quinzaine d'années. Il apparaît important aujourd'hui de dresser un bilan des différents reproches que ce cours a reçus au fil des années et qui ont ultimement mené à son abolition et à son remplacement.

MÉTHODOLOGIE, CADRE THÉORIQUE ET PLAN DE L'ÉTUDE

Dans cette perspective, la présente étude se divisera en deux parties. Dans un premier temps, nous relativiserons l'autorité de la décision *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*⁹, rendue par la Cour suprême du Canada en 2012 et qui prétendait « valider » le cours ECR à la lumière du droit à la liberté de conscience et de religion. Pour ce faire, nous nous référerons notamment à une palette d'études qui portent sur le cours et mettent en lumière une série de problèmes (1).

Tout en étant en grande partie juridique, cette étude se veut ainsi interdisciplinaire, car les reproches qui ont été adressés à l'endroit du cours ECR provenaient de différentes disciplines. Plutôt que d'uniquement camper son analyse dans la science juridique, elle entend aussi se nourrir par la pédagogie, la philosophie et la sociologie. Un résumé des critiques du cours ECR provenant de différentes disciplines est donc présenté. Et

ce résumé est bonifié par des éléments issus d'un rapport sur les consultations du Ministère de l'Éducation relatives au bilan du cours ECR.

Dans la deuxième partie de cette étude, il s'agira de porter un premier regard sur le nouveau programme CCQ. Nous tenterons de répondre à une question bien simple : comment le nouveau cours a-t-il pris en compte les critiques adressées au cours ECR ? À cette fin, seront analysés notamment les programmes provisoires de ce cours CCQ. Nous expliquerons aussi pourquoi selon nous ce nouveau programme CCQ est tout à fait valide en théorie civiliste, mais qu'il risque d'être jugé problématique étant donnée la jurisprudence de la Cour suprême – et aborderons des pistes de solution pour répondre à cette difficulté (2).

1. ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE – BILAN ET CRITIQUES: UN COURS ENCORE PLUS PROBLÉMATIQUE EN RÉALITÉ QUE SUR PAPIER

Le cours d'ECR a reçu son lot de critiques sociales et pédagogiques, autant de la part d'experts que de citoyens engagés et d'organismes publics. Correspond-il véritablement au vivre-ensemble québécois et à son désir distinct d'aménager son propre modèle d'intégration de la diversité dans le respect de l'égalité et de la liberté de conscience dans l'instruction publique ? Pour beaucoup qui voient plutôt dans ECR une attitude de complaisance envers les religions, rien ne serait moins sûr (1.2). En effet, ce cours poserait de sérieux problèmes de fond quant au respect de la liberté de conscience par son absence d'approche critique du phénomène religieux (1.3). Le cours d'Éthique et culture religieuse appelle une remise en question de sa validité juridique eu égard aux droits fondamentaux consacrés à la *Charte des droits et libertés de la personne* (« Charte québécoise »)¹⁰.

En tant que composante du programme général de formation de l'instruction publique, ce cours s'avère-t-il véritablement respectueux des droits fondamentaux liés à la liberté de conscience et de religion reconnus en droit québécois ? Contrairement à ce qu'aurait pu avancer la Cour suprême en 2012 dans l'affaire *Commission scolaire Des Chênes*, nous croyons qu'on ne peut pas l'affirmer aussi catégoriquement (1.1). Bien que le jugement dans cette affaire soit maintenant aux portes de la caducité vu l'imminent remplacement du cours ECR, ces questionnements méritent qu'on s'y attarde pour évaluer juridiquement le bien-fondé de la décision d'abroger le cours ECR et pour en tirer des enseignements transposables au cours de CCQ appelé à lui succéder.

1.1 UNE RELATIVISATION DE L'AUTORITÉ JURIDIQUE DE L'AFFAIRE COMMISSION SCOLAIRE DES CHÊNES

Le principal reproche juridique que l'on peut adresser au cours ECR en matière de libertés fondamentales réside dans un élément bien précis : son échec à déployer une approche véritablement objective dans l'enseignement des convictions et des pratiques religieuses vu son incapacité à en présenter une vision critique¹¹. Plutôt qu'une approche véritablement neutre et critique des religions, le cours ECR déploie une démarche de *complaisance* à leur endroit, qui ferme la porte à toute remise en question de leurs postulats et qui s'insurge contre les restrictions aux manifestations des pratiques religieuses dès qu'on quitte les paramètres tout aussi complaisants de la doctrine des accommodements raisonnables construite par la Cour suprême en la matière. De là, s'il ne fait du favoritisme ou du défavoritisme envers *une religion en particulier par rapport à une autre*, ECR se retrouve néanmoins à placer, comme nous le verrons plus loin, les religions au sens large en position de supériorité, voire de souveraineté, dans l'organisation du commun en société. Une telle approche attise l'éclatement social dans une mosaïque de communautarismes détachés invoquant la religion pour s'extraire du commun. En plus de nuire au vivre-ensemble, cette approche de favoritisme envers les religions les place aussi en surélévation devant la chose civile, la normativité commune et les approches non-confessionnelles du fait religieux (athéisme, agnosticisme). Il en résulte donc une vision inégalitaire des droits et de la dignité humaine des membres de la société. En effet, les croyants peuvent prétendre à « plus » de droits et de privilèges que les autres en invoquant leur religion. Ceci, à terme, fait en sorte qu'à la lumière du droit international et plus encore de la Charte québécoise qui s'en inspire, ECR échoue à rencontrer les obligations de neutralité religieuse de l'État dans l'enseignement des religions par l'instruction publique, lesquelles commandent entre autres choses la présence d'une approche critique des religions dans l'instruction publique.

Toutefois, objectera-t-on, le cours ECR n'a-t-il pas été justement jugé valide et respectueux de la liberté de religion consacrée aux chartes par la Cour suprême du Canada dans l'affaire *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*¹²? Oui... mais en fait non. L'affaire *Commission scolaire des Chênes* était un jugement que nous pourrions qualifier de « théorique » et dont l'autorité se mérite selon nous aujourd'hui une grande relativisation (sinon une remise en cause) devant une réalité concrète du cours ECR bien distincte de ce qui a été effectivement analysé par le plus haut tribunal canadien.

L'affaire avait fait grand bruit à l'époque : en 2012, la Cour suprême du Canada se prononçait formellement, dans

l'arrêt *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, sur la validité constitutionnelle du cours ECR. Dans cette affaire, un groupe de parents d'élèves avançait que ce cours était attentatoire à leur liberté de religion (catholique) et celle de leurs enfants et en exigeait une dispense pour leurs enfants au nom de cette liberté fondamentale. Selon eux, forcer leurs enfants à l'étude d'autres religions que la leur entraverait la capacité des parents de transmettre leur foi à leurs enfants, serait en rupture avec le principe de neutralité de l'État en matière religieuse, et induirait chez les enfants une profonde confusion dans leur développement personnel.

Rejetant le recours des parents en confirmant du même coup la validité constitutionnelle du cours ECR, le tribunal suprême écartera leurs arguments. La Cour suprême affirmera d'abord (élément important sur lequel nous reviendrons) que les parents n'ont tout simplement apporté aucune preuve factuelle tangible montrant que le programme du cours ECR entraverait concrètement leur capacité de transmettre leur foi à leurs enfants simplement en les exposant à « une présentation globale de diverses religions sans obliger les enfants à y adhérer »¹³. Il faut reconnaître que la preuve soumise par les parents était plutôt mince, elle se limitait à une déclaration de leur foi et de leur conviction que le cours y porte atteinte, accompagnée du dépôt du programme ministériel et d'un manuel scolaire. La doléance des parents contre le cours ECR s'ancrait dans un sentiment général de « je n'aime pas ça » issu de leur perception subjective, dirions-nous pour en résumer l'esprit, mais échouait du point de vue de la preuve à présenter des entraves ou des atteintes objectivement démontrables à leurs droits fondamentaux justifiant intervention judiciaire¹⁴. Aussi, les parents plaidaient que le programme ECR prônait une attitude de « relativisme » délétère face à la religion. En plaçant toutes les religions étudiées sur un pied d'égalité et d'équivalence dans la présentation scolaire qui en est faite aux enfants, l'État, avançaient les parents, se retrouverait à véhiculer l'idée que « les valeurs religieuses ne forment pas une base sûre pour prendre des décisions éthiques »¹⁵. Par le fait même, les religions ne seraient en fait qu'un cadre de référence parmi d'autres – position qui viendrait nécessairement contredire les fondements mêmes de toute religion, dont la légitimité morale dépend nécessairement d'une prétention dogmatique d'exclusivité par complétude¹⁶. En définitive, avançaient les parents, le cours ECR embrasserait implicitement une approche d'athéisme ou d'agnosticisme qui amènerait lentement mais sûrement à « sortir la religion de la tête des enfants » et à « dénie[r] toute validité de principe aux valeurs et à l'expérience religieuse »¹⁷, ce qui serait donc effectivement selon eux

une forme de prise à partie par l'État en matière d'approche religieuse, incompatible avec son devoir de neutralité. De là, de continuer les parents, le cours ECR viendrait saper les repères éthiques et les valeurs morales de source religieuse suivis par les enfants durant leur développement, ce qui les placerait dans un état de confusion, de vide moral et de dissonance cognitive¹⁸.

Pour la Cour suprême, à la lumière de la preuve présentée, ces arguments des parents ne pouvaient qu'échouer. Après avoir rappelé qu'en droit canadien l'idée de neutralité de l'État est assurée lorsque celui-ci « ne favorise ni ne défavorise aucune conviction religieuse ; en d'autres termes, lorsqu'il respecte toutes les positions à l'égard de la religion, y compris celle de n'en avoir aucune »¹⁹, la juge Marie Deschamps écrivait ce passage – qui sera amplement cité par la suite – au paragraphe 40 de la décision :

« l'exposition précoce des enfants à des réalités autres que celles qu'ils vivent dans leur environnement familial immédiat constitue un fait de la vie en société. Suggérer que le fait même d'exposer des enfants à différents faits religieux porte atteinte à la liberté de religion de ceux-ci ou de leurs parents revient à rejeter la réalité multiculturelle de la société canadienne et méconnaître les obligations de l'État québécois en matière d'éducation publique. Bien qu'une telle exposition puisse être source de frictions, elle ne constitue pas en soi une atteinte à l'al. 2a) de la Charte canadienne et à l'art. 3 de la Charte québécoise ».

Dès lors, poserait la Cour suprême, il n'y aurait rien d' attentatoire à la liberté de conscience et de religion dans le fait d'exposer des enfants au pluralisme religieux dans le cours ECR – la chose serait même saine et désirable, car profondément liée à la promotion de la tolérance et de la reconnaissance de la diversité en société. Le cours ECR, comprend-on, ne poursuivrait que de nobles objectifs d'information et de sensibilisation, présentant les diverses grandes religions au Québec pour préparer les enfants à intégrer un monde pluriel dans la tolérance en leur donnant les outils et connaissances nécessaires à la compréhension des divers phénomènes religieux tout en se gardant bien d'en entériner ou d'en favoriser un en particulier. Dans de tels paramètres, impossible de conclure à la discrimination ou à l'atteinte à la liberté de conscience et de religion. Comment peut-on être contre la vertu ?

Toutefois, et c'est là où le bât blesse : toute l'analyse du cours ECR et la décision rendue conséquemment par la Cour suprême

dans *Commission scolaire des Chênes* se fonde sur une preuve déficiente (ou, plus exactement, sur la déficience de preuve) soumise par les parents au soutien de leurs prétentions. Cet élément ressort tout particulièrement des motifs concourants rendus par le juge LeBel²⁰ : les parents dans cette affaire se sont contentés d'affirmer leur foi et leurs motifs de désaccord avec le cours ECR, or, au niveau concret, la « preuve » de violations à leur liberté de religion et celle de leurs enfants se sera limitée à la présentation du « document administratif qu'a préparé le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec pour expliquer le contenu général du programme, ses objectifs et ses méthodes » accompagnés d'un manuel d'enseignement et de témoignages d'experts sur ces documents²¹. Tout est resté dans le domaine du strictement *théorique*, la cour se contentant d'analyser le programme ECR *sur papier*, tel que théorisé *généralement* par le Ministère à l'aide d'un document formé « d'énoncés généraux, de diagrammes, de descriptifs d'objectifs et de compétences à développer » qui « dans sa forme actuelle (...) dit en réalité peu de choses sur le contenu concret de l'enseignement et sur l'approche qui sera effectivement adoptée par les enseignants dans leurs relations avec les élèves »²². Que se passe-t-il concrètement dans les classes ? Quelles attitudes mesurables l'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage de la matière impliquent-elles dans le monde réel des interactions entre les enseignants et leurs élèves ? De quelle manière les enseignants auront-ils à aborder les conflits religieux ou les conflits entre le civil et le religieux en présence de normes comportementales différentes ou de valeurs incompatibles ? Toutes ces questions, et une légion d'autres à leur suite, sont tout simplement occultées dans le flou artistique caractérisant les documents généraux de l'administration. Averses de détails pour laisser plus de marge de manœuvre et prêter le moins possible flanc à toute critique, les documents ministériels présentés à la cour pour l'examen judiciaire du cours ECR se commettaient à peu de propositions tangibles. On y faisait plutôt référence au cours le long de « thématiques », de « compétences » et de « domaines d'apprentissages » pour discuter de ses objectifs dans des termes aussi généraux que « favoriser la pratique du dialogue » ou « élaborer un point de vue lié à une réflexion éthique ou à la compréhension d'un aspect du phénomène religieux ». Ces vastes termes pédagogiques ont un spectre de possibles significations tellement larges qu'ils peuvent justifier à la fois le jour ou la nuit selon de la grille d'analyse du lecteur et qu'ils ne peuvent tout simplement pas servir d'indicateurs fiables de la réalité concrète. « Même après une lecture attentive, [le document ministériel décrivant le programme ECR] ne permet guère d'apprécier quel effet entraînera concrètement son application » souligne le juge LeBel au paragraphe 56 de ses motifs avant

de rappeler, deux paragraphes plus loin, que « l'état de la preuve ne me permet pas de conclure que le programme et sa mise en application ne pourront éventuellement porter atteinte aux droits accordés aux appelant et à des personnes placées dans la même situation (...) il se peut que la situation juridique évolue au cours de la vie du programme ECR ». Au paragraphe 44, le juge LeBel soulignait, avec beaucoup plus de clarté que la juge Deschamps, que par sa décision « [il] n'entend pas pour autant confirmer définitivement la validité constitutionnelle du programme ECR, ni, surtout, de son application particulière dans la vie quotidienne du système d'éducation ».

Les avocats spécialisés en droit scolaire Josiane Landry et Jean-Sébastien Sauvé ont donc raison de souligner qu'« il ne faudrait pas croire que l'arrêt [*Commission scolaire des Chênes*] pr c t  a eu pour effet de régler une fois pour toutes l'ensemble des questions juridiques référant au cours «  thique et culture religieuse » et plus globalement, à l'interaction entre les droits et devoirs du parent en matière d'éducation et ceux de l'établissement scolaire » puisqu'au contraire « il laisse en suspens certaines questions fondamentales »²³. Le professeur José Woehrling va dans le même sens en affirmant ceci « Tout cela suggère que la question pourrait être portée à nouveau devant les tribunaux dans l'avenir, notamment si des parents qui s'opposent au programme réussissaient   démontrer que celui-ci est présenté de façon tendancieuse par certains enseignants ... la preuve que devront présenter ceux qui le contestent pourra être plus étoffée et les tribunaux seront presque nécessairement amenés à examiner de façon plus approfondie certains aspects qui ont retenu l'attention de la Cour européenne et du Comité des Nations unies, mais qui n'ont fait jusqu'à présent l'objet que d'un traitement assez superficiel par les tribunaux québécois et canadiens, particulièrement la Cour suprême »²⁴.

Soyons charitables ici : on ne saurait reprocher aux parents cette lacune au niveau de la preuve présentée dans l'affaire *Commission scolaire des Chênes* – le cours ECR entrant en vigueur dans le programme d'instruction publique en septembre 2008, et les parents avaient débuté leurs démarches de demandes d'exemption puis de contestation judiciaire en mai 2008 de manière préventive. Les documents administratifs fournis en preuve, aussi angéliques sur la forme que flous sur le fond, dataient de 2005   2007 et étaient les seuls qui existaient à l'époque pour donner un semblant de caractérisation du cours remis en question ; aucune expérience pratique de sa réalité ne pouvait venir en renfort de leurs prétentions. Cela dit, reproche moral ou pas, le fait demeure : selon les règles de preuves en matière civile, c'était aux parents de démontrer le

caractère attentatoire du cours ECR aux libertés fondamentales – et le défaut d'y parvenir ne peut conduire qu'au rejet de leur recours et au maintien du programme attaqué.

Malgré tout, il faut souligner que le programme ECR montrait déjà quelques signes de favoritisme à l'égard des religions qui auraient pu être repris au tribunal. Par exemple, on explique dans les « prescriptions »²⁵ du programme de formation de l' cole québécoise que le christianisme doit être traité tout au long de chaque année d'un cycle ; que le judaïsme et les spiritualités autochtones doivent être traités à plusieurs reprises, et ce chaque année d'un cycle ; que l'islam, le bouddhisme et l'hindouisme, eux, doivent être abordés à plusieurs reprises au cours d'un cycle. Qu'en est-il des représentations du monde qui se définissent à l'extérieur des croyances et des adhésions religieuses ? On dit seulement que dans le cours ECR, ces représentations doivent être abordées au cours d'un cycle. Il ne fait donc aucun doute que le programme ECR donne une plus grande place aux religions qu'aux représentations séculières du monde. On peut s'imaginer que les parents dans l'affaire *Commission scolaire des Chênes* n'ont pas us  d'un tel argument dans leur preuve, car ce n'était pas à leur avantage. Comme les parents défendaient davantage la transmission de leur foi et moins un enseignement neutre des religions et des représentations séculières, on peut comprendre pourquoi ils n'ont pas retenu cette information dans le programme.

En théorie et sur papier, peut-être, la décision de la Cour suprême *aurait-elle pu* s'avérer appropriée et adéquate devant une version que l'on pourrait imaginer du cours ECR qui aurait véritablement adopté une approche neutre et objective des différents phénomènes religieux – bref, si la vision théorisée du cours présenté aux tribunaux dans *Commission scolaire des Chênes* correspondait véritablement à sa facture concrète dans les salles de classe. Dans ses objectifs théoriques, le programme du cours ECR emportait deux finalités profondes : la « reconnaissance de l'autre » et la « poursuite du bien commun » se matérialisant par la « compréhension du phénomène religieux » devant amener l'élève à « faire l'examen d'une diversité de façons de penser, d'être et d'agir, qui sont issus de différents univers, religieux ou autres »²⁶. En théorie, il suppose un enseignant qui transmet de manière aussi neutre que possible des informations objectives sur les religions concernant leurs mythes et leurs récits fondateurs, leurs valeurs éthiques et morales, les prescriptions et commandements s'imposant au croyant, etc.   l'aide de matériel de référence, d'exercices de participation en classe et de témoignages de divers représentants confessionnels de leurs propres dogmes devant les élèves, l'enseignant amènerait les élèves à réaliser que plusieurs religions coexistent au

sein de la société civile, qu'elles sont toutes légitimes et que la vie en commun commande de faire preuve de tolérance de facture lockéenne en présence de l'altérité religieuse. Le programme viserait à former les futurs membres de la société en leur faisant réaliser et intégrer que différentes personnes peuvent avoir différents points de vue moraux et éthiques sur les fondements de la vie et de l'existence humaine en fonction de leurs différentes convictions religieuses, mais qu'elles n'en sont pas moins dignes d'égalité et de respect pour autant. À terme, le cours ECR militerait, en théorie toujours, pour un vaste « cultivons notre jardin » laissant à chacun, tout simplement, une souveraine paix quant à ses convictions religieuses qui ne pourraient d'aucune manière devenir motif légitime de discrimination ou de quelque forme de mise à l'écart, ce qui serait la recette ultime pour la paix sociale au sein d'une

société multiconfessionnelle.

En théorie.

Les études empiriques et théoriques postérieures brosseront un autre portrait de la situation, révélant non pas un programme d'enseignement neutre et informatif de la diversité religieuse, mais bien plutôt un qui soit axé le long d'une attitude de complaisance et d'imperméabilité face à la pensée critique envers le phénomène religieux. Et de là, se formuleront une série de critiques – féministe, laïque, culturelle et pédagogique – ajoutant à la remise en question de sa « validité » eu égard aux droits fondamentaux à l'égalité et à la liberté de conscience posée par une Cour suprême en 2012 qui n'analysait qu'une présentation théorique du cours controversé.

1.2 ECR : UNE ATTITUDE DE COMPLAISANCE ENVERS LES RELIGIONS

Une grande quantité d'études ont été conduites relativement au cours ECR depuis les débuts de l'affaire *Commission scolaire des Chênes* – sans compter les très nombreux témoignages d'enseignants et d'intervenants du milieu de l'instruction publique²⁷ – et plusieurs soulèvent des dissonances significatives entre le flou théorique des énoncés de programme antérieurs à

l'entrée en vigueur du cours et sa réalité concrète telle qu'il est maintenant plus connu en 2022. Nous identifions ici quelques-unes des principales critiques à l'endroit du cours ECR dans une perspective féministe (i), laïque (ii), culturelle (iii) et pédagogique (iv) qui remettent en cause le postulat de sa prétendue neutralité.

I. CRITIQUE FÉMINISTE

Citons d'abord l'importante étude du Conseil du statut de la femme en matière de laïcité et d'égalité entre les sexes, qui traite entre autres des aspects problématiques d'ECR²⁸. D'emblée, le Conseil faisait le constat qu'ECR traitait en réalité de la chose religieuse selon un modèle de « laïcité ouverte vers le respect absolu des religions » qui « desse[rt] la neutralité de l'État »²⁹. Plus spécifiquement, le Conseil constate que le cours n'aborde pas la religion de manière neutre et objective, en réalité, il « valorise le fait religieux » en le présentant (non sans ironie, ajouterons-nous) dans une perspective dogmatique : on peut parler d'une religion et tenter de l'expliquer, il est hors de question cependant de la critiquer dans ses fondements, dans les valeurs qu'elle véhicule ou dans l'acceptabilité sociale au Québec des pratiques et des normes comportementales qu'elle prescrit. La religion n'est ainsi pas présentée dans ECR comme une doctrine morale ou comme un code de normativité ordinaire. Elle est plutôt enseignée comme une caractéristique identitaire des croyants (renouant ainsi avec une conception du religieux particulièrement problématique dans une perspective féministe vu le rapport inégalitaire et de subordination réservé au sexe féminin dans la majorité des religions) que l'on ne saurait ni critiquer dans ses fondements ni remettre en cause dans ses pratiques sans par-

là s'engager dans l'exclusion et le rejet de la personne même du croyant dans sa dignité humaine, incompatible avec une société libre et démocratique. Ceci découlerait entre autres du fait que le cours ECR, dans son approche de la diversité religieuse, s'alignerait directement sur la jurisprudence de la Cour suprême en la matière, qui considère notamment depuis les affaires *Amsalem*³⁰ et *Multanji*³¹ que l'État (pas plus qu'un justiciable privé) n'a aucune légitimité pour critiquer ou se prononcer sur le bien-fondé d'une croyance religieuse ou des pratiques religieuses qui y sont associées, celles-ci étant le domaine souverain de la « croyance religieuse sincère » de l'individu.

En reflétant cette approche d'incontestabilité dans l'enseignement de la chose religieuse, le Conseil du statut de la femme rappelle que, selon le Pr George Leroux, un des concepteurs du cours ECR, « un programme de culture religieuse doit inculquer le respect *absolu* de toute position religieuse »³². Le Conseil note aussi que l'enseignement du cours ECR demande aux enseignants d'« intervenir » lors des prises de position des élèves sur des questions religieuses pour éviter les remises en question et imposer un relativisme qui « favorise l'ouverture à la diversité des

valeurs, des croyances et des cultures »³³. Le cours ECR transmettrait ainsi aux élèves une conception du croyant comme une victime à protéger contre l'oppression et la « tyrannie de la majorité », à qui la religion ouvre la porte à une panoplie de voies de contestation pour faire primer ses pratiques religieuses sur les règles contraaires par voie d'ordonnances ou de condamnations financières, et qu'on ne saurait accabler davantage en ayant l'outrecuidance de s'interroger sur les fondements de ses croyances ou l'à-propos de ses pratiques. De là, ECR ressemblerait bien plus à une « entreprise de glorification de religions sous une forme multiconfessionnelle qu'à de l'enseignement objectif et critique » comme le rappelle le Conseil en citant les propos du Mouvement laïque québécois³⁴. Le croyant est survalorisé et placé dans un statut social supérieur et désirable où son propre code moral est davantage valorisé et protégé que celui du non-croyant ou encore la normativité commune. Ceci remet en cause non seulement l'égalité formelle de droits entre les citoyens, mais au surplus ce statut de désirabilité de la religion pousse l'association d'élèves en groupes de croyants à l'exclusion des autres (particulièrement les agnostiques et les athées) et exacerbe les tendances à contester l'autorité (au premier chef, celle des enseignants) au nom de motifs religieux³⁵. Quel message cela envoie-t-il aux jeunes Québécoises en quête de repères dans cette période cruciale de leur développement personnel ? Doivent-elles comprendre, par exemple, que les modèles sociaux qui prétendent imposer un contrôle comportemental et sexuel de la femme en subordination face à l'homme sont à combattre *sauf lorsqu'il s'agit de religion*, auquel cas ils doivent être célébrés ?

En outre, dans un tel contexte d'incontestabilité, le Conseil souligne que la technique éducative d'inviter des représentants religieux en classe pour parler de leur foi avec autorité aux élèves ne peut se défaire d'un effet de prosélytisme. Malgré toute la bonne foi du représentant individuel, celui-ci est par définition présenté comme une figure de déférence vu son statut d'invité-spécialiste choisi par l'autorité scolaire et, par définition encore, il ne peut tout simplement pas se défaire de ses convictions et des postulats religieux qui le guident au moment de présenter les tenants et aboutissants de sa foi aux élèves³⁶.

Il ne sera pas étonnant de savoir qu'en parallèle à la mise sur un piédestal des religions, le Conseil du statut de la femme observe aussi un manque de neutralité dans le fait que « le contenu du volet "culture religieuse" semble insister beaucoup plus fortement sur les religions que sur les représentations séculières du monde.³⁷ » En effet, comme nous l'avons montré précédemment, l'athéisme ou l'agnosticisme est à peine

mentionné dans le PFEQ³⁸. En délaissant les représentations séculières du monde, le cours « valorise le fait religieux et met l'accent sur les différences de chacune et chacun, escomptant que cela permettra un "vivre-ensemble"³⁹».

En réagissant à cette valorisation du fait religieux, il s'ensuit donc que le Conseil du statut de la femme considère que le cours ECR ne favorise pas l'égalité des sexes. Il apparaît ici important de citer longuement le Conseil du statut de la femme pour bien comprendre sa critique :

l'enseignement des religions à l'école publique constitue un réel défi, tant sur le plan du contenu du programme que sur celui de sa mise en œuvre : toutes les religions doivent être présentées de façon objective, comme les courants de pensée séculière, ce qui suppose nécessairement (surtout lorsqu'il s'agit de jeunes enfants) de faire abstraction du fait qu'elles véhiculent des valeurs souvent discriminatoires à l'égard des femmes, des lesbiennes ou homosexuels, ou encore qu'elles sont la source de multiples conflits dans le monde et d'autant de violations des droits de la personne. Sans aucun doute, ce cours ne permet pas de sensibiliser les jeunes aux valeurs d'égalité entre les sexes.⁴⁰

On critique donc cette supposée approche objective qui ne cherche pas à remettre en question les religions et qui se contente plutôt de simplement les présenter. Cette présentation supposerait qu'on doive faire abstraction de tous les aspects discriminatoires des religions, ce qui empêche la réalisation de l'égalité homme-femme.

Une autre des critiques féministes importantes à l'égard du cours ECR provient de l'organisme Pour les droits des femmes du Québec. En continuité avec le propos du Conseil, des féministes de cet organisme accusaient entre autres le cours de défendre le relativisme culturel. Trois figures importantes de l'organisme, Nadia El Mabrouk, Leila Lesbet et Michèle Sirois, ont analysé la représentation de l'islam et des femmes musulmanes dans les manuels du primaire approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec⁴¹. Cette étude a ceci d'intéressant qu'elle analyse la pratique du cours, à savoir ici les manuels, et non pas seulement le cadre théorique d'ECR. Les trois intellectuelles ont montré que les manuels présentaient de manière non problématique les mariages d'enfants organisés dans certains pays, que les femmes voilées étaient surreprésentées dans les manuels et que le port du voile chez les jeunes filles était même banalisé.

La question du voile islamique divise les féministes aujourd'hui.

Certaines, plus universalistes, y voient un objet d'oppression à l'égard des femmes qui perpétue l'image qu'elles sont avant toute chose un objet de désir pour les hommes, qu'elles sont inextricablement soumises, par définition divine supplantant toute volonté humaine, à un rôle de servitude sexuelle et reproductrice sous le nécessaire signe de l'humilité et de la domination masculine. D'autres féministes, plus intersectionnelles, revendiquent le droit de le porter au Québec et refusent que des normes occidentales limitent le choix des femmes musulmanes de porter ou non un voile, voyant dans la question exclusivement une affaire d'identité individuelle qu'on ne saurait remettre en cause même à titre d'idée sans gravement nier la dignité humaine des croyantes qui le portent. Le cours ECR faisait abstraction de ce débat en donnant raison à ceux qui y voient un symbole comme un autre, voire un simple choix vestimentaire individuel comme un autre dont on ne saurait s'offusquer (et encore moins y percevoir un quelconque message normatif religieux à critiquer). Il s'ensuit donc qu'aux yeux de l'organisme Pour les droits des femmes, le cours d'ECR nuisait à l'égalité homme-femme en véhiculant « l'infériorisation des femmes par les religions »⁴². Sans donner entièrement raison à cette critique, le cours ECR aurait pu à

tout le moins problématiser la question du voile en présentant ce que différents mouvements féministes en pensent. Il s'est cependant bien gardé de le faire, sacrifiant l'égalité homme-femme et la liberté de pensée quant aux rapports entre les sexes sur l'autel de la déférence envers la normativité religieuse. Aussi, n'oublions pas que la croyance religieuse avec ses « devoirs » de normativité comportementale qu'elle véhicule est d'abord et avant tout une *idée*, un *modèle* – et en présentant *hors de toute critique* un *modèle* de soumission sexuelle supplantant le libre-arbitre au nom de la foi, on envoie – on ne peut qu'envoyer – le *message* que certaines conceptions inégalitaires et inféodantes de la femme sont des modèles acceptables et dignes de reconnaissance en société. On comprendra aisément que ceci est tout simplement intolérable dans une perspective féministe universaliste, qui ne peut, à juste titre, que voir une forme de prise à partie dans une telle défense par l'instruction publique de modèles inégalitaires qui viennent s'inscrire en faux avec toutes les longues et âpres luttes des femmes du Québec depuis plus d'un demi-siècle pour se faire reconnaître pleinement égales en droits, valeur et dignité aux hommes en toutes matières *malgré* les idées religieuses contraires.

II. CRITIQUE LAÏQUE

Une autre des critiques souvent entendues dans les dernières années provient de l'angle laïque et c'est principalement le Mouvement laïque québécois (MLQ) et son président Daniel Baril qui s'en sont fait les porte-voix. Cette critique n'est d'ailleurs pas étrangère aux autres critiques mentionnées précédemment. Baril reprochait surtout au programme ECR de favoriser les religions et même parfois de les glorifier⁴³. Baril et ses collègues ont souvent critiqué l'un des principaux fondateurs du cours, George Leroux, qui expliquait que le cours devait, pour le répéter, « inculquer le respect absolu de toute position religieuse⁴⁴ ». On peut légitimement se demander ce qui octroie un tel privilège aux religieux, alors que tout autre appareil de réflexion sur le monde doit être soumis à la critique.

Baril soulignait aussi que les « sans-religion » et les non-pratiquants étaient à peu près absents du cours et des manuels scolaires. Pour un cours qui cherche à valoriser le « vivre-ensemble », il est assez curieux de donner une place si marginale à 80% de la population québécoise, c'est-à-dire les non-croyants, les athées, les agnostiques et ceux qui ne pratiquent aucune religion. Tout en sous-représentant cette population, on surreprésente les positions religieuses. Cette critique est juste ; le cours ECR ne semble effectivement que faire peu de cas de ceux qui ne pratiquent pas de religion ou

qui ne s'affilient à aucune d'entre elles.

Dans le cadre de la refonte du cours ECR, le ministère de l'Éducation a mené une consultation auprès des enseignants afin d'identifier les difficultés rencontrées durant l'enseignement du cours ECR. Il est intéressant de savoir que beaucoup de commentaires d'enseignants, qu'on peut lire dans le Bilan du programme Éthique et culture religieuse⁴⁵, penchent du côté de cette critique laïque. Un enseignant a reconnu qu'il y avait une forme de privilège octroyé aux religions, car on ne pouvait les remettre en question dans le cours : « l'esprit critique est plus ou moins présent dans cette compétence-là [Manifester une compréhension du phénomène religieux]. 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.⁴⁶ »

Il faut d'ailleurs ajouter que cette conception du dialogue entraîne des conséquences sur le reste du cheminement scolaire des élèves. En effet, la problématique de ce dialogue sans aspect critique du phénomène religieux a aussi été observée par des professeurs de philosophie au cégep. Ce dialogue acritique serait nettement à distinguer d'un dialogue philosophique si important en démocratie. Selon le professeur

de philosophie Richard Vaillancourt, cette conception du dialogue irait à l'encontre de son cours et il a aussi souligné avec raison que « là où la critique n'est pas possible le dialogue démocratique ne l'est pas non plus⁴⁷ ».

Les résultats du Bilan du programme ECR laissent aussi présager que beaucoup d'enseignants, surtout ceux du primaire, tout comme ceux du secondaire dans une moindre mesure, remettent en cause la pertinence du volet « culture religieuse » qui était à l'origine dans le cours ECR. Par exemple, seulement 40% des enseignants du primaire considèrent que la compétence « Manifester une compréhension du phénomène religieux » relève du « rôle de l'école », alors que ce chiffre monte à 78% pour ceux du secondaire⁴⁸.

Ensuite, lorsqu'on a été consultés des enseignants par rapport à l'efficacité des compétences du cours, à savoir si celles-ci étaient suffisamment cohérentes et adaptées pour être développées par les élèves, une minorité d'enseignants considérait la compétence en lien avec la culture religieuse comme efficace. En effet, seulement 33% des enseignants du primaire considéraient la compétence efficace. Pour les enseignants du secondaire, ce pourcentage monte à 66%, mais c'est largement moins élevé que pour les deux autres compétences (Réfléchir à des questions éthiques 91% et Pratiquer le dialogue 84%)⁴⁹. La compréhension du programme, son efficacité et sa cohérence posent un réel problème dans ce cours. On ne se sera donc pas étonné de voir que 87% des enseignants au primaire et 77% des enseignants au secondaire considèrent qu'il faut modifier le contenu pour le volet culture religieuse⁵⁰.

III. CRITIQUE CULTURELLE

Citons aussi les études conduites sur le cours ECR par la professeure Joëlle Quérin en 2009 puis en 2020 qui identifiait que « l'objectif premier du cours est l'endoctrinement des élèves » pour « inculquer un mode d'emploi en matière de diversité religieuse » fondé sur la déférence et la soumission par accommodement devant la religion plutôt que la transmission objective de connaissances à cet égard⁵². Quérin voyait ce cours comme un dispositif favorisant le multiculturalisme, système d'intégration qui n'avait jamais été entérinée par les Québécois. Joëlle Quérin relevait à raison que le principe de reconnaissance au fondement du multiculturalisme, comme entendu par Charles Taylor, fait partie d'une des deux finalités du cours⁵³. Ceci s'inscrit dans une valorisation des identités individuelles, notamment religieuses, au détriment d'une identité collective et nationale. De plus,

Dans ces données du Bilan, on observe que les enseignants du primaire sont beaucoup plus critiques à l'égard du cours ECR que ne le sont ceux du secondaire et il faut expliquer cette différence. Les enseignants au primaire sont des généralistes, c'est-à-dire qu'ils doivent assurer l'enseignement de la majorité des disciplines (exception faite pour musique, éducation physique, anglais, etc.). Dans leur formation universitaire, ils ont généralement eu que très peu de cours de didactique de l'ECR, car la formation se concentre beaucoup plus sur le français et les mathématiques. Au secondaire, les enseignants sont des spécialistes, c'est-à-dire qu'ils enseignent une matière précise. Ceux-ci ont choisi d'étudier en enseignement de l'ECR, leur formation est donc beaucoup plus adaptée et on peut s'imaginer qu'ils ont aussi un plus grand intérêt envers le cours. Les résultats du Bilan confirment cette explication. Au sujet de leur formation initiale, 74% des enseignants du primaire sondés disent qu'elle ne les aide pas à se sentir compétents, alors qu'au secondaire, c'est 75% des répondants qui soutiennent que leur formation initiale contribue à leur sentiment de compétence⁵¹. Ces différences importantes entre le primaire et le secondaire permettent de mieux comprendre le regard que portent les enseignants de ces deux paliers.

En résumé, même si on observe certaines différences entre le primaire et le secondaire, les résultats du Bilan montrent en général un appui de la part des enseignants à une refonte importante du cours ECR et donnent du poids aux arguments laïques.

le cours développait une conception strictement civique de l'identité québécoise, c'est-à-dire sans substrat culturel. On voit là les principes phares du multiculturalisme⁵⁴.

En plus de cette conception du vivre-ensemble qui est loin de faire consensus, le cours cherchait à développer chez les élèves une attitude à l'égard de la diversité qui est toujours celle de l'ouverture béate, jamais celle de la critique. La diversité devait être conçue dans une logique de pluralisme normatif dépassant la simple diversité des croyances pour embrasser celles des pratiques et des codes de vie, qu'un vivre-ensemble civique ne saurait brimer. Il fallait donc défaire la référence nationale et multiplier les identités particulières. Il devient donc clair que le cours avait pour tâche de travailler à une forme d'ingénierie sociale qui consiste à changer la conception qu'ont les Québécois d'eux-mêmes. Autrement dit, ECR avait

des finalités sociales et politiques auxquelles les Québécois n'avaient pas donné leur appui.

Après étude, Quérin en conclut que le cours ECR a véritablement pour but un « enseignement normatif » à caractère « militant » destiné à former de futurs adultes pour qui le multiculturalisme et les accommodements raisonnables ont un statut de vérité établie et pour qui toute posture autre que l'acceptation inconditionnelle de la validité des particularismes et des revendications religieuses ne peut être que fermeture à l'autre, déni de reconnaissance, limite racisme⁵⁵. Autrement dit, les « compétences » que le cours ECR vise à imprimer chez l'étudiant ne sont pas techniques ou encore intellectuellement neutres, elles sont « idéologiques »⁵⁶ et relèvent non pas du savoir, mais bien des attitudes et des comportements - ce qui est problématique d'un point de vue politique et aussi, et plus encore, quant à la non-neutralité d'une approche « d'acceptation inconditionnelle et non critique de toute forme d'altérité [qui] relève davantage de l'endoctrinement que de l'instruction »⁵⁷.

Il est intéressant de comparer la critique de Quérin, qui s'est déployée sur le plan des idées, à celle des enseignants, qui, elle, s'est formée à force d'être sur le terrain. Plus de 89% des enseignants du primaire sondés dans le cadre du Bilan du

programme Éthique et culture religieuse ont dit qu'il était souhaitable que la « reconnaissance de l'autre » soit un objectif poursuivi à l'école et ce chiffre monte à 99% au secondaire⁵⁸. On serait donc porté à croire que les enseignants adhèrent à la finalité du cours qui se rapproche d'une conception multiculturaliste du vivre-ensemble telle que conceptualisée par Charles Taylor. Qu'on nous permette cependant un certain scepticisme : personne n'est contre la vertu – et il deviendrait difficile d'imaginer des enseignants s'exprimer *contre* la « reconnaissance de l'autre » à titre d'objectif de principe sans définition plus précise. On peut s'imaginer que bien des enseignants ne seraient peut-être pas du même avis et ne regarderaient pas forcément cette finalité du même œil si on précisait qu'elle s'effectue au détriment de la référence commune. Des enseignants critiquaient d'ailleurs dans le Bilan le manque de commun dans le programme d'ECR : « Mais il manque de fond cohésif [dans le programme ECR], il manque de projet social commun et j'ai l'impression qu'il n'est pas arrimé à l'approche interculturelle [...] j'ai l'impression qu'il est plus fragmentaire le programme que visionnaire.⁵⁹ » Il ne faut pas prêter trop d'intentions à un tel commentaire, il faut néanmoins souligner qu'il met en évidence le manque de mise en valeur du commun dans le cours, ce qui est aussi mis de l'avant par la critique culturelle.

IV. CRITIQUES SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE

Au-delà des problématiques culturelles, politiques et sociales que les nombreuses critiques ont relevées, l'aspect pédagogique du cours a aussi été critiqué. Il faut comprendre ce qui suit dans le cadre plus large de la critique de l'approche par compétence⁶⁰. Cette approche, au cœur de la réforme pédagogique du début des années 2000, s'intéresse moins à l'apprentissage de connaissances qu'à la mobilisation de connaissances dans des problèmes de la vie courante. Le cours d'ECR est donc en ce sens paradigmatique de l'approche par compétence. Georges Leroux a répété à plusieurs reprises que « les jeunes ne recevront pas dans ce programme des connaissances encyclopédiques sur telle ou telle religion, ou doctrine morale.⁶¹ » C'est la mobilisation de connaissances et surtout la posture d'ouverture qui sont importantes dans le cours d'ECR.

Sans que ce soit toujours dirigé explicitement contre le cours d'ECR, plusieurs professeurs et chercheurs se sont opposés à cette approche par compétence. Il y a notamment Steve Bissonnette et Christian Boyer qui ont bien expliqué qu'il était nécessaire d'avoir des connaissances pour développer des compétences⁶². Prenons l'exemple de la pensée critique qu'on

a présenté comme faisant partie des objectifs du cours ECR, sauf pour le volet « culture religieuse », car ce volet ne doit pas remettre en question les religions. Pour avoir un réel regard critique sur une situation, il est nécessaire d'avoir un important bagage de connaissances disciplinaires pour comparer, déduire et conclure que telle ou telle information est erronée. Si nous détenons peu de connaissances dans notre mémoire à long terme, nous serons obligés à chaque nouvelle situation de mobiliser des ressources qu'on peut trouver sur Internet ou dans des encyclopédies. Notre temps d'analyse sera beaucoup trop long et notre compétence en souffrira.

Un autre des arguments d'ordre pédagogique a été formulé à nouveau par la sociologue Joëlle Quérin. C'est qu'année après année, ce sont grosso modo les mêmes finalités du cours qui sont reprises⁶³, il y a en ce sens peu de progression des apprentissages, ce qui n'est pas le cas avec les cours plus « traditionnels » comme le français ou les mathématiques. C'est donc assez étonnant qu'un cours ait toujours les mêmes finalités du primaire jusqu'au secondaire et que ceux-ci consistent essentiellement à être de plus en plus ouvert à la diversité. Qu'on nous permette de nous demander si on se

trouve toujours ici dans le domaine de l'apprentissage destiné à faire évoluer la pensée dans sa complexité – ou bien dans celui de la fixer dans des paramètres inamovibles, répétés encore et encore jusqu'à l'impression par cœur, dont il ne faut plus sortir.

Un avis du Conseil supérieur de l'Éducation évoque d'ailleurs ces critiques formulées notamment par Joëlle Quérin⁶⁴. Ce conseil souligne que le cours ECR se fait reprocher « d'ignorer *presque complètement* les visions séculières du monde et de l'être humain »,⁶⁵ mais aussi de « faire la promotion du relativisme qui met toutes les traditions religieuses sur le même plan, d'occulter certains faits négatifs des religions (ex. : la place occupée par les femmes, les épisodes d'oppression, les conflits interreligieux), de ne pas permettre la critique des doctrines ou des pratiques religieuses et de favoriser le multiculturalisme au détriment de la culture nationale » et de porter atteinte à la liberté de conscience⁶⁶. L'avis minimise quelque peu ces critiques en citant des experts qui invoquent l'affaire *Commission scolaire des Chênes* (ces experts n'étant pas juristes, ils semblent ignorer que cette affaire portant sur des parents religieux où la preuve était déficiente est loin d'avoir vidé la question du cours ECR et de la liberté de conscience, surtout pour les non-religieux... alors que plusieurs de ces critiques ont été formulées d'un point de vue non-religieux) et avancent que ces critiques ne distinguent pas le programme du matériel pédagogique, alors que ce dernier élément n'est pas déterminant considérant que les critiques convergent, peu importe qu'elles portent sur le programme ou le matériel.

Plus important encore, cet avis suggère que le cours ECR irait même jusqu'à créer des sentiments de freinages, de malaise et d'autocensure chez les élèves face aux questionnements religieux; les élèves exprimeraient une crainte d'être jugés négativement, par exemple s'ils formulent des critiques ou des remises en question de dogmes ou de pratiques religieuses doit-on comprendre, et vont préférer « se conformer ou adopter des attitudes pour bien paraître » devant les enseignants et devant leurs pairs⁶⁷.

Voilà bon nombre de critiques négatives à l'égard d'ECR. Notre étude ne serait pas complète sans mentionner aussi certains éléments positifs qui ont été relevés par des spécialistes et des enseignants. Un essai réalisé dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'ECR par David Santarossa, un des co-auteurs de la présente étude, a montré l'intérêt que les élèves ont pour le débat et la discussion. ECR est un des seuls cours où

les élèves ne sont pas dans une pure posture d'apprenant, ils sont aussi amenés à prendre position⁶⁸. Les élèves ont surtout un intérêt à discuter d'enjeux éthiques et beaucoup moins concernant le volet religieux du cours. Le Bilan du programme ECR confirme aussi que chez les enseignants les thèmes qui relèvent du volet éthique sont plus importants et plus stimulants pour les élèves et pour eux-mêmes⁶⁹. On doit donc s'attendre à ce que le cours qui remplacera ECR accorde une place plus importante aux thèmes qui relèvent de l'éthique.

La question du cours ECR suscite également l'intérêt de chercheurs à l'échelle internationale. Leni Franken de l'Université d'Antwerp a notamment observé que le phénomène religieux n'est pas enseigné dans une perspective confessionnelle dans le cours ECR ce qui favorise la liberté de conscience des élèves⁷⁰. Il est vrai que le cours ne vise pas le développement spirituel ou religieux des élèves, mais plutôt la compréhension et l'ouverture au phénomène religieux. De notre point de vue en 2022, un tel enseignement non-confessionnel va de soi et pourtant il n'était pas la norme il y a quelques années à peine. Bien qu'il n'y ait jamais eu de discussions sérieuses pour ramener un enseignement confessionnel du phénomène religieux, un regard extérieur nous rappelle l'importance de cette amélioration notoire pour les élèves québécois. Il faut toutefois souligner que ce point positif pour le cours ECR n'efface pas notre analyse précédente quant à son problème de favoritisme à l'égard des religions. Ce n'est pas parce que l'enseignement n'est pas confessionnel qu'il est neutre pour autant.

Après avoir exposé ce bilan des critiques du cours ECR, il ne fait aucun doute que ce cours n'est dans sa facture concrète tout simplement pas neutre. Si un flou pouvait exister quant à son but véritable à l'époque de l'affaire *Commission scolaire des Chênes*, il n'est tout simplement plus possible d'en ignorer l'effet aujourd'hui : celui de *saper* la pensée critique en matière de religion, pour créer de futurs citoyens qui auraient intégré le seul réflexe, devant toute revendication religieuse externe, de les accepter dogmatiquement et sans poser de questions. Autrement dit, au terme de la cinquième secondaire, il s'agirait de voir l'idée de remettre en question la légitimité ou le bien-fondé d'une revendication d'accommodement religieux – même s'il s'agit en réalité d'une *norme de comportement* qui prétend rivaliser avec le commun et le droit– avec le même regard que l'idée de critiquer une personne au nom de son origine ethnique ou de la présence d'un handicap : quelque chose d'odieux, de tabou et qui ne se fait pas en société.

1.3 UN PROBLÈME DE NON-NEUTRALITÉ PAR L'ABSENCE DE PENSÉE CRITIQUE

Il serait tentant de chercher à disqualifier les observations précédentes au sujet de la complaisance du cours ECR à l'endroit de la religion en les considérant comme de « simples » controverses d'orientation politiques ou pédagogiques. De telles critiques, envisagerait-on dans cette perspective, relèveraient *simplement* d'une insatisfaction quant aux stratégies et techniques d'enseignement de la matière, mais ne révéleraient pas d'un véritable problème de (non-)neutralité religieuse de l'État dans l'enseignement des religions au sens proprement *juridique*. Le gouvernement peut bien poursuivre des orientations et objectifs sociaux discutables dans le formulé et la dispense du cours ECR, celui-ci n'en serait pas pour autant attentatoire au droit fondamental à la liberté de conscience et de religion s'il « ne favorise ni ne défavorise aucune conviction religieuse » et qu'il « respecte toutes les positions à l'égard de la religion, y compris celle de n'en avoir aucune »⁷¹ comme l'avancé la Cour suprême dans *Commission scolaire Des Chênes*.

On comprend rapidement l'impératif de première vue derrière ce posé judiciaire très théorique : l'enseignement des religions dans l'instruction publique ne doit pas se faire en suggérant qu'une religion (ou absence de) serait *meilleure* ou *pire* qu'une autre, ni en permettant que l'État se livre à la promotion ou au dénigrement d'une religion en particulier. Toutefois, et le cours ECR suit ici religieusement les pas jurisprudentiels de la Cour suprême dans *Amselem*, la facture concrète de ce posé jurisprudentiel devient problématique lorsqu'on considère que le « respect de toutes les positions » dont il est question dans cette définition se traduit purement et simplement par une absence de remise en question de tout dogme religieux. Au maximum pourra-t-on soulever la question de l'articulation de la satisfaction des demandes religieuses du croyant dans un contexte qui ne s'y prête ordinairement pas à la lumière d'une grille analytique inspirée de la jurisprudence en matière d'accommodements raisonnables – mais jamais ne serait-il question de remettre en cause l'à-propos lui-même de certaines pratiques religieuses ou des valeurs religieuses qui les sous-tendent en société? Une position politique, économique, sociologique, etc., même sincèrement crue, prétendrait que l'homme est le supérieur de la femme et que celle-ci devrait lui obéir parce qu'elle est sexe faible et lui sexe fort ? Haro ! Sexisme inacceptable à combattre, peu importe la sincérité de la croyance de son tenant ! Une position religieuse prétend exactement la même chose ? Chut, fermons les yeux, n'en parlons pas et ne critiquons pas pour ne pas offenser le croyant.

Telle est la position du cours ECR : celle de l'absence de toute critique.

Or, cette absence de toute critique des religions est en elle-même problématique lorsqu'il est question des devoirs de neutralité de l'État en matière d'enseignement du fait religieux dans son instruction publique. Référant aux sources de droit international⁷² qui ont orienté la rédaction de la Charte québécoise et qui participent toujours à la contextualisation de son interprétation⁷³, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse soulignait en 2008 que, pour être conforme à une obligation de neutralité d'État dans un contexte d'instruction publique non-confessionnelle, l'enseignement de la religion par l'État dans les écoles publiques doit se conduire d'une manière « objective, critique et pluraliste »⁷⁴. Si le critère « pluraliste » est indubitablement là, et si le caractère « objectif » est discutable⁷⁵, il demeure que le critère « critique » à l'égard du phénomène religieux est tout simplement absent du cours ECR⁷⁶. Si l'absence de critique d'une position religieuse *peut* se justifier (ce à quoi nous émettons toutes nos réserves) lorsqu'il est question d'arbitrer un litige conflictuel où la religion singulière d'un individu concret est à l'origine d'une problématique individualisée en justice, cette approche n'est tout simplement pas du tout appropriée pour faire une présentation générale des religions au sens large dans une perspective d'enseignement destinée à de jeunes esprits réceptifs à qui on doit présenter magistralement des informations neutres à des fins de connaissance.

Le manque de caractère critique de l'enseignement de la religion vicie tout le processus de réception intellectuelle des informations transmises en présentant les religions comme des dogmes ne pouvant souffrir d'objections de fond plutôt que comme des connaissances factuelles susceptibles de questionnement rationnel et de remises en question. Un enseignement de la chose religieuse qui n'enseignerait qu'une seule religion en la présentant, même avec détachement et objectivité d'observation, comme incontestable sur le fond à titre d'idée et de code de comportement – en relativisant avec un « mais vous n'êtes pas obligé d'y croire si vous ne voulez pas » – impliquerait nécessairement une forme indirecte d'approbation (par absence de toute remise en question sur le fond) de la part de l'autorité qui « valide » ainsi la croyance dans le regard public, ce qui a été jugé contraire et incompatible avec le droit fondamental à la liberté de conscience et de religion dans l'affaire *Mouvement laïque québécois c. Saguenay (Ville)*⁷⁷

(où il était question d'une municipalité, mais nous ne voyons aucune raison pour laquelle ce raisonnement de principe ne serait pas transposable au contexte scolaire). Multiplier ces approbations et ces validations à l'endroit de plusieurs religions plutôt qu'une seule, outre d'être logiquement incohérent si on considère que diverses religions se contredisent et qu'il est donc rationnellement impossible qu'elles soient également vraies en même temps, ne fait que répéter cette même validation à l'endroit de plusieurs croyances plutôt qu'une seule, ce qui ne « corrige » rien (deux maux ne font pas un bien).

Dans sa facture présentant les religions comme prémisses indiscutables, le cours ECR vient ainsi invalider et délégitimer le regard critique de la religion chez l'élève pour le décourager d'avoir une opinion négative à l'endroit d'une foi religieuse ou de ses commandements. Bien sûr, on comprend l'idée de première vue : on veut éviter que l'élève ne commence à entretenir des préjugés ou des stéréotypes négatifs qui l'amènerait à déconsidérer son prochain en fonction de sa religion ou à suggérer que les membres d'un culte X ou Y ne devraient pas avoir leur place en société. En soi, un tel objectif est on ne peut plus louable, cependant la méthode pour y parvenir vide l'entreprise de tout mérite en ce qu'elle revient à jeter le bébé avec l'eau du bain parce qu'on échoue fonctionnellement à faire la distinction cruciale – qui se doit d'être au Québec depuis la Révolution tranquille – entre la croyance et le croyant, entre l'idée et la personne; critiquer les premiers n'équivaut pas à rejeter les seconds⁷⁸. Prétendre autrement et suggérer en amalgame à l'élève que le « respect » de son prochain emporte de ne jamais remettre en question les fondements des idées auxquels son prochain croit ni s'objecter sur le fond (c'est-à-dire : autrement que de manière gestionnaire sur la forme) aux pratiques et comportements que celui-ci prétend justifier au nom de ses croyances stérilise toute réflexion autre que l'adhésion ou la déférence dans la quête d'information sur les phénomènes religieux. On quitte le domaine de l'apprentissage informationnel pour entrer dans celui de l'endoctrinement à une forme de soumission par censure de la pensée critique. Or, la pensée critique doit pouvoir être libre et doit pouvoir, effectivement, formuler et entretenir des opinions négatives sur des *idées* et de *codes de comportement* – car ce sont les opinions négatives sur ces produits intellectuels qui permettent de remettre en cause le *statu quo* et de faire évoluer la pensée et les orientations collectives, sans lesquelles la société stagne.

Dès lors, une telle absence de critiquabilité des dogmes religieux et de leurs prescriptions comportementales s'avère à notre avis difficilement conciliable avec le respect du

pluralisme et de la diversité religieuse en société tel qu'aussi posé comme composante de la neutralité religieuse de l'État par la Cour suprême dans *Mouvement laïque québécois c. Saguenay*⁷⁹ – en ce qu'une telle perspective ne favorise un « pluralisme » et une « diversité » que sous le signe de la stratification, du communautarisme et de l'isolement. Plutôt que d'appeler à la convergence des divers groupes sociaux, elle appelle plutôt au « chacun dans son coin » divisant la société en groupes désolidarisés qui ne s'intéressent que peu au sort des autres et qui, s'estimant non redevables quant à leurs croyances, pratiques et visions du monde, ne peuvent que concevoir avec méfiance ou hostilité ce qui viendrait y porter un encadrement au nom d'objectifs sociaux plus grands. La Cour suprême a beau dire dans *Commission scolaire Des Chênes* que la seule « exposition » des enfants à la pluralité religieuse n'est pas attentatoire à la liberté de conscience et constitue un fait de la vie en société, on ne parle plus ici que d'une simple « exposition », mais bien d'une déférence forcée. Et cette déférence forcée, elle n'est pas imposée qu'à l'endroit du croyant lui-même en tant que personne ; elle touche la religion en tant qu'*idée et cadre de comportement abstrait*. De là, une telle déférence forcée suggère à l'esprit de l'élève en formation que certaines valeurs, croyances ou pratiques religieuses (discrimination, contrôle de la sexualité, prescriptions alimentaires ou médicales, port d'armes, cruauté envers les animaux, créationnisme, etc.) deviennent en tout ou en partie soustraites à la réflexion de cité, car critiquer de tels objets, même de manière neutre, pourrait porter ombrage à des croyances religieuses posées comme souveraines et au-delà de toute remise en question – ce qui appauvrit le débat public et la liberté intellectuelle dans la recherche du bien commun. En définitive, un tel apprentissage présente la religion comme un pôle de valeur et guide de comportement « plus » légitime pour l'individu que ne le sont le droit et le commun social. Cela favorise le retrait intellectuel (sinon social) dans une multitude de communautarismes éclatés favorisant des réflexes au mieux de distanciation et au pire d'hostilité défensive, face aux visions contraires de prémisses et codes de comportement devant régir la vie en commun lorsqu'en conflit avec ceux de « sa » religion, comme on l'observait d'ailleurs en contexte scolaire⁸⁰. Il est clair que cela nuit à l'ouverture critique d'esprit et favorise la fermeture défensive – et le résultat d'une telle approche est de mettre ultimement en place un « pluralisme » et une « diversité » d'auto-ségrégation de sous-communautés qui s'évitent et qui ne partagent pas de destinée commune dans la société civile. Bien sûr, on peut tout à fait politiquement louer une telle culture de la division et de l'isolement, qu'il nous soit alors permis de remettre en cause qu'une telle approche ne serait peut-être pas propice

à l'exercice du droit à la liberté de conscience et de religion « dans le respect des valeurs démocratiques, de l'ordre public et du bien-être général des citoyens du Québec » comme le prescrivait l'article 9.1 de la Charte québécoise⁸¹. Sans esprit critique, les valeurs religieuses prennent le pas sur les valeurs démocratiques ; les commandements religieux deviennent plus importants que l'ordre public ; et le bien-être général de l'ensemble des citoyens s'incline devant le confort de l'individu et du groupe communautariste dans ses croyances et pratiques particulières.

Finalement, une telle approche invite le croyant à s'enfermer dans ses croyances, valeurs et codes de comportements considérant l'altérité sociale avec méfiance dès qu'il y a autre chose que déférence à leur endroit. Elle génère aussi un ressentiment et un vécu d'injustice chez l'élève non-croyant (ou chez le croyant « modéré » qui fait la part des choses entre sa croyance et sa personne). Pour le jeune esprit en formation, il ne peut (légitimement) apparaître qu'injustice, protectionnisme et favoritisme qu'on accorde des dispenses et des passe-droits, qu'on réserve des programmes spéciaux, qu'on interdise certains discours en raison de la religion d'une personne – en ce que la religion est une *idée* accompagnée de codes normatifs et non une caractéristique physique personnelle. Pourquoi cet élève a-t-il ces avantages au nom des idées auxquelles il adhère alors que mes idées à moi ne me confèrent aucun privilège ? Pourquoi en cas de conflit ses croyances religieuses doivent l'emporter et les miennes, non-religieuses, s'incliner ? L'élève non-croyant – et ceci est exacerbé

par le fait qu'on délégitimise toute critique de sa part, qu'on le pousse à se taire pour ne pas offenser et que l'« autorité » (scolaire) semble systématiquement avantager l'autre et le désavantager, lui, au nom de la seule adhésion religieuse – sent ainsi une forme d'inégalité formelle qui réserve exclusivement au croyant des avantages auxquels il ne peut pas avoir accès. Il en résulte un légitime ressentiment envers ce qui devient à juste titre perçu comme un « privilège » inégalitaire, doublé d'une forme latente de « crainte » que le rapprochement vers le croyant le mette à risque de se faire censurer dans ses actions ou son discours au nom de la religion de celui-ci, qui pousse le non-croyant à s'éloigner du croyant avec qui il ne veut plus interagir en se disant : « il va m'imposer de modifier mon comportement en raison de sa religion ».

Sans approche critique de la religion lors de son enseignement par l'instruction publique, l'élève croyant est ainsi invité à se réfugier dans sa croyance et à s'éloigner du non-croyant, et le non-croyant se sent poussé à la seule stratégie possible pour réagir au sentiment d'injustice résultant de la multitude d'avantages qu'on octroie au croyant au nom de sa religion, mais qu'on lui refuse à lui et qu'on lui présente comme interdit de critique : l'évitement. Oui, il y a « pluralisme », oui, il y a « diversité » ; en revanche, cela se fait au prix du sacrifice du vivre-ensemble, de l'empathie et de la solidarité dépassant le groupe local. Nous ne croyons pas qu'il soit nécessaire d'élaborer pour soutenir que c'est un mal en soi.

2. PREMIER REGARD SUR LE PROGRAMME CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE : ENTRE ESPOIR ET INQUIÉTUDE

Comme nous venons de le voir, au fil des années le cours d'ECR a reçu son lot de critiques provenant de plusieurs camps et il est intéressant de regarder maintenant si ces critiques ont été prises en compte lors de l'élaboration du programme Culture et citoyenneté québécoise. Il est important de souligner, tout d'abord, que le nouveau programme comporte trois volets : culture (2.1), citoyenneté (2.2) et dialogue (2.3) qui, lui, était déjà présent dans le précédent cours. Nous commencerons ici par voir comment chacun des trois volets a été présenté à la population par le

gouvernement du Québec en octobre 2021 tout en comparant cette présentation aux thèmes qui ont par la suite été précisés dans le programme provisoire du cours CCQ. Ensuite, nous verrons comment un tel changement entre ECR et CCQ, même à notre avis tout à fait respectueux de la conception québécoise civiliste des droits fondamentaux, pourrait potentiellement poser un problème face à la jurisprudence de la Cour suprême lourdement influencée par la common law anglo-canadienne en la matière – et comment y réagir pour éviter un tel écueil (2.4)

2.1 VOLET CULTURE

Une des critiques, notamment de Joëlle Quérin, qui revenaient régulièrement concernant le cours ECR était la vision strictement civique de l'identité québécoise. Dans ce premier volet pour CCQ, on explique que les élèves « seront ainsi amenés, au terme de leurs parcours, à bien comprendre notre culture, particulièrement ses fondements, son évolution, ses ambassadeurs ainsi que ses œuvres phares et les diverses formes que la culture peut revêtir partout à travers le monde.⁸² » Avec ce programme, on donne ainsi une épaisseur culturelle et historique à la québécityde, ce qui va dans le sens de la critique culturelle.

Rien n'indique toutefois dans la citation précédente que cette épaisseur culturelle sera nationale. Le site du ministère de l'Éducation clarifie le tout : « Il est donc du devoir de chaque nation de protéger et de promouvoir sa culture, son héritage et ses particularités propres.⁸³ » La référence nationale qui s'inscrit dans le temps semble donc être centrale dans le programme CCQ. En plus de ce statut particulier à l'identité nationale, on a déjà annoncé qu'on allait faire une belle place à l'apport des diversités et des populations autochtones dans cet héritage culturel.

En plus de répondre positivement à la critique culturelle, de tels propos sont en rupture avec l'approche qui misait presque exclusivement sur les compétences telle qu'elle était mise de l'avant par le programme ECR. En octobre 2021, on annonçait que dans le programme CCQ il y aurait des faits et des œuvres incontournables. Il ne s'agira plus de mettre en pratique des compétences où le contenu, bref les connaissances, importe

peu. Un curriculum relativement précis est à transmettre et l'enfant est donc considéré en ce sens comme un héritier d'une culture, d'une culture nationale en l'occurrence.

On peut rapprocher ce désir de transmission d'une culture et d'une identité nationale à l'idée de convergence culturelle. Ce concept tire son origine des années 70, alors que Camille Laurin faisait voter la *Charte de la langue française*⁸⁴, et il est repris depuis quelques années notamment par le professeur Guillaume Rousseau de l'Université de Sherbrooke⁸⁵ et aussi par Me François Côté⁸⁶, co-auteur de la présente étude. Dans les années 70, cette convergence culturelle était vue comme un complément à la *Charte de la langue française* du fait que la langue et la culture sont indissociables. La situation du gouvernement d'alors et celle du gouvernement actuel partagent donc certaines similitudes. Le gouvernement vient en effet d'adopter au printemps 2022 la *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*⁸⁷ et nous discutons au même moment d'un cours, ici CCQ, qui va favoriser la convergence culturelle. Mais que veut-on dire exactement par convergence culturelle ?

Contrairement au multiculturalisme canadien, la convergence culturelle mène à une réelle intégration de tous les Québécois vers un foyer de convergence qui est la culture de tradition ou d'expression française. On comprend donc que l'identité nationale québécoise occupe une place centrale et est prépondérante par rapport aux multiples appartenances que peuvent avoir les citoyens québécois. Cette identité nationale est sans surprise marquée par les œuvres phares qui marquent

le patrimoine québécois. Plus largement, Fernand Dumont voyait dans cette convergence une double orientation très proche de celle aujourd'hui proposée pour le programme CCQ. Il décrivait ainsi cette double orientation: « dans les pratiques quotidiennes, la langue française, connue de tous et médiation indispensable de citoyenneté au sein de la diversité; dans l'enseignement, la connaissance de l'histoire du Québec, de ses régions et de sa culture, des institutions politiques et juridiques qui nous régissent »⁸⁸.

Dès qu'il est question de convergence culturelle et d'intégration, certains s'inquiètent de la possible assimilation des immigrants. Rousseau explique clairement que la convergence culturelle est contraire à l'assimilation des immigrants et que leur apport est important au Québec. La majorité historique francophone se doit en ce sens de s'adapter aux changements démographiques. Toutefois, l'adaptation ne se veut pas symétrique, elle est plutôt asymétrique, c'est-à-dire que la société d'accueil et les immigrants doivent fournir des efforts d'adaptation, mais ceux-ci doivent être plus importants chez les immigrants.

Le programme du cours de CCQ revêt donc à plusieurs égards les habits de la convergence culturelle. Malgré ce lien indéniable, le programme CCQ néglige de mentionner explicitement l'idée de convergence culturelle et cela est dommage. Par souci de transparence et dans un geste fort de rupture avec le multiculturalisme canadien, le gouvernement devrait se réclamer de ce concept. Que ce soit en matière d'intégration ou de pédagogie, la transparence a ses vertus, car tous savent ainsi à quoi s'en tenir. Le fait de se réclamer de la convergence culturelle permettrait aussi au gouvernement de montrer qu'il inscrit son travail et sa réflexion dans une tradition intellectuelle, ici nationale et humaniste. Rappelons au passage qu'il n'est jamais inscrit dans le programme ECR que le cours souscrivait à une conception multiculturaliste du vivre-ensemble, alors que des études subséquentes, comme celle de Joëlle Quérin, ont bien montré que c'était le cas. Dans une démocratie, il est préférable de jouer cartes sur table plutôt que de dissimuler ses véritables intentions. Cela permettra à tout un chacun de se positionner par rapport à cet enjeu, soit pour s'en réjouir ou pour le critiquer.

Nous le constatons, l'annonce du gouvernement d'octobre 2021 concernant le nouveau programme CCQ avait de quoi donner de l'espoir aux critiques du cours ECR même s'il ne nommait pas explicitement le concept de convergence culturelle. Les thèmes, dont certains du secondaire ont été dévoilés par Daphnée Dion-Viens le 29 juin 2022⁸⁹ et d'autres plus récemment par le ministère de l'Éducation⁹⁰, sont tou-

tefois venus refroidir leurs ardeurs. On remarque qu'au secondaire un seul thème sur dix semble aborder de front la culture en tant que production d'œuvres et de symboles et celui-ci ne semble pas accorder une primauté à la culture québécoise. Laissons le lecteur juger par lui-même. Dans le thème « Culture et productions symboliques », on abordera comme concepts principaux ceux de « Nature », « Culture », « Sous-culture », « Cultures autochtones », « Changement culturel » et « Représentation de la sexualité » et comme concepts particuliers ceux de « Culture matérielle et immatérielle », « Culture classique et culture scolaire », « Cultures populaires et culture de masse », « Cultures alternatives », « Culture religieuse », « Diversité culturelle », « Hybridation culturelle et acculturation ». Certes, il est indiqué que « la culture québécoise peut être étudiée à partir de tous les concepts généraux abordés dans ce thème ». Toutefois, l'usage du mot « peut » plutôt que du mot « doit », ajouté à l'absence de référence explicite à la culture québécoise dans ces listes de concepts, laisse présager que la culture québécoise pourrait être absente de ce thème⁹¹.

Il y a manifestement un écart entre l'annonce du gouvernement d'octobre 2021 et les thèmes du programme provisoire. Si de tels thèmes et de tels sujets se confirment dans la version définitive qui devrait aboutir pour la rentrée 2023, on ne peut que critiquer le fait d'avoir quelque peu délaissé les aspects qui relevaient de la convergence culturelle. Nous recommandons donc au gouvernement de revenir à ses objectifs annoncés en octobre 2021.

Nous recommandons aussi au gouvernement de modifier le titre du cours. Nous souhaitons porter l'attention du lecteur au fait que dans le titre, le mot « québécoise » est au singulier et donc qu'il vient qualifier uniquement le mot « citoyenneté » et non « culture ». Cette utilisation du singulier indique que la culture est abordée dans son ensemble, ce qui n'est pas totalement dénué de sens, car un programme scolaire ne saurait se limiter à la seule culture québécoise, mais plutôt à la culture comme objet sociologique. Toutefois, en ajoutant la marque du pluriel au mot « québécoise », on indiquerait clairement que ce sont la culture et la citoyenneté québécoises qui sont au fondement de ce nouveau programme et cela serait beaucoup plus cohérent avec les annonces du gouvernement. Il semble en effet normal et raisonnable que la culture québécoise ait une forme de statut particulier dans le cours CCQ, sans toutefois que ce cours s'y limite.

Quant à la place de la religion dans le programme CCQ, les thèmes du cours semblent respecter les premières annonces du gouvernement. Au primaire, la religion est peu présente. Au premier cycle (première et deuxième année), il est question

de célébrations et de rituels. Pour le deuxième cycle (troisième et quatrième année), on mentionne la foi et l'appartenance culturelle comme thèmes à traiter. Pour le troisième cycle (cinquième et sixième année), doit être abordée la diversité sociale. En fait, le thème de la religion n'est même pas nommé explicitement au primaire⁹². La place de la religion et du phénomène religieux est donc grandement réduite. Il est important de dire ici qu'au primaire le thème de la religion doit déjà être abordé dans le programme du cours Univers social. Dans le cadre du cours Univers social et selon un angle historique, les enseignants du primaire devront donc s'assurer que la religion soit tout de même abordée dans leur classe. Dans le programme CCQ au secondaire, la religion est plus présente qu'au primaire, on la retrouve dans quatre thèmes sur dix. Dans chacun de ceux-ci, la religion n'est pas nécessairement centrale. Saluons ici cette diminution de la présence de la religion et surtout le fait qu'elle ne soit plus conçue comme une composante qui prime dans l'identité. Dans le thème « Identités et appartenances », la religion n'est même pas mentionnée en fait⁹³. La grande place accordée à la religion, voire sa primauté dans l'identité, était un des problèmes principaux dans le cours ECR et il semble maintenant résolu.

Il est possible de résumer la différence dans le traitement de la religion entre ECR et CCQ à l'aide des réflexions de Martha Shaw, professeure en éducation à la London South Bank University. Dans le monde anglo-saxon, le cours ECR pouvait être compris comme faisant partie de la « *religious literacy* »⁹⁴.

2.2 VOLET CITOYENNETÉ

Comme nous le voyons, si le nouveau programme se présente en porte à faux du cours ECR en cherchant à transmettre une culture québécoise, il ne délaisse pas pour autant le volet « citoyenneté ». Il est clair qu'être Québécois ne signifie pas seulement partager une culture et une histoire, la citoyenneté est aussi centrale⁹⁸. Avant de commencer à analyser ce volet, il faut d'abord dire que le cours d'histoire en première et deuxième secondaire se nomme Histoire et éducation à la citoyenneté. Il semble donc y avoir un recoupement avec le programme CCQ, alors que les deux abordent des sujets similaires comme les droits et libertés, la démocratie ou encore l'espace privé et l'espace public. Le ministère de l'Éducation devra s'assurer que les deux cours s'arriment sans trop de répétitions.

Concernant le programme CCQ et toujours selon les annonces du gouvernement du mois d'octobre 2021, durant le cours les élèves « seront en mesure de partager les valeurs ainsi que les principes fondamentaux de la vie civique, comme le respect

de soi et des autres, la liberté d'expression et de conscience, l'égalité entre tous et la laïcité.⁹⁹ » Le programme provisoire répète essentiellement la même chose et nous pouvons remarquer que cette notion de « citoyenneté québécoise » est définie très largement. Pourtant, elle ne semble pas aller de soi. En droit par exemple, il existe seulement la citoyenneté canadienne, la québécoise n'existe pas explicitement. La nécessité d'une définition plus élaborée de cette citoyenneté s'impose dès lors qu'on cherche à donner un cours sur la citoyenneté québécoise. Le programme final devra clarifier et approfondir cette définition.

On donnait une primauté à la religion dans l'identité et on essentialisait les religions en refusant la nuance et la critique. Avec le programme CCQ, on passe de cette « *religious literacy* » à une « *worldview literacy* »⁹⁵. En insistant moins sur la « culture religieuse » et plus sur les « visions du monde », le programme CCQ respecte davantage la diversité des points de vue et est plus représentatif de la réalité, car ces visions incluent à la fois des conceptions religieuses et non religieuses⁹⁶. Comme le programme CCQ utilise principalement la sociologie (en plus de l'éthique)⁹⁷ pour analyser le réel, ce qui n'était pas le cas avec le cours précédent, les objets étudiés sont beaucoup plus larges que simplement le phénomène religieux. Une des critiques importantes du cours ECR venait du camp laïque qui observait que le cours donnait peu de place aux non-religieux, aux athées, aux agnostiques et aux non-pratiquants. En changeant cette perspective, on répond assurément à la critique. Dans la « *worldview literacy* », est mis au centre de ce processus le dialogue critique avec la différence plutôt qu'une connaissance de la différence ou bien une simple ouverture à la différence. C'est à nouveau ce que semble promouvoir avec ce nouveau programme qui ne vouera plus un « respect absolu » pour les religions. On peut en ce sens saluer ce changement de vision par rapport au traitement de la religion, et s'attendre à ce qu'un dialogue authentique avec la diversité, qu'elle soit culturelle ou religieuse, inclue la critique et la remise en question possible chez tous les interlocuteurs.

On comprend aussi à l'annonce du gouvernement que la laïcité est maintenant un objet d'étude et d'enseignement dans l'éducation à la citoyenneté. Dans l'ancien cours, on mettait de l'avant une laïcité dite « ouverte »¹⁰⁰ alors que la population québécoise n'avait jamais tranché en faveur de ce type de laïcité. Dans le cours CCQ, la laïcité présentée ira fort probablement dans le sens du choix que le Québec a fait

en matière de laïcité avec la *Loi sur la laïcité de l'État*¹⁰¹. Cette décision d'enseigner la laïcité comme valeur québécoise semble porteuse de cohérence pour le gouvernement. Comme la laïcité de l'État est maintenant reconnue comme une valeur commune fondamentale au Québec enchâssée dans notre droit (jusque dans la Charte québécoise), il apparaît donc sensé que notre instruction publique emboîte le pas et aille dans le même sens tout en favorisant l'expression de différentes positions concernant ces lois. Une telle orientation peut être interprétée comme une réponse aux critiques venues du camp laïque depuis la création du cours ECR.

En 2014, la professeure de sociologie Micheline Milot observait que comme « les normes et les pratiques de l'école relatives à la religion constituent un ensemble cohérent du point de vue des politiques éducatives et du droit, on voit mal comment l'école pourrait avoir pour mandat la compréhension de la diversité religieuse, par le cours ECR, si l'expression de l'appartenance religieuse de ceux qui fréquentent ou travaillent dans l'établissement doivent cacher leur propre appartenance. La contradiction aurait sans doute conduit à une remise en question directe du cours ECR, menant éventuellement à son abolition. »¹⁰² Qu'on nous permette d'exprimer notre désaccord complet envers Milot lorsqu'elle prétend qu'il est impossible de comprendre la diversité religieuse si les enseignants n'affichent pas leur appartenance religieuse et de trouver fort curieuse son insistance à l'inverse. Il est tout à fait possible de comprendre le phénomène religieux sans pour autant l'observer quotidiennement. Au contraire, un lieu neutre, sans favoritisme à l'égard des religions, permet de prendre un pas de recul sur les religions pour réellement les comprendre.

Malgré ce désaccord avec Milot, nous pensons aussi que la cohérence est nécessaire entre les politiques éducatives et le droit, c'est pourquoi il apparaît normal que le cours ECR soit aboli en raison de son opposition à la laïcité telle qu'elle est conçue et maintenant formalisée depuis l'entrée en vigueur de la *Loi sur la laïcité de l'État*. Il est tout aussi cohérent que cette laïcité soit enseignée dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. Nous allons même plus loin en affirmant que la loi 96 sur le français, la loi 21 sur la laïcité et le programme CCQ forment un tout cohérent et s'inscrivent dans l'idée de convergence culturelle. Nous soulignons que le gouvernement omet de nommer explicitement la cohérence entre ces lois et ce programme, et nous réitérons qu'il devrait le faire.

Toujours sur cette question de la laïcité, le ministre responsable de la laïcité Simon Jolin-Barrette a ajouté que le cours permettra aux élèves « de saisir tout le chemin parcouru pour mener à la

laïcité de l'État, soit la séparation entre l'État et les religions.¹⁰³ » Il y a en ce sens une consubstantialité entre la culture et la citoyenneté, l'un aidant à comprendre l'autre. La laïcité n'est pas uniquement vue comme une valeur abstraite, elle est aussi conçue comme une part concrète de notre patrimoine collectif et de notre histoire.

Il faut ici dire deux mots concernant la philosophie de l'éducation qui sous-tend cette consubstantialité. Dans le programme CCQ, c'est du moins ce qu'on annonçait en octobre 2021, l'enfant est conçu comme un être capable de prendre des décisions, de débattre de ses idées tout en étant par ailleurs vu comme un héritier d'une histoire et d'une culture commune. Dans le cours ECR, l'enfant devait être reconnu dans son identité particulière, identité principalement transmise par le milieu familial et non pas par une culture commune transmise par l'école. On sort de cette vision à la fois individualiste et communautaire pour embrasser la vision de l'enfant comme celle d'un héritier et d'une personne s'inscrivant dans une certaine continuité historique nationale.

Les premières annonces du gouvernement concernant la laïcité étaient donc encourageantes, en revanche la publication des thèmes et du programme provisoire a laissé planer un doute. La laïcité ne fait pas partie des concepts prescrits par le programme au secondaire, elle est seulement présente dans les « notions et exemples indicatifs » dans deux thèmes différents, « Vie collective et espace public » et « démocratie et ordre social ». Cela signifie qu'un élève québécois pourrait, en théorie, suivre le cours CCQ durant tout son secondaire sans aborder la notion de laïcité. On se doute bien qu'en pratique beaucoup d'enseignants aborderont ce sujet, le caractère facultatif de ce dernier est néanmoins décevant. Il est d'ailleurs particulier que dans la présentation du programme CCQ, l'un des premiers éléments mentionnés concernant la société québécoise est qu'elle est « structurée par un État de droit laïc et démocratique »¹⁰⁴. Pourquoi mentionner la laïcité comme aspect fondamental de la société québécoise tout en omettant de mettre ce concept au cœur du programme ? C'est là une contradiction qui doit être résolue. Pour être un cours de citoyenneté à la hauteur des attentes, les élèves québécois sont en droit de suivre un cours où la laïcité occupe une place importante dans le programme CCQ. Nous recommandons donc au gouvernement d'intégrer la laïcité comme concept prescrit par le programme CCQ.

Dans un autre ordre d'idée, nous avons montré précédemment que la critique féministe du cours ECR visait les conceptions sexistes de la femme qui étaient banalisées dans les manuels. Le nouveau programme donnera moins de place aux religions

et la liberté de critiquer sera fondamentale. On peut dire en ce sens que la critique féministe a été prise en considération. Il y a aussi un autre aspect féministe qui a réussi à se forger un chemin dans le programme : celui d'aborder le problème de la violence conjugale. Cette problématique semble être au centre des préoccupations du gouvernement : « Nous devons inculquer les valeurs de respect de soi et des autres aux filles et aux garçons dès le jeune âge pour leur permettre de développer les bases nécessaires à des relations saines et sans violence »¹⁰⁵. Le programme cherche donc en partie à répondre à cette problématique. L'absence de repères dans l'instruction publique laissait la jeunesse québécoise à elle-même lorsqu'il était question des aspects relationnels. Ce manque de repères laissait l'élève sans références ni guides dépassant son propre ressenti et ses propres désirs et l'empêchait de considérer pleinement l'autre dans l'intimité – générant frustration, et hélas parfois violence, devant l'insatisfaction d'une sexualité toujours présentée non pas au « nous » égalitaire mais bien au « je-me-moi » consommateur. Disons-le, c'était tout simplement pathologique et nous ne pouvons que célébrer cette réorientation.

La violence, la question des agressions sexuelles est aussi prise au sérieux dans le programme. Le gouvernement expliquait qu'il « faut en faire davantage, plus tôt dans la vie de nos enfants, afin de briser ces cycles et intégrer les notions de consentement, de rapports égalitaires, d'empathie, de respect et d'affirmation de soi. Le nouveau programme ouvrira le dialogue sur ces sujets fondamentaux¹⁰⁶ ». Dans le volet citoyenneté seront donc abordés des éléments d'éducation à la sexualité.

Ce volet citoyenneté fait aussi la belle part à la lutte au racisme et à l'homophobie, qui est assurément liée à la citoyenneté québécoise. Le Québec a connu d'importants débats sur les enjeux de l'égalité et de la discrimination qui font indiscutablement partie de notre histoire et dont l'étude permet de mieux saisir l'impératif de protection de nos acquis d'hier. À l'aide de cette compréhension de nos débats passés, nos questionnements d'aujourd'hui se verront ainsi éclairés et les élèves pourront mieux réagir et réfléchir sur les développements de l'actualité. Dans ce contexte, il semble que le programme CCQ prendra la transmission de connaissances sur de tels enjeux très au sérieux, ce qui apparaît tout à fait normal pour le volet citoyenneté.

Pour finir l'analyse de ce deuxième volet, il est important de souligner que les enjeux de féminisme et de lutte au racisme sont importants et ont leur place dans le programme CCQ, cependant la manière de les aborder l'est tout autant. Le thème « Groupes sociaux et rapports de pouvoir », qui devrait être

étudié en cinquième secondaire, a en ce sens de quoi inquiéter ceux qui redoutent un retour de l'aspect multiculturaliste du cours. Sexisme, racisme, colonialisme, inégalités socioéconomiques, homophobie exploitation, violences, politiques publiques et pratiques égalitaires, réconciliation, féminisme, syndicalisme, décolonialisme, antiracisme et mouvement LGBTQ+ sont autant de sujets qui seront traités pour ce thème. Est-ce que le féminisme sera enseigné selon un angle intersectionnel ou universaliste ? Ou bien laissera-t-on aux élèves le loisir de se positionner dans ces débats ? Nous avons déjà parlé des débats féministes autour du port du voile. Un autre exemple intéressant de ces débats est la notion de « genre » ou « d'identité de genre » qui fait, à notre connaissance, sa première apparition dans le programme de formation à l'école québécoise¹⁰⁷. Alors que le sexe est considéré sous l'angle physique et biologique, le genre, lui, correspondrait à ce « qu'une personne ressent intimement ou individuellement »¹⁰⁸. L'expression du genre désigne donc comment une personne va décider d'exprimer cette identité, que ce soit par ses vêtements ou par son langage corporel. Ce concept est critiqué par beaucoup de féministes aujourd'hui. Il y a entre autres la philosophe Rhéa Jean¹⁰⁹ qui associe cette idée de genre à un enfermement des femmes, et des hommes incidemment, dans des catégories. C'est-à-dire qu'une femme qui s'habillerait avec des vêtements typiquement masculins n'en serait pas moins une femme. D'autres vont plutôt réclamer, comme le reconnaît Statistique Canada cité plus haut, qu'être une femme est un sentiment intime et personnel et que tous peuvent devenir une femme. Ce sujet est évidemment trop complexe pour pouvoir l'épuiser ici. Nous cherchons simplement à montrer ici que la notion de « genre » est fortement débattue dans les milieux féministes et qu'il est nécessaire de montrer ce débat dans le cadre du cours CCQ si on souhaite aborder la notion de genre.

La question du racisme est un autre sujet sensible. Est-ce que l'antiracisme sera conçu dans une perspective de lutte aux discriminations ? Ou bien mettra-t-on de l'avant la discrimination « positive » comme modèle de « pratique égalitaire » ? Le Québec a connu une série de débats par rapport à ces enjeux, notamment en raison d'une offre d'emploi de l'Université Laval où on excluait d'emblée les Blancs afin de favoriser l'embauche de personnes issues de la diversité¹¹⁰. Cherchera-t-on à ouvrir le débat ? L'enseignant imposera-t-il une manière de l'aborder ? Le colonialisme peut aussi, dans certaines circonstances, être un sujet épineux. La convergence culturelle, l'apprentissage d'une langue commune et la laïcité sont aujourd'hui considérés par certains militants comme une forme de néocolonialisme, car ils imposeraient une norme aux immigrants.

Manifestement, si les enseignants ne problématisent pas les notions présentes dans le thème « Groupes sociaux et rapports de pouvoir », il y a là un risque qu'il y ait un endoctrinement, ce qui serait potentiellement contraire à la liberté de conscience et au droit de parents à une éducation conforme à leurs convictions protégées aux article 3 et 41 de la Charte québécoise. Le risque est d'autant plus réel que dans la présentation de ce thème, on ne mentionne pas qu'il existe des enjeux qui y sont reliés, alors que le programme prend le soin de le spécifier pour d'autres thèmes comme celui qui se nomme « Vie collective et espace public ». Le programme

exemplifie même les enjeux éthiques de ce thème en parlant des tensions entre les droits individuels et les droits collectifs ou encore de la coexistence des langues minoritaires et de la langue officielle¹¹¹. Le programme se garde toutefois de faire la même chose avec le thème « Groupes sociaux et rapports de pouvoir » qui présente pourtant d'importants enjeux éthiques comme nous venons de le voir. Nous recommandons donc au ministère de l'Éducation de clarifier l'angle avec lequel doivent être abordés ces sujets en disant explicitement qu'il existe des enjeux éthiques liés à ces notions et donc plusieurs manières de les aborder.

2.3 VOLET DIALOGUE

Ce troisième volet, dialogique, se retrouvait déjà dans le cours d'ECR et revient de manière réformée dans le programme CCQ. Le ministre de l'Éducation Jean-François Roberge expliquait sa décision ainsi : « L'importante consultation avec les partenaires et le réseau nous a permis d'identifier de nouveaux éléments à intégrer, mais aussi ceux à conserver et bonifier, notamment ceux relatifs au dialogue. » Le programme de CCQ n'a donc pas tout rejeté du cours ECR. D'ailleurs, comme c'était le cas pour l'ancien cours, ce volet « transcende le programme¹¹² », c'est-à-dire que le dialogue doit se pratiquer durant les deux volets.

Les débats autour de la liberté d'expression (« appropriation culturelle », « safe spaces », « cancel culture », etc.) ont suscité beaucoup de réactions au Québec ces dernières années. Dans les annonces du gouvernement concernant le cours CCQ, est abordée de plein fouet la question de la censure dans nos sociétés : « En cette période où la censure prend de plus en plus de place dans notre société, il est essentiel de défendre la liberté d'expression et d'outiller nos jeunes pour leur permettre d'argumenter dans le respect.¹¹³ » Le gouvernement prend au sérieux cet enjeu en cherchant à enseigner la liberté d'expression dans le curriculum du cours CCQ. Nous avons déjà expliqué comment le cours d'ECR mettait au cœur de son programme la question de la reconnaissance de l'autre. C'est d'ailleurs cette reconnaissance inconditionnelle qui

minait parfois la liberté d'expression, car il s'agissait de ne pas brusquer les sensibilités de tout un chacun, notamment en lien avec la religion. Dans le nouveau programme, l'accent sur le débat respectueux qui est tout à fait nécessaire dans une société en permettant le désaccord sur le terrain des idées sans y voir d'attaque contre la personne. À plusieurs reprises dans le programme, on met l'accent soit sur le dissensus ou bien sur le fait de vivre avec les désaccords. Pour reprendre les mots qui ont tant fait couler d'encre, l'objectif du nouveau programme ne semble plus être le « respect absolu » des religions, mais plutôt d'être capable d'y jeter un regard critique, sans pour autant proférer des attaques personnelles. Avec ce qui est dit ici, la liberté d'expression et son corollaire qui est celui de la liberté de critiquer primeront les sensibilités des élèves. Les enseignants ont une éthique professionnelle et il va sans dire qu'il y a toujours une manière d'aborder les sujets sensibles. Espérons en ce sens que le ministère de l'Éducation offrira des formations sur la manière d'aborder ces sujets.

Nous évoquons plus haut nos craintes quant au risque d'endoctrinement dans l'enseignement du thème « Groupes sociaux et rapports de pouvoir ». Ce que dit le gouvernement du volet dialogue rassure quelque peu, il s'agit simplement de rendre le programme CCQ plus explicite par rapport à l'importance des débats pour ce thème.

2.4 LE PROGRAMME CCQ FACE AUX LIBERTÉS FONDAMENTALES : VALIDE EN THÉORIE CIVILISTE, MAIS PROBLÉMATIQUE FACE À LA JURISPRUDENCE DE LA COUR SUPRÊME

Nous le voyons, le programme CCQ prétend rompre avec l'approche de déférence obligatoire qui caractérisait le cours ECR pour présenter une vision informative et critique de la chose religieuse. Le programme entend aussi

proposer une étude du fait religieux au Québec axée sur un enseignement objectif, sociologique, historique et non-confessionnel. Nous sommes ainsi forcés de nous poser une question d'importance singulière : ce nouveau cours

pourrait-il être contesté en justice par des parents d'élèves exigeant que l'on retire leur enfant d'une classe de CCQ (ou même, chercher à faire déclarer le cours inconstitutionnel et entièrement invalide) en prétendant que son enseignement porte atteinte à leur liberté de conscience et de religion ou serait discriminatoire ?

À notre avis, à la lecture de l'actualité, il est probable, voire fort probable, que contestation judiciaire il y aura – ne serait-ce que par les partisans du cours ECR déçus de sa chute et alimentés par l'idée que toute déviation de ce modèle ne peut être que négation discriminatoire de la liberté de conscience et de religion. L'histoire se répète lorsqu'il est question de matières culturelles sensibles dans l'instruction publique : autant le cours ECR fut contesté lors de son introduction, autant nous

anticipons qu'il en ira de même pour le cours CCQ.

Cette contestation aura-t-elle *gain de cause*? La question est plus complexe. Par exercice d'anticipation, à la lumière des affaires *Commission scolaire Des Chênes, Loyola*¹¹⁴ et *Mouvement laïque québécois*, nous estimons que deux arguments principaux seront probablement présentés pour s'opposer au nouveau cours CCQ : le premier, celui d'une présentation objective de la religion liée à l'histoire nationale accordant nécessairement une part inégale d'attention aux diverses religions (i) n'étant selon nous pas problématique sur le fond; le second par contre, celui de l'approche *critique* du phénomène religieux pouvant l'être (ii). Et de là, toujours par exercice d'anticipation, quatre voies de résolution nous semblent possibles devant le spectre de la contestation judiciaire (iii).

I. ENSEIGNER LA RELIGION DANS UNE PERSPECTIVE LIÉE À L'HISTOIRE NATIONALE – UNE NON-PROBLÉMATIQUE JURIDIQUE

D'abord, on anticipera une possible contestation du cours CCQ au nom du fait qu'il offrirait une part d'approche de l'enseignement du fait religieux dans l'instruction publique dans une perspective culturelle historique – soit en liant en partie l'enseignement des religions à la trame narrative du développement de la société québécoise plutôt qu'en les présentant toutes dans l'abstrait avec égale attention. Dans une telle perspective, il est clair que le catholicisme et dans une moindre mesure le protestantisme, les croyances spirituelles des Premières Nations et le judaïsme vont recevoir une part majeure d'attention vu leur présence historique de longue date au Québec et leurs impacts majeurs dans le développement historique de la société québécoise depuis la Nouvelle-France, le régime britannique et la vaste et majeure part de l'histoire de la fédération canadienne jusqu'à relativement récemment. C'est ce qui ressort notamment du document de la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation relatif au programme secondaire qui, en lien avec le concept d'héritages culturels, mentionne les premiers peuples, les héritages français et britannique, le catholicisme, la laïcité et la nordicité¹¹⁵. Par corollaire, les religions dont la présence ne s'est implantée au Québec que plus tardivement (islam, hindouisme, sikhisme, etc.) recevront une attention moindre quant à leurs contributions historiques au développement de la société québécoise. Toutefois, nous estimons qu'il faudrait être d'une singulière mauvaise foi pour prétendre qu'une telle approche serait discriminatoire envers les religions qui recevront moins d'attention vu qu'il s'agit en fin de compte de présenter factuellement et objectivement

l'histoire du Québec et de la religion au Québec telle qu'elle est – où il n'est que normal que certaines religions reçoivent plus d'attention que d'autres vu qu'elles y auront davantage participé que d'autres. D'ailleurs, nous avons observé ci-dessus que le programme ECR accordait déjà plus d'importance à certaines religions qu'à d'autres et aucune critique ne semble en avoir fait grand cas. Dans leur opinion minoritaire concordante contenue dans l'arrêt *Commission scolaire Des Chênes*, les juges Lebel et Fish semblent se questionner sur la compatibilité entre la neutralité religieuse et le regard privilégié porté par le cours ECR sur l'importance du catholicisme et du protestantisme au Québec, sans toutefois en conclure quoique ce soit¹¹⁶. Et du côté de la Cour européenne des droits de l'homme, il a été jugé que le fait d'accorder davantage de place aux enseignements liés au christianisme qu'à ceux liés aux autres religions n'est pas en soi contraire aux principes de pluralisme et d'objectivité applicables à l'enseignement du religieux, même s'il peut le devenir s'il est combiné à d'autres éléments problématiques tels la participation des élèves à des activités religieuses, comme une prière ou une visite d'un lieu de culte¹¹⁷.

Nous ne croyons donc pas que l'enseignement culturel et historique du fait religieux que le programme CCQ propose soit, en lui-même, problématique. Il pourrait toutefois le devenir si de telles activités étaient prévues, ce qui ne semble pas être le cas pour l'instant, les références aux « expériences » étant associées à l'éthique plutôt qu'à la religion¹¹⁸.

II. LE PROBLÈME DE L'APPRENTISSAGE CIVILISTE CRITIQUE DE LA RELIGION FACE À UNE CONCEPTION DE COMMON LAW ANGLO-CANADIENNE DE LA LIBERTÉ DE RELIGION DEVANT LA COUR SUPRÊME

Un second aspect qui pourrait être problématique, cependant, réside dans la perspective de l'apprentissage critique des religions au Québec. Le programme CCQ entend transmettre le développement historique du fait religieux au Québec et, dans cette perspective, fournir une présentation objective de leurs contributions positives et aussi de leurs contributions négatives, par exemple en montrant des accrochages de valeurs et de codes normatifs qu'elles proposent par contraste avec les valeurs communes de la société civile et de son droit au fur et à mesure de son évolution¹¹⁹. On n'aura qu'à penser, par exemple, à la domination de l'Église et de la religion catholique dans les affaires politiques et familiales au Québec qui a fini par être jugée étouffante par la population et rejetée, car contraire aux valeurs d'égalité et de liberté individuelles (notamment de liberté sexuelle et reproductive) qui se sont mises à fleurir un peu partout en Occident (y compris au Québec) dans la foulée des Guerres mondiales – ou encore aux problématiques sociales contemporaines liées à la non-acceptabilité sociale large de la culture des accommodements raisonnables au nom de la religion. L'un comme l'autre de ces éléments sont des réalités historiques qui ne peuvent être abordées sans soulever certains éléments critiques de certaines croyances et pratiques religieuses, obligeant ainsi de mettre de côté la déférence obligatoire forcée que préconisait ECR. Oui, par exemple, des religions monothéistes présentent en général une vision inégalitaire des rapports hommes-femmes; oui, il s'agit tout à fait de valeurs auxquels l'individu peut adhérer dans l'intimité de sa conscience et de son foyer tant qu'il en fait le choix personnel et volontaire; non, à l'échelle sociétale, ces valeurs et codes normatifs ne sont plus considérés comme devant s'imposer à l'individu ni comme imposables par l'individu qui voudrait en exiger la promotion, voire en forcer le respect, face à la normativité collective et aux valeurs communes contraires.

Et c'est ici que le bât blesse : à partir du moment où l'enseignement d'une religion implique de quitter la déférence pour, au contraire, soulever des critiques et suggérer que, indépendamment des croyants, certaines croyances véhiculent des valeurs et codes normatifs qui contreviennent à d'autres éléments du vivre-ensemble; d'avancer que certains fondements dogmatiques et certains codes de comportement religieux n'ont peut-être pas leur place pour s'imposer à autrui ou au commun et que c'est plutôt à eux de s'incliner dans la

déférence plutôt que l'inverse, etc. – on se retrouve, au final, à contredire une croyance ou une pratique religieuse.

Nous sommes résolument convaincus que, dans la perspective civiliste du droit québécois abordant la science juridique selon une approche de rationalisme objectif universaliste (par opposition à la common law anglo-canadienne l'abordant dans une perspective davantage de conséquentialisme subjectif individualisé¹²⁰), un tel enseignement du fait religieux, y compris en en soulevant les accrochages et contradictions, peut être tout à fait respectueux de la liberté de conscience et de religion dans la mesure où ces éléments critiques sont présentés de manière neutre et objective. Un enseignement qui proposerait que « la religion A est rétrograde et doit être rejetée pour l'obscurantisme qu'elle représente » aurait une part de subjectivité. En revanche, cette approche est porteuse d'objectivité : « la croyance religieuse A présente un problème de compatibilité avec la valeur sociale B et, depuis l'événement C, on juge le respect de son commandement D incompatible avec le respect du droit fondamental E ». Dans cette seconde perspective, il n'y aurait ni favoritisme ni défavoritisme puisqu'on se limite à une présentation magistrale détachée qui aborde la religion, ses dogmes et ses pratiques, comme un fait, qui peut tout à fait être qualifié par rapport à d'autres faits sans y faire participer de jugement moral sur une religion ou ancré dans une religion. De telles perspectives ont déjà été validées en droit international et européen très proches de la pensée civiliste et dont la Charte québécoise s'inspire largement¹²¹.

Cependant, *quid* de la perspective individualisée du croyant essentialiste (l'élève lui-même ou, plus vraisemblablement, ses parents en son nom) qui associe sa religion au fondement même de son identité et qui verrait subjectivement en une critique des dogmes et des codes normatifs de sa religion une critique de sa personne – et dans une remise en cause de certaines valeurs et pratiques prônées par sa religion dans la société québécoise une forme de négation de son identité et d'exclusion de sa propre personne? Même si elle s'avère contraire aux tenants et aboutissants de la pensée juridique civiliste distincte du droit québécois, on ne peut ignorer que, depuis *Amselem* et *Multani* (et la perspective est encore défendue par les adversaires de la laïcité dans l'actuelle affaire *Hak*¹²² contestant la *Loi sur la laïcité de l'État*) cette perspective de common law, aussi problématique soit-elle en matière

de respect constitutionnel du droit québécois, colore de manière large la jurisprudence de la Cour suprême du Canada rendue au nom de la Charte canadienne. Il y a fort à parier que les tribunaux canadiens pourraient être séduits par un tel argumentaire subjectiviste si on considère que, depuis *Amsalem*, la jurisprudence suprême adopte l'attitude que l'État doit s'arrêter à la déférence envers la « croyance religieuse sincère » sans s'autoriser de critique sur le fond et qu'elle mentionnait, dans *Loyola* qu'« un État laïque ne s'immisce pas dans les convictions et les pratiques d'un groupe religieux, et ne peut le faire, à moins qu'elles ne soient contraires ou ne portent atteinte à des intérêts publics prépondérants »¹²³.

Certes, à la lumière de ce dernier passage, on pourrait tout à fait contre-plaider que l'enseignement neutre et laïque des religions proposé par le programme CCQ relève de l'intérêt public. Il ne faut pas perdre de vue que dans une telle entreprise, tout le fardeau (élevé) de démonstration de cette prépondérance risque de reposer sur les épaules de l'État. Celui-ci devra rencontrer la très sévère grille d'analyse de l'arrêt *Oakes*¹²⁴ qui impose la démonstration d'un « objectif urgent et réel » et qui impose un double devoir de minimalisme à l'État dans la portée des mesures qu'il adopte (ici, le programme CCQ), tant objectivement que (et c'est là où tout se complique) selon la perspective subjective de l'individu qui en ressent les effets – la même grille d'analyse mobilisée pour, par exemple, invalider pan après pan de la *Charte de la langue française* au nom d'intérêts privés qui s'en plaignaient subjectivement¹²⁵, remarquons-le. Le fardeau est imposant, la tâche herculéenne et les chances de succès devant une orientation idéologique contraire défendue institutionnellement sur le palier fédéral

au nom du multiculturalisme et de la Charte canadienne apparaissent, au mieux, mitigées. Ce fardeau est encore plus imposant si on considère que la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a déjà émis l'opinion qu'un enseignement critique de la religion ne serait pas *en soi* discriminatoire, mais que si cet enseignement critique est perçu comme une forme de « dénigrement » par la multiplication de critiques négatives à l'endroit d'une religion il pourrait donner ouverture à une plainte pour violation du droit à l'égalité¹²⁶; ce qu'on ne peut faire autrement que de mettre en parallèle avec les théories du Pr Moon, citées sans contradiction par la Cour suprême depuis *Commission scolaire Des Chênes*, voulant que la critique de valeurs ou de pratiques religieuses à laquelle une personne adhère par l'État « ne fait pas que rejeter les opinions et les valeurs de cette personne; [elle] nie que cette personne a la même valeur que les autres êtres humains »¹²⁷.

On dispose donc de forts indicateurs selon lesquels une présentation *critique* des religions pourrait porter ombrage au multiculturalisme canadien et à l'analyse de common law des libertés fondamentales ancrées dans le ressenti subjectif de l'individu. Or, en même temps, comme nous l'avons avancé précédemment, l'enseignement *non-critique* et de déférence forcée envers les croyances et pratiques religieuses est *aussi* problématique et potentiellement contraire à la liberté de conscience... La question même de l'enseignement de la religion serait-elle ainsi, juridiquement, prise entre l'arbre et l'écorce ? Attentatoire aux libertés fondamentales si elle ne présente pas de volet critique ; attentatoire aux libertés fondamentales si elle en présente un ?

III. QUATRE VOIES DE RÉOLUTION POSSIBLES : S'EN REMETTRE AUX TRIBUNAUX, OCTROYER DES EXEMPTIONS, ABANDONNER INTÉGRALEMENT TOUT ENSEIGNEMENT DE LA RELIGION... OU INVOQUER LES DISPOSITIONS DE SOUVERAINETÉ PARLEMENTAIRE

Q quatre voies de résolution viennent à l'esprit face à ce conflit potentiel.

La première serait de tout simplement s'en remettre aux tribunaux et d'espérer que la Cour suprême du Canada (car il semble fort probable que tout cela y aboutisse) décide de faire preuve de déférence véritable envers la distinction de la pensée juridique québécoise de droit civil et reconnaisse que, non, le cours CCQ ne porte pas atteinte aux libertés fondamentales selon la vision du droit dans ses prémisses et ses règles de fonctionnement qui est celle du Québec.

Cependant, à la lumière des orientations historiques et contemporaines de la Cour suprême, dont les penchants en matières nationale, culturelle et identitaire quand il est question du Québec ne sont pas sans rappeler ceux d'une certaine Tour en Italie, le moins qu'on puisse dire est qu'il s'agirait d'un pari risqué. Et pour être plus clair : un pari risqué que nous ne recommanderions non seulement pas sur le fond qu'au surplus sa résolution au travers du processus litigieux mobilisera de grandes quantités de temps et de ressources et perturbera grandement (possiblement par suspension pendant les procédures) toute effectivité de ce cours jusqu'à

l'issue du conflit, même si Québec arrivait à avoir gain de cause.

La deuxième voie serait d'octroyer une exemption à un élève, à sa demande s'il est mature ou à celle de ses parents s'il ne l'est pas, lors des enseignements liés au religieux. Pour ce faire, les dispositions en matière d'exemptions prévues aux articles 222 de la *Loi sur l'instruction publique*¹²⁸ et 33 de la *Loi sur l'enseignement privé*¹²⁹ pourraient être élargies. En respectant certaines conditions comme l'absence d'obligation de divulguer ses convictions¹³⁰, cette voie aurait l'avantage d'être conforme au droit international¹³¹ et le désavantage d'être complexe sur le plan administratif.

La troisième serait une voie bien moins complexe : tout simplement évacuer entièrement tout enseignement, même critique, de la religion du programme de CCQ. Si le programme de CCQ ne parle tout simplement *pas* de religion, ni de l'une ni de l'autre, ni en bien ni en mal, ni dans une perspective ni dans une autre, il s'assurerait d'une « neutralité par zéro » qui, par définition, ne peut être discriminatoire. Cette voie serait sans doute la plus juridiquement sécuritaire, elle emporterait toutefois le malus éducatif conséquent de priver les élèves d'informations quand même très pertinentes pour comprendre l'actualité du monde contemporain où, c'est un fait, la discussion sur la place de la religion dans le vivre-ensemble est un enjeu de société important. C'est une autre voie que nous ne recommanderions pas nécessairement non plus, cette fois-ci non pas au nom d'une perspective juridique, mais bien pour des raisons pédagogiques. Une version atténuée de cette troisième voie consisterait à évacuer le contenu lié aux religions du volet primaire du programme CCQ, car plus les élèves sont jeunes plus un tel contenu peut être problématique pour leur liberté de conscience ou le droit de leurs parents à une éducation conforme à leurs convictions¹³². Avec ses thèmes

liés au religieux plus nombreux au secondaire qu'au primaire, le programme CCQ semble d'ailleurs déjà emprunter en partie cette voie¹³³.

Finalement, il reste une dernière solution pour adéquatement sauvegarder le cours CCQ sans avoir à l'amputer de tout enseignement de la religion : modifier la *Loi sur l'instruction publique* pour protéger la validité du cours CCQ de toute invalidation ou mise en tutelle judiciaire au nom des chartes des droits par recours aux dispositions de souveraineté parlementaire, dites de dérogation. Loin d'être un aveu de discrimination, une telle proclamation serait au contraire un puissant geste d'affirmation nationale par lequel le Québec affirmerait la validité juridique de sa propre manière distincte d'aborder le phénomène religieux, valide selon les critères distincts de sa propre tradition juridique, qui n'a pas à être réformée au nom des valeurs et prémisses d'une grille d'analyse de la religion et des droits fondamentaux qui n'est pas la sienne et dans laquelle il ne se reconnaît pas. Nous l'avons déjà démontré¹³⁴, cette façon de faire – invoquer les dispositions de souveraineté parlementaire des chartes pour répondre à ou même préventivement éviter l'invalidation judiciaire d'une mesure légale, ici au nom d'objectifs sociaux liés aux valeurs communes et à l'identité nationale – s'inscrit dans une tradition de longue date au Québec, conforme à sa théorie constitutionnaliste et aux pratiques empiriquement étudiées de l'Assemblée nationale. En l'absence d'une volonté d'octroyer des exemptions, nous l'estimons tout à fait appropriée pour protéger le maintien et la validité du cours CCQ en matière de présentation critique de la religion dans une perspective de convergence culturelle axée sur l'histoire nationale, sans avoir à pour autant sacrifier tout enseignement du phénomène religieux sur l'autel de la neutralité par silence absolu.

CONCLUSION

Du fait des nombreuses critiques provenant de penseurs laïques, de féministes, d'organismes publics chargés de conseiller le gouvernement et de chercheurs qui s'intéressent à l'identité nationale, il apparaissait important que le gouvernement du Québec abolisse le cours ECR. Le premier regard que nous portons sur le nouveau programme du cours CCQ est positif, car le programme provisoire de ce cours a généralement pris en considération les critiques qui étaient dirigées contre le cours ECR. Quelques reproches sont néanmoins à formuler à l'égard de ce nouveau programme. Le gouvernement met de l'avant un programme qui possède les caractéristiques de la convergence culturelle, il oublie toutefois de nommer explicitement ce concept, alors qu'il devrait le faire par souci de transparence et de cohérence. Dans un même esprit, la culture québécoise devrait avoir un statut particulier dans CCQ et c'est pourquoi le titre du cours devrait être modifié pour passer de « Culture et citoyenneté québécoise » à « Culture et citoyenneté québécoises », afin de bien indiquer que c'est la culture québécoise qui est au centre du cours. Une autre critique importante quant au nouveau programme est la place limitée qu'il accorde à la laïcité dans son programme. La laïcité devrait faire partie des concepts prescrits par le programme CCQ.

Plusieurs de nos critiques découlent du fait que nous avons relevé un écart entre les annonces du gouvernement concernant le programme CCQ et les thèmes du programme provisoire. On ne peut que se demander ce qui explique un tel écart tout en devant se contenter de conjectures pour l'expliquer. Est-ce que les experts consultés pour le programme ou bien des groupes de pression comme l'Association québécoise en éthique et culture religieuse sont à l'origine de cette inflexion ? Nous ne sommes pas en mesure de répondre à cette question. Une chose est toutefois certaine, les différences constatées sont préoccupantes et le gouvernement devra observer attentivement comment se déroule le projet-pilote lors de l'année scolaire 2022-2023 afin d'ajuster le tir en vue de la rentrée 2023.

Finalement, nous pensons que le gouvernement devrait immédiatement préparer la contestation judiciaire du cours CCQ qui surviendra probablement, surtout s'il refuse d'éventuelles demandes d'exemption. En cette matière, mieux vaut prévenir que guérir, comme le souligne le dicton.

NOTES ET RÉFÉRENCES

- ¹ Détenteur d'un baccalauréat en droit et de trois maîtrises, en common law, en droit international et en biotechnologie moléculaire, François Côté est aussi avocat, chargé de cours et doctorant en droit, spécialiste en théorie du droit québécois, droit civil et libertés fondamentales.
- ² Détenteur d'un baccalauréat en philosophie et de deux maîtrises, l'une en philosophie et l'autre en enseignement de l'ECR, David Santarossa enseigne depuis plusieurs années le cours ECR au secondaire. Il est collaborateur au journal La Presse et à Qub Radio.
- ³ Jean-Pierre PROULX, *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise : version abrégée du rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école*, 1999.
- ⁴ Ceci parce que quand bien même que la Charte québécoise soit une charte des droits et libertés distincte, de plusieurs années antérieure à la Charte canadienne, rédigée avec une intention législative différente à partir de sources et références différentes et pour atteindre des objectifs sociaux différents, depuis *Ford c. Québec*, [1988] 2 R.C.S. 712, son contenu deviendra largement sinon complètement dans plusieurs domaines (dont celui du droit à l'égalité, droit fondamental au nom duquel la Cour suprême importera le concept d'« accommodement raisonnable », pure construction jurisprudentielle) interprété par la Cour suprême du Canada comme devant nécessairement avoir le même sens que celui de la Charte canadienne (telle qu'aussi interprétée par la Cour suprême), reléguant ainsi largement la Charte québécoise au rang de simple courroie de transmission de la jurisprudence de la Charte canadienne dans les affaires juridiques du Québec. Voir plus amplement le projet de thèse de doctorat : François CÔTÉ, *Code civil, chartes des droits et traditions juridiques : entre subjugation et résistance du droit civil québécois face à la common law canadienne en matière privée*, Thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2022 (à paraître).
- ⁵ Nous parlons ici d'une ligne de fidélité *idéologique* à l'endroit du multiculturalisme. Le Rapport Bouchard-Taylor, non sans ironie, reconnaît d'emblée que le multiculturalisme ne serait pas « adapté à la réalité québécoise » (p. 19) parce que celui-ci prétendrait nier la légitimité d'une quelconque forme de culture nationale qui serait liée au groupe social majoritaire historiquement fondateur de l'État pour se refléter dans son droit et ses politiques pour plutôt privilégier une multiplication des références culturelles favorisant l'éclatement en mosaïque au lieu d'une convergence vers une référence commune. Pour le Rapport, cette approche serait impropre et il faudrait plutôt privilégier, pour une société comme le Québec, une approche fondée sur le *compromis* entre la culture nationale du groupe majoritaire et les multiples altérités issues de la diversité (notamment migratoire). Le problème, c'est que concrètement, même si des différences théoriques sont à noter, l'idéologie du multiculturalisme et celle de l'interculturalisme ne se distinguent que peu ou pas en pratique. Les deux nient la reconnaissance et la légitimité d'une culture nationale faisant référence de convergence culturelle et normative. Ces idéologies insistent à l'effet que les valeurs normatives et culturelles du groupe majoritaire doivent s'adapter ou s'incliner devant les revendications culturelles et normatives de l'altérité en refus de la convergence normative et identitaire au travers des accommodements raisonnables. Voir plus amplement Gérard BOUCHARD, *L'interculturalisme, un point de vue québécois*, Montréal, Boréal, 2012, sur l'idéologie de l'interculturalisme ainsi que Danic PARENTEAU, *Interculturalisme, multiculturalisme : blanc bonnet, bonnet blanc*, (2008) XCVII 9-10 Action nationale 245, sur la critique comparée des idéologies.
- ⁶ Pour ce survol historique, voir notamment : COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996 : Renover notre chantier d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final, Québec ; COMMISSION DE CONSULTATION SUR LES PRATIQUES D'ACCOMMODEMENTS RELIÉES AUX DIFFÉRENCES RELIGIEUSES, *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008 (« Rapport Bouchard-Taylor ») ; CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La révision du programme Éthique et culture religieuse : vers une transition réussie, Avis au Ministère de l'Éducation*, Québec, gouvernement du Québec, 2021, p. 6-8
- ⁷ Hugo PILON-LAROSE, « Québec abolit le cours d'éthique et culture religieuse », *La Presse*, 10 janvier 2020, <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-01-10/quebec-abolit-le-cours-d-ethique-et-culture-religieuse>.

⁸ Alice GIRARD-BOSSÉ, « Québec présente le programme Culture et citoyenneté québécoise », *La Presse*, 24 octobre 2021, <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2021-10-24/quebec-presente-le-programme-culture-et-citoyennete-quebecoise.php>.

⁹ *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, [2012] 1 R.C.S. 235

¹⁰ R.L.R.Q, c. C-12. Ci-après la « Charte québécoise ». Comme le cours ECR entrera en vigueur en 2008, l'essentiel de notre propos le concernant à la lumière de la Charte québécoise prendra cette dernière telle qu'elle était à l'époque, soit *avant* l'inclusion de la laïcité de l'État comme un droit collectif fondamental formellement reconnu dans son Préambule et à son article 9.1. Si le cours ECR était déjà problématique *avant* cette formalisation de la laïcité de l'État dans la Charte québécoise, il ne l'est qu'encore plus aujourd'hui.

¹¹ De là, découle une cascade de conséquences; notamment en rendant le cours ECR dans l'incapacité de véritablement valoriser le principe d'égalité homme-femme en société devant des revendications ou postulats religieux contraires ainsi qu'en l'inscrivant en faux avec la marche vers la laïcité de l'État, vu que celle-ci rejette l'approche de l'essentialisme religieux sur laquelle se fonde le cours (approche du fait religieux considérant que la religion définit la personne dans l'essence même de son individualité comme une caractéristique intrinsèque tel sexe, l'origine ethnique ou la présence d'un handicap et selon laquelle les « obligations » et commandements religieux du croyant, de même manière, seraient aussi inamovibles et au-delà de l'aménagement volontaire que ces caractéristiques, voyant comme odieuse et intolérable toute modulation ou restriction de leur manifestation hormis les cas les plus graves mettant directement en jeu les droits fondamentaux d'une autre personne) dans l'aménagement de la chose civique. Voir plus amplement CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, *Avis : Affirmer la laïcité, un pas de plus vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes*, Conseil du statut de la femme, Québec, 2011.

¹² *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, [2012] 1 R.C.S. 235.

¹³ *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, [2012] 1 R.C.S. 235, parag. 36.

¹⁴ *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, [2012] 1 R.C.S. 235, parags. 27, 55-58.

¹⁵ *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, [2012] 1 R.C.S. 235, parag. 47. Voir aussi parags. 28-29.

¹⁶ Voir plus spécifiquement sur ce point *Syndicat Northcrest c. Amselem*, [2004] 2 R.C.S. 551, parag. 39.

¹⁷ *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, [2012] 1 R.C.S. 235, parag. 53.

¹⁸ *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, [2012] 1 R.C.S. 235, parags. 38-39.

¹⁹ *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, [2012] 1 R.C.S. 235, parag. 32.

²⁰ *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, [2012] 1 R.C.S. 235, parags. 44-58. La décision concourante du juge LeBel n'est pas en contradiction avec la décision majoritaire de la juge Deschamps, mais elle insiste sensiblement sur les lacunes de preuves des parents pendant sept longs paragraphes (53-58), alors que celle de la juge Deschamps n'y fait qu'expéditivement référence au passage en traitant d'autres objets aux paragraphes 27 et 37 de ses motifs.

²¹ *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, [2012] 1 R.C.S. 235, parag. 56.

²² *Id.*

- ²³ Josiane LANDRY et Jean-Sébastien SAUVÉ, « L'éducation des enfants : une concurrence de droits et devoirs entre les établissements scolaires et les titulaires de l'autorité parentale ? », [2019] R. du B., 78, p. 119.
- ²⁴ José WOEHLING, « L'enseignement des religions et l'éthique à l'école publique : les principes dégagés par la Cour européenne des droits de l'homme et le Comité des droits de l'homme des nations unies (affaires Folgero, Zengin et Leirvag) », *R.Q.D.I.*, Hors-série, (juin 2015), 359, p. 383.
- ²⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. « Programme de formation de l'école québécoise », Québec, gouvernement du Québec, 2008, p. 539.
- ²⁶ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La révision du programme Éthique et culture religieuse : vers une transition réussie, Avis au Ministère de l'Éducation*, Québec, gouvernement du Québec, 2021, p. 7-8.
- ²⁷ Voir notamment l'importante étude collective de Daniel Baril et Normand Baillargeon : Daniel BARIL et Normand BAILLARGEON (dirs.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Leméac, 2016.
- ²⁸ CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, *Avis : Affirmer la laïcité, un pas de plus vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes, Conseil du statut de la femme*, Québec, 2011
- ²⁹ *Id.*, p. 110-111.
- ³⁰ *Syndicat Northcrest c. Amselem*, [2004] 2 R.C.S. 551.
- ³¹ *Multani c. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*, [2006] 1 R.C.S. 256
- ³² Jean-Pierre PROULX, *Rencontre avec George Leroux : orientation et enjeux du programme d'éthique et de culture religieuse*, (2008) 15(1) Formation et profession 7. Italique ajouté pour emphase.
- ³³ CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, *Avis : Affirmer la laïcité, un pas de plus vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes*, Conseil du statut de la femme, Québec, 2011, p. 119.
- ³⁴ *Id.*, p 121.
- ³⁵ *Id.*, p. 118.
- ³⁶ *Id.*
- ³⁷ *Id.*, p. 115.
- ³⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. « Programme de formation de l'école québécoise », Québec, gouvernement du Québec, 2008, p. 539.
- ³⁹ *Id.*
- ⁴⁰ *Id.*, p. 120.
- ⁴¹ Nadia EL MABROUK ; Leila LESBET et Michèle SIROIS. « Le monde musulman dans les manuels ECR du primaire », *Pour les droits des femmes*, [en ligne] (page consultée le 15 mai 2022) Adresse URL : <https://site.pdfquebec.org/fr/50#lwebinaire>.

- ⁴² Nadia EL MABROUK. « Lettre de Nadia El Mabrouk au ministre de l'éducation à propos du cours ECR », *Pour les droits des femmes*, [en ligne] (page consultée le 15 mai 2022). Adresse URL : https://www.pdfquebec.org/documents/Lettre-Ministre-ECR-Mars2017_1.pdf.
- ⁴³ Daniel BARIL. « Vous avez dit « approche culturelle « ? » dans *La face caché du cours Éthique et culture religieuse*. Montréal, Leméac, 2016.
- ⁴⁴ Georges LEROUX. « Orientation et enjeux du programme d'éthique et de culture religieuse ». *Formation et profession*, mai 2008, p. 9.
- ⁴⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. « Rapport synthèse de la consultation sur le bilan de la mise en œuvre du programme d'études Éthique et culture religieuse », Québec, gouvernement du Québec, décembre 2020.
- ⁴⁶ *Id.*, p. 5.
- ⁴⁷ Richard VAILLANCOURT, « L'équilibre de la raison et de la croyance ». *Philosophiques*, 43(2), 471–480, 2016, <https://doi.org/10.7202/1038216ar>.
- ⁴⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. « Rapport synthèse de la consultation sur le bilan de la mise en œuvre du programme d'études Éthique et culture religieuse », p. 4.
- ⁴⁹ *Id.*, p. 7.
- ⁵⁰ *Id.*, p. 13.
- ⁵¹ *Id.*, p. 14.
- ⁵² Joëlle QUÉRIN, *Mémoire de recherche déposé dans le cadre de la consultation ministérielle sur la révision du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Institut de Recherche sur le Québec, 2020, p. 2, en ligne : http://irq.quebec/wp-content/uploads/2020/02/MemoireIRQ_CoursECR_27-02-2020.pdf
- ⁵³ Joëlle QUÉRIN, *Le cours Éthique et culture religieuse : transmission des connaissances ou endoctrinement ?*, Montréal, Institut de recherche sur le Québec, novembre 2009, p. 8, en ligne : <http://irq.quebec/wp-content/uploads/2015/03/ECR.pdf>
- ⁵⁴ *Id.*
- ⁵⁵ Joëlle QUÉRIN, *Mémoire de recherche déposé dans le cadre de la consultation ministérielle sur la révision du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Institut de recherches sur le Québec, 2020, p. 4.
- ⁵⁶ *Id.*, p. 5.
- ⁵⁷ *Id.*, p. 8.
- ⁵⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. « Rapport synthèse de la consultation sur le bilan de la mise en œuvre du programme d'études Éthique et culture religieuse », Québec, gouvernement du Québec, décembre 2020, p. 3.
- ⁵⁹ *Id.*, p. 5.
- ⁶⁰ Normand BAILLARGEON. *Contre la réforme*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2009.

- ⁶¹ Jean-Pierre PROULX, « Rencontre avec Georges Leroux. Orientations et enjeux du programme d'éthique et culture religieuse », *Formation et progression*, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, mai 2008, p. 8.
- ⁶² Steve BISSONNETTE et Christian BOYER. « Les organismes scolaires ne devraient pas répondre aux douces sirènes des compétences du 21^e siècle ». *Formation et profession*, 2018, 26(3), 131-133.
- ⁶³ Joëlle QUÉRIN. *Le cours Éthique et culture religieuse : transmission des connaissances ou endoctrinement ?*, Montréal, Institut de recherche sur le Québec, novembre 2009, p. 24.
- ⁶⁴ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La révision du programme Éthique et culture religieuse : vers une transition réussie, Avis au Ministère de l'Éducation*, Québec, gouvernement du Québec, 2021.
- ⁶⁵ *Id.*, p. 25. Italiques originaux.
- ⁶⁶ *Id.*
- ⁶⁷ *Id.*, p. 34.
- ⁶⁸ David SANTAROSSA, *L'apport des groupes conversationnels dans le cours d'Éthique et culture religieuse*, Essai présenté dans le cadre de la maîtrise en enseignement, Université du Québec à Trois-Rivières, 2021.
- ⁶⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. « Rapport synthèse de la consultation sur le bilan de la mise en œuvre du programme d'études Éthique et culture religieuse », Québec, gouvernement du Québec, décembre 2020, p. 14.
- ⁷⁰ Leni FRANKEN, « Ethics and religious culture: an inspiring example for religious education in Flanders? », *Journal of Religious Education*, 67, 2019, p. 50.
- ⁷¹ *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, [2012] 1 R.C.S. 235, parag 32.
- ⁷² La Commission des droits de la personne fait ici spécifiquement référence au *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*, au *Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme* et à l'affaire *Kjeldsen, Busk, Madsen et Pedersen c. Danemark*, CEDH, 7 décembre 1976, 5095/71.
- ⁷³ Voir notamment *Gosselin c. Québec (Procureur général)*, [2002] 4 R.C.S. 429, parag 93.
- ⁷⁴ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Examen de la conformité du cours d'éthique et culture religieuse à la Charte*, novembre 2008, p. 9. Notre soulignement.
- ⁷⁵ Dans la mesure où on peut légitimement se demander si les discussions et activités concernant des questions religieuses mobilisant le point de vue réel (élèves) ou fictif (mises en situations) de croyants dans leurs propres expériences sont véritablement objectifs ou s'il ne s'agit plutôt pas que d'observer une subjectivité avec déférence. Et la même critique se répète, avec beaucoup plus de force, lorsqu'il est question de la visite d'experts qui viennent expliquer et témoigner de leur religion ou encore de la visite de lieux de culte, où il est encore plus à douter que les informations présentées à l'esprit de l'élève par une institution religieuse ou un de ses représentants puissent être objectifs dans la mesure où il s'agit de leur propre foi abordée avec adhésion et sans le moindre recul.
- ⁷⁶ Si cela est implicite à l'arrêt de la Cour suprême dans l'affaire *Commission scolaire des Chênes*, cet aspect d'absence de critique sera explicitement analysé dans le jugement de première instance ; la Cour supérieure validant l'interprétation administrative de la commission scolaire selon laquelle « Ce cours vise plutôt à familiariser les élèves avec l'héritage religieux du Québec et à les ouvrir à la diversité religieuse par des apprentissages continus et progressifs, adaptés à la réalité de l'élève et favorisant le vivre-

ensemble. Il vise à transmettre aux élèves une compréhension objective et non pas critique, des diverses religions qui existent et qui sont pratiquées autour d'eux » (soulignement ajouté). S.L. c. Commission scolaire des Chênes, 2009 QCCS 3875, parag. 88.

⁷⁷ [2015] 2 R.C.S 3.

⁷⁸ Nous rejetons ici la thèse du Pr Richard Moon sur cette question, pour qui, au contraire, croyant et croyance peuvent être indissociables. Selon Moon, il faudrait admettre que la croyance religieuse puisse à ce point dominer la vision du monde et les valeurs individuelles d'une personne que la critique de la religion ou la fermeture à l'expression de ses pratiques, pour cet individu, puisse n'être autrement perceptible que comme un rejet de l'individu lui-même, la personne fusionnant avec l'idée (ce qui milite donc pour une approche de déférence maximale envers la religion en tant qu'idée). Nous ne nions pas que de telles situations *puissent* factuellement survenir, nous considérons en revanche qu'une telle approche est impropre à l'échelle individuelle et rejetons qu'il puisse s'agir d'un modèle valide à l'échelle sociétale dans une société non-théocratique – à tout le moins dans la perspective québécoise civiliste et distincte sur la question. Voir Richard MOON, « Government support for religious practice », dans Richard MOON (dir.), *Law and Religious Pluralism in Canada*, Vancouver, UBC Press, 2008, p. 231.

⁷⁹ *Id*, parags. 74-75

⁸⁰ CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, *Avis : Affirmer la laïcité, un pas de plus vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes*, Conseil du statut de la femme, Québec, 2011, p. 121.

⁸¹ Lequel, aujourd'hui et depuis la réforme de 2019, va plus loin encore et pose maintenant que « Les libertés et droits fondamentaux s'exercent dans le respect des valeurs démocratiques, de la laïcité de l'État, de l'ordre public et du bien-être général des citoyens du Québec. »

⁸² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. « Refonte du programme d'études Éthique et culture religieuse », *Site du gouvernement du Québec*, [en ligne] (page consultée le 29 juillet 2022). Adresse URL : <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse/>.

⁸³ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. « Culture et citoyenneté québécoise remplacera l'ancien programme Éthique et culture religieuse », [en ligne] (page consultée le 15 mai 2022). Adresse URL : <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/culture-et-citoyennete-quebecoise-remplacera-lancien-programme-ethique-et-culture-religieuse-35604>

⁸⁴ *Charte de la langue française*, R.L.R.Q., c. C-11.

⁸⁵ Guillaume ROUSSEAU. « Convergence culturelle et légistique: pour un modèle québécois d'intégration distinct consacré par une loi-cadre », *Canadian Journal of Law and Society / La Revue Canadienne Droit et Société*, Volume 36 , numéro 2: Numéro spécial : Démocratie c. Démocratie : droits religieux à l'aune des processus démocratiques / Special issue: Democracy v. Democracy: religious rights by way of democratic processes , Août 2021 , pp. 339 – 357.

⁸⁶ Guillaume ROUSSEAU et François CÔTÉ, *Vers une politique de la convergence culturelle et des valeurs québécoises*, Montréal, Institut de recherche sur le Québec, octobre 2014, en ligne : <http://irq.quebec/wp-content/uploads/2015/03/GuillaumeRousseau-Oct2014.pdf>

⁸⁷ *Loi sur la langue officielle et commune du Québec*, le français, R.L.R.Q., c. C-14.

⁸⁸ Fernand DUMONT, *Raisons communes*, Beauceville, Boréal, 1997, p. 70.

⁸⁹ Daphnée DION-VIENS. « Voici le cours de citoyenneté qui remplacera celui d'Éthique et culture religieuse », *Journal de Montréal*, 29 juin 2022, <https://www.journaldequebec.com/2022/06/29/voici-le-cours-de-citoyennete>.

- ⁹⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Programme provisoire *Culture et Citoyenneté québécoise*, Version pour les projets pilotes du primaire », 2022 et MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Programme provisoire *Culture et Citoyenneté québécoise*, Version pour les projets pilotes du secondaire », 2022.
- ⁹¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Programme provisoire *Culture et Citoyenneté québécoise*, Version pour les projets pilotes du secondaire », 2022, p. 29. Il serait préférable que le programme indique : « la culture québécoise peut être étudiée à partir de tous les concepts généraux abordés dans ce thème et doit l'être à travers plusieurs d'entre eux » (notre ajout).
- ⁹² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Programme provisoire *Culture et Citoyenneté québécoise*, Version pour les projets pilotes du primaire », 2022, p. 22 à 28.
- ⁹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Programme provisoire *Culture et Citoyenneté québécoise*, Version pour les projets pilotes du secondaire », 2022, p. 22 à 32.
- ⁹⁴ Martha SHAW. *Worldview Literacy as Intercultural Citizenship Education: A framework for critical, reflexive engagement in plural democracy. Education, Citizenship and Social Justice*, 2022, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1177/17461979211062125>
- ⁹⁵ Id.
- ⁹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Programme provisoire *Culture et Citoyenneté québécoise*, Version pour les projets pilotes du secondaire », 2022, p. 31.
- ⁹⁷ Id., p. 6.
- ⁹⁸ Micheline LABELLE, « De la culture publique commune à la citoyenneté : ancrages historiques et enjeux contemporains », dans S. Gervais, D. Karmis et D. Lamoureux (dir.), *Du tricoté serré au métissé serré ? La culture publique commune au Québec en débats*, p. 19-43. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2008.
- ⁹⁹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. « Culture et citoyenneté québécoise remplacera l'ancien programme Éthique et culture religieuse », [en ligne] (page consultée le 15 mai 2022). Adresse URL : <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/culture-et-citoyennete-quebecoise-remplacera-lancien-programme-ethique-et-culture-religieuse-35604>
- ¹⁰⁰ Joëlle QUÉRIN. *Le cours Éthique et culture religieuse : transmission des connaissances ou endoctrinement ?*, Montréal, Institut de recherche sur le Québec, novembre 2009, p. 19.
- ¹⁰¹ *Loi sur la laïcité de l'État*, R.L.R.Q., c. C-12.
- ¹⁰² Micheline MILOT. « École et religions au Québec : principes en débat et pratiques en questionnement », *Histoire, monde et cultures religieuses*, 2014, (n 32), p. 66.
- ¹⁰³ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. « Culture et citoyenneté québécoise remplacera l'ancien programme Éthique et culture religieuse », [en ligne] (page consultée le 15 mai 2022). Adresse URL : <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/culture-et-citoyennete-quebecoise-remplacera-lancien-programme-ethique-et-culture-religieuse-35604>
- ¹⁰⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Programme provisoire *Culture et Citoyenneté québécoise*, Version pour les projets pilotes du secondaire », 2022, p. 4.
- ¹⁰⁵ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. « Culture et citoyenneté québécoise remplacera l'ancien programme Éthique et culture religieuse », [en ligne] (page consultée le 15 mai 2022). Adresse URL : <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/culture-et-citoyennete-quebecoise-remplacera-lancien-programme-ethique-et-culture-religieuse-35604>

¹⁰⁶ *Id.*

¹⁰⁷ Cette notion de « genre » était déjà dans le programme d'éducation à la sexualité depuis quelque temps, mais elle n'était pas formellement dans le Programme de formation de l'école québécoise.

¹⁰⁸ STATISTIQUE CANADA, « Genre de la personne », Gouvernement du Canada, <https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var.f.pl?Function=DEC&Id=410445>.

¹⁰⁹ Rhéa JEAN, « Le droit à la dissidence au discours actuel sur l'identité de genre », *Liberté surveillée*, Leméac Éditeur, Montréal, 2019, p. 175 à 207.

¹¹⁰ Agnès CHAPSAL et Louis GAGNÉ, « Discrimination positive : l'Université Laval au cœur d'une controverse », *Radio-Canada*, 30 mars 2022, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1872889/egalite-chance-discrimination-poste-recherche-chaire-biologie-universite-laval>

¹¹¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Programme provisoire *Culture et Citoyenneté québécoise*, Version pour les projets pilotes du secondaire », 2022, p. 24.

¹¹² GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. « Culture et citoyenneté québécoise remplacera l'ancien programme Éthique et culture religieuse », [en ligne] (page consultée le 15 mai 2022). Adresse URL : <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/culture-et-citoyennete-quebecoise-replacera-lancien-programme-ethique-et-culture-religieuse-35604>

¹¹³ *Id.*

¹¹⁴ *École secondaire Loyola c. Québec (procureur général)*, [2015] 1 R.C.S. 613

¹¹⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Programme provisoire *Culture et Citoyenneté québécoise*, Version pour les projets pilotes du secondaire », 2022, p. 24.

¹¹⁶ *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2012 CSC 7, [2012] 1 R.C.S. 235, parag. 54 à 56.

¹¹⁷ *Folgerø et Autres c. Norvège* [GC], § 84, p. 44-45. À ce sujet voir aussi : À ce sujet voir notamment: Guillaume Rousseau, « Le droit des parents d'assurer l'éducation morale et religieuse de leur enfant à l'heure de la réforme de l'enseignement religieux », *R. du N.* (soumis pour publication) et José Woehrling, « L'enseignement des religions et l'éthique à l'école publique : les principes dégagés par la Cour européenne des droits de l'homme et le Comité des droits de l'homme des nations unies (affaires Folgero, Zengin et Leirvag) », *R.Q.D.I.*, Hors-série, (juin 2015), 359, p. 383.

¹¹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Programme provisoire *Culture et Citoyenneté québécoise*, Version pour les projets pilotes du primaire », 2022, p. 8-9.

¹¹⁹ Jean-Louis BORDELEAU. « Roberge dévoile les bases du nouveau cours «Culture et citoyenneté québécoise », *Le Devoir*, 25 octobre 2021, <https://www.ledevoir.com/societe/education/642501/le-nouveau-cours-de-culture-et-citoyennete-quebecoise-dans-toutes-les>.

¹²⁰ Pour une discussion critique et comparée des conflits parfois irréconciliables en matière de structures, sources et méthodes juridiques qu'entretiennent les traditions juridiques du droit civil québécois et de la common law anglo-canadienne eu égard aux libertés fondamentales, voir plus amplement le projet de thèse suivant : François CÔTÉ, *Code civil, chartes des droits et traditions juridiques : entre subjugation et résistance du droit civil québécois face à la common law canadienne en matière privée*, Thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2022 (à paraître).

¹²¹ Voir notamment l'affaire *Kjeldsen* et, plus récemment, *Folgero c. Norvège*, 2007 [GC] § 8 et *Hasan et Eylem Sengin c. Turquie* 1448/04, CEDH 2008.

¹²² *Hak c. Procureur général du Québec*, 2021 QCCS 1466 (actuellement en appel).

¹²³ *École secondaire Loyola c. Québec (procureur général)*, [2015] 1 R.C.S. 613, parag. 43.

¹²⁴ *R. c. Oakes*, [1986] 1 R.C.S. 103.

¹²⁵ Voir par exemple *Ford c. Québec*, [1988] 2 R.C.S. 712.

¹²⁶ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Examen de la conformité du cours d'éthique et culture religieuse à la Charte*, novembre 2008, p. 16-17.

¹²⁷ Richard MOON, « Government support for religious practice », dans Richard MOON (dir.), *Law and Religious Pluralism in Canada*, Vancouver, UBC Press, 2008, p. 507. Cité ici dans *École secondaire Loyola c. Québec (procureur général)*, [2015] 1 R.C.S. 613, parag. 43. Pour le réitérer, nous rejetons cette approche.

¹²⁸ *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c I-13.1.

¹²⁹ *Loi sur l'enseignement privé*, R.L.R.Q. c. E-9.1.

¹³⁰ À ce sujet voir entre autres : Gérard Gonzalez, « Des difficultés de combattre objectivement l'inculture religieuse (à propos de l'arrêt CEDH, Gr. ch., 29 juin 2007, Folgero et autres c. Norvège) », RTDH janvier 2008 p. 251, p. 266-267.

¹³¹ À ce sujet voir notamment: José Woehrling, « L'enseignement des religions et l'éthique à l'école publique : les principes dégagés par la Cour européenne des droits de l'homme et le Comité des droits de l'homme des nations unies (affaires Folgero, Zengin et Leirvag) », *R.Q.D.L.*, Hors-série, (juin 2015), 359, p. 383 et Guillaume Rousseau, « Le droit des parents d'assurer l'éducation morale et religieuse de leur enfant à l'heure de la réforme de l'enseignement religieux » *R. du N.* (soumis pour publication).

¹³² *Folgerø et Autres c. Norvège* [GC], § 84, p. 46.

¹³³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Programme provisoire *Culture et Citoyenneté québécoise*, Version pour les projets pilotes du primaire », 2022, p. 22 à 28 et MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Programme provisoire *Culture et Citoyenneté québécoise*, Version pour les projets pilotes du secondaire », 2022., p. 22 à 32.

¹³⁴ Guillaume ROUSSEAU, « Les dispositions dérogatoires des chartes des droits : de la théorie à la pratique, de l'identité au progrès social », Montréal, Institut de Recherche sur le Québec, 2016, en ligne : http://irq.quebec/wp-content/uploads/2016/03/Recherche_ClauseDerogatoire_GRousseau_2016.pdf ; Guillaume ROUSSEAU et François CÔTÉ, *A Distinctive Québec Theory of the Notwithstanding Clause : When Collective Interests Outweighs Individual Rights*, Ottawa, (2017) 47(2) R.G.D. p. 343 ; François CÔTÉ et Guillaume ROUSSEAU, *Ford v. Québec and the Use of Section 33 of the Canadian Charter or Section 52 of the Quebec Charter in Light of a Distinctive Quebec Theory and Practice of the Notwithstanding Clause*, (2020) 94 S.C.L.R. p. 494.

Présentation de l'IRQ

Fondé en 2002, l'Institut de recherche sur le Québec (IRQ) a pour mission de susciter, de soutenir et de diffuser des recherches et des textes d'opinion sur des sujets touchant le développement du Québec, la défense de ses intérêts vitaux et de l'identité qu'ils traduisent. Lieu d'échanges, de concertation et de débats entre les groupes et les individus qui réfléchissent et agissent pour bâtir le Québec, l'IRQ se situe au carrefour de l'observation et de l'action.

Mot du directeur scientifique de l'IRQ

C'est un honneur pour moi d'occuper la fonction de directeur scientifique de l'IRQ. À ce titre, je m'assure que l'institut poursuit sa tradition d'excellence, de pertinence politique et de complémentarité entre la théorie et la pratique. Dans ce contexte, j'ai mis en place un processus d'évaluation des projets de recherche par des pairs répondant aux standards d'une revue scientifique, c'est-à-dire avec des évaluateurs spécialistes de la question qui évaluent le projet sans connaître l'identité de l'auteur et sans que ce dernier ne connaisse l'identité des évaluateurs. Ce processus contribuera à garantir encore plus la grande qualité des recherches que l'IRQ publiera dans l'avenir.



Guillaume Rousseau



INSTITUT DE
RECHERCHE
SUR LE QUÉBEC

6900, RUE SAINT-HUBERT
MONTRÉAL (QUÉBEC) H2S 2M6
www.irq.quebec