



Bâtir ensemble un Québec solidaire

Textes de référence section sur l'éducation

Table des matières :

1) La Réforme Parent : un aperçu	p. 3
2) La réforme de l'éducation (réforme Marois)	p. 6
3) Décrochage scolaire	p.13
4) Les cours d'éthique et culture religieuse	p.21
5) Annexe 1 : Le comité de collaboration du programme	p.32

1) La Réforme Parent : un aperçu

Introduction – L'impact du néolibéralisme sur l'éducation

L'éducation est l'essence d'une société, un droit fondamental et essentiel pour tous. L'éducation est l'élément de base pour élever un peuple conscientisé et actif autant dans la sphère sociale et professionnelle. Chaque nation partage un ensemble de valeurs communes, ces valeurs sont grandement influencées par le système d'éducation dans lequel les citoyens ont étudié. Cependant, nos valeurs ne sont pas seulement modelées par l'éducation. Plus que jamais, le monde des affaires est présent dans toutes les dimensions de notre société et cela a un impact majeur sur la perception des services publics que peut avoir la population. Le courant néolibéral vise à étendre la logique du marché à l'ensemble de la société. L'extension de cette dialectique à tous les rapports sociaux a pour but de promouvoir la concurrence en tant que norme sociale acceptée de tous.

L'éducation au Québec avant la réforme Parent :

Notre système d'éducation a subi plusieurs réformes au cours des dernières décennies, la plus importante à ce jour demeure la réforme Parent qui eu lieu au début des années 1960. Avant cette amélioration majeure, le parcours de la majorité des Canadiens français qui désirent faire des études supérieures est celui du collège classique et de l'université. À cette époque, le Québec compte une centaine de collèges classiques, dont seulement une vingtaine s'adressent aux femmes. Ces collèges demeurent sous l'autorité de l'Église catholique, dont l'idéologie religieuse se reflète dans l'enseignement prodigué à cette époque. Les sciences, la technologie ainsi que tout ce qui touche aux sciences économiques ne sont pas valorisés dans les collèges classiques. Ensuite, la réalité du faible taux de scolarisation fait en sorte que l'accès à l'éducation supérieure est réservé à une minorité de la population canadienne-française. L'échelon supérieur de l'éducation représente un luxe que plusieurs ne peuvent pas se payer.

Scolarisation, selon langue en 1960.

Niveau de Scolarisation Atteint	Étudiants Francophones	Étudiants Anglophones
7e année	63%	-
11e année	13%	36%
Université(20-24 ans)	3%	11%

L'après guerre est une période de grands changements pour le monde entier, l'éducation devient une priorité en raison du " baby boom " et de l'époque de prospérité qui accompagne la période de l'après guerre. De 1945 à 1962, le nombre d'enfants fréquentant l'école passe de 660 000 à 1 350 000 et les besoins de cette jeunesse ne font que croître.(1)

La réforme Parent :

Entre 1963 et 1966, la Commission Parent produit un rapport divisé en cinq volumes, les recommandations comprises dans le rapport sont à l'image des nouvelles valeurs qui

s'implantent au Québec au cours des années 1960. L'éducation n'est plus considérée comme un luxe, mais bien comme un droit pour chacun et le gouvernement souhaite que tous aient les mêmes chances d'y accéder.

Pour appuyer sa vision, le gouvernement provincial met l'accent sur la gratuité scolaire et sur la construction de nouvelles écoles pour ainsi permettre à un plus grand nombre de personnes de bénéficier d'une éducation de meilleure qualité. Afin de réaliser ces objectifs, l'État prend le contrôle du système d'éducation et débute la laïcisation de ce dernier.

Le ministère de l'Éducation voit le jour en 1964, il entreprend une série d'actions dans le but d'améliorer système d'éducation du Québec selon les constats du rapport Parent.

- Les commissions scolaires sont regroupées, on uniformise les programmes d'études et les collèges classiques disparaissent.
- Création des écoles secondaires dites « polyvalentes », offrant des cours d'enseignement général et professionnel.
- Un concept unique au monde voit le jour en 1967: le collège d'enseignement général et professionnel (cégep). Le cégep offre une formation préuniversitaire de deux ans ou une formation professionnelle de trois ans menant au marché du travail.

L'accès à l'éducation est démocratisé par plusieurs mesures : la gratuité scolaire est étendu jusqu'au niveau collégial, on améliore l'accès aux études universitaires grâce à un système gouvernemental de prêts et bourses et l'accès à l'éducation est élargit pour les adultes. La création du réseau de l'Université du Québec, en 1969, s'inscrit aussi dans cette tendance. Comme les cégeps, les établissements de ce réseau s'installent en région, l'éducation supérieure est maintenant accessible à l'ensemble des Québécois, peu importe la région dans laquelle ils ou elles vivent. Ces nouvelles mesures ont un impact majeur sur le pourcentage de femme qui accèdent aux études. Au début des années 60, les femmes représentaient 14% ⁽¹⁾ de la population universitaire du Québec alors qu'aujourd'hui elles sont plus nombreuses que les hommes au niveau de l'éducation postsecondaire.

Tableau comparatif du taux de scolarisation de 1960 à celui d'aujourd'hui ²

Niveau de scolarisation	En 1960	Aujourd'hui
Obtention du DES	14%	70% (86% avec l'éducation aux adultes)
Accession au Collège	16%	40%
Accession à l'université	5%	25%

Conclusion :

Le système d'éducation et les conditions dans lesquelles les Québécois et Québécoises étudient ont beaucoup changés au cours des dernières décennies. Certes, il y a eu de nombreuses améliorations pour permettre au Québec d'entrer dans la modernité. L'éducation doit promouvoir le développement de citoyens conscients et actifs autant sur le plan professionnel que communautaire. Le rapport Parent est un élément déterminant, il

marque un changement sans précédent dans l'histoire du Québec en assurant à la grande majorité un accès à un système d'éducation conçu pour que chacun puisse espérer à de meilleures conditions de vies. Aujourd'hui, le Québec doit s'appliquer afin de réunir les conditions nécessaires à la réussite du plus grand nombre. Le défi est de taille, mais l'éducation est le meilleur outil pour forger une société solide basée sur des valeurs progressistes et solidaires.

2) La réforme de l'éducation (réforme Marois) : une mise en contexte

Au milieu des années 1990, divers acteurs du milieu de l'éducation (syndicats, groupes populaires, chercheurs, comités de parents, etc.) réclament la tenue d'États généraux sur l'éducation, pour faire le bilan des diverses réformes administratives et pédagogiques qui ont eu cours depuis la création du système public en 1964, et demander une intervention majeure de la part de l'État. Jean Garon, alors ministre de l'Éducation, procède au lancement de ce vaste chantier de consultation en 1995. Suite à la démission de Jacques Parizeau, en janvier 1996, Pauline Marois hérite du portefeuille de l'éducation. Dès lors, elle sera appelée à élaborer un projet de réforme pour l'éducation faisant écho aux travaux des États généraux.

Si les États généraux et les différentes interventions ministérielles qui en ont découlé portaient sur l'ensemble des ordres de enseignement et des enjeux transversaux ou même caractéristiques de l'époque (financement du réseau, écoles privées, professionnalité), le sujet qui nous intéresse concerne spécifiquement l'organisation et l'enseignement des ordres primaire et secondaire.

Les États généraux sur l'éducation

Mise sur pied au printemps 1995, la Commission des États généraux a oeuvré durant 18 mois et a tenu des audiences partout au Québec, recevant plus de 350 mémoires.

Dans un premier temps, la Commission des États généraux a produit un *Exposé de la situation*, inspiré des résultats des audiences publiques. Ce portrait faisait état du système d'éducation, de ses problématiques et des défis qui l'attendaient au tournant du XXI^e siècle.

Dans son rapport final (1996), la Commission des États généraux conclut qu'il est important, dans le cadre d'une vision sociale et globale de l'éducation, d'en réaffirmer les finalités. L'école devra donc **instruire, socialiser et qualifier**. La Commission identifiait surtout 10 « chantiers prioritaires » d'action pour rénover le système scolaire dans son ensemble. Concernant les enjeux qui nous préoccupent et font l'objet de notre réflexion, le rapport final ciblait les priorités suivantes :

- **remettre l'école sur ses rails en matière de égalité des chances :**
 - o accroître l'accès du plus grand nombre à l'éducation et passer de l'accès au succès (augmenter la diplomation : 85% DES, 60% DEC, 30% Bacc.)
 - o doter les écoles de projets éducatifs
 - o soutenir les zones de milieu défavorisé ou de communautés culturelles
 - o réduire le financement public des écoles privées
 - o poursuivre l'intégration des élèves EHDA à l'école ordinaire dans une diversité de formules (classe ordinaire, classe-ressource, classe spéciale, etc.)
 - o remettre en question le redoublement
- **restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel :**
 - o assurer la cohérence des apprentissages
 - o approfondir la connaissance des disciplines, faire des liens entre elles, développer des habiletés et attitudes pour comprendre et maîtriser son environnement
 - o articuler des profils de formation autour de 6 domaines : les langues, les sciences, l'univers social, les arts, le développement personnel (bien-être physique et

psychologique) et les compétences générales (connaissances méthodologiques, attitudes et savoir-faire)

- **consolider la formation professionnelle et technique :**
 - o formation commune jusqu'à la 3^e secondaire, puis diversification des parcours et accessibilité de la formation professionnelle (DEP)
 - o introduire l'alternance travail-études et encourager les stages sur le terrain
 - o maintenir les cheminements particuliers de formation
- **soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative :**
 - o clarifier les responsabilités institutionnelles dans l'encadrement pédagogique (relation maître-élève, cohérence des programmes, utilisation du temps scolaire hors horaire, diversité des formules de soutien aux élèves)
 - o informer les parents de façon complète sur le cheminement de leurs enfants
 - o préciser les qualités professionnelles et humaines qu'on attend des enseignants
 - o assurer que la formation des maîtres soit exigeante en matière de compétences disciplinaires et psychopédagogiques
 - o assurer la formation continue du personnel par chaque organisme scolaire
 - o revoir l'organisation de la carrière dans l'enseignement (insertion progressive et encadrée des débutants, diversification des tâches, partage d'expertise)
 - o accentuer le rôle de leadership pédagogique des directions d'école et assurer leur formation, leur recrutement et leur perfectionnement en conséquence.
 - o soutenir l'innovation pédagogique et les associations participant à la réforme
 - o assurer l'appropriation et l'utilisation intégrée des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)
 - o instaurer un mécanisme léger d'évaluation institutionnelle

Prendre le virage du succès

Dès octobre 1996, la ministre de l'Éducation, Pauline Marois, balisait les interventions prioritaires de son gouvernement afin que « l'éducation [prenne] le virage du succès ». Estimant qu'il fallait « de toute urgence donner un important coup de barre afin de passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre »¹, elle prenait ainsi acte des constats des États généraux. La réussite pour tous était inscrite à l'agenda, avec pour ordre du jour : « tolérance zéro à l'égard du savoir lire et écrire, une diplomation qualifiante pour le marché du travail, des objectifs de diplômés en 2010 de 85% aux études secondaires pour les jeunes de moins de 20 ans, de 60% aux études collégiales et de 30% au baccalauréat et le rehaussement de la qualité du diplôme ».

À partir de ces objectifs, la ministre définissait sept champs d'orientation, qu'elle préciserait par différentes interventions ciblées au cours des mois suivants. En ce qui concerne l'école primaire et secondaire, son plan d'action ministériel envisageait de :

- **enseigner les matières essentielles :**
 - o réviser des curriculums du primaire et du secondaire
- **donner plus d'autonomie à l'école :**
 - o confier à l'école plus de responsabilités en matière de choix pédagogiques, budgétaires et administratifs, et pour clarifier ses obligations d'imputabilité
 - o décentraliser l'organisation du travail
 - o définir la formation continue des enseignants
 - o ajuster la formation et le perfectionnement des directions d'école
 - o réduire le nombre de commissions scolaires

¹ MEQ, *L'éducation prend le virage du succès*, Communiqué du 24 octobre 1996. Disponible sur : <http://www.mels.gouv.qc.ca/CPRESS/CPRESS96/c961024a.htm>

- implanter des instances régionales de concertation
- intervenir sur les NTIC
- **soutenir l'école montréalaise :**
 - cibler les établissements fragiles en fait de réussite scolaire
 - investir environ 10 M \$ pour soutenir les mesures du plan d'intervention
 - élaboration une politique d'intégration et d'éducation interculturelle
- **améliorer la formation professionnelle et technique**
 - augmenter la diplomation dans ce secteur
 - accroître l'offre de service et le nombre de places-élèves
 - accroître l'accès à la formation professionnelle dès la 3e secondaire, offrir des programmes intégrés secondaire-collégial et de métiers semi-spécialisés
 - augmenter les inscriptions dans les programmes d'alternance travail-études
 - adapter la formation générale dans les programmes de formation technique

Donnant une forme de réponse à plusieurs constats des États généraux, Pauline Marois s'attaquait ainsi rapidement à six de ces « champs d'intervention », tandis que la refonte des curriculums devait faire l'objet d'une réflexion et de travaux plus approfondis. « *Si l'on faut agir rapidement, il importe avant tout d'éviter les changements à la pièce et la précipitation. Le dossier exige un certain mûrissement avant que nous puissions passer à l'action en toute assurance* », déclarait-elle en lançant la « phase I de la réforme de l'éducation ».²

En janvier 1997, c'est à un groupe de travail présidé par Paul Inchauspé, que la ministre confiait le mandat de proposer des changements « *notamment sur les contenus de formation, l'espace réservé à l'enseignement des différentes matières [õ], le temps d'enseignement, la forme des bulletins scolaires et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et des communications de l'apprentissage* ».

Inchauspé : Réaffirmer l'école

En juin 1997, le Groupe de travail sur la réforme des programmes d'études déposait son rapport *Réaffirmer l'école*, définissant les pistes qui présideraient à la rénovation des curriculums québécois. En somme, on y proposait de :

- **concernant les contenus :**
 - accentuer l'enseignement des matières de base (augmenter le temps consacré au français, aux mathématiques, aux langues)
 - accorder plus d'importance à l'histoire, la littérature et aux arts
 - rehausser le niveau culturel des contenus
 - intégrer l'enseignement des sciences et technologies
 - implanter l'éducation à la citoyenneté
 - offrir le choix de s'initier au phénomène religieux
- **concernant la pédagogie :**
 - enseigner les matières dans une approche progressive et culturelle, qui favorise la cohérence, l'intégration des apprentissages et leur contextualisation
 - définir et intégrer des compétences fondamentales (d'ordre intellectuel, méthodologique, linguistique ou comportemental) qui transcendent les matières enseignées (compétences dites transversales)
- **concernant l'organisation scolaire :**
 - réaménager la grille-matières en fonction de ces priorités (suppression, reconversion ou décloisonnement de certaines matières au profit d'autres)

² MEQ, *La ministre de l'Éducation donne le coup d'envoi à la réforme de l'éducation*, Communiqué du 4 février 1997. Disponible sur : <http://www.mels.gouv.qc.ca/CPRESS/CPRESS97/c970204.htm>

- organiser les années d'études en cycles (3 au primaire, 2 au secondaire) pour favoriser l'intégration des programmes et réduire le redoublement
- définir une éducation « de base » commune jusqu'en 3^e secondaire, puis diversifier les parcours au second cycle du secondaire

La « réforme Marois » : L'école, tout un programme

Finalement, c'est le 30 septembre 1997 que Pauline Marois dévoilait son énoncé de politique éducative intitulé *L'école, tout un programme*, concernant la réforme du curriculum. Faisant écho au rapport du Groupe de travail, la ministre y proposait de :

- insister sur les apprentissages fondamentaux;
- enrichir culturellement les programmes;
- proposer des apprentissages plus rigoureux;
- accorder une attention particulière à chaque élève;
- faciliter l'accès aux bases de la formation continue;
- organiser les services scolaires en fonction des besoins des élèves;
- organiser la formation de base commune autour de cinq grands domaines d'apprentissage :
 - langues : langue d'enseignement, langue seconde, 3^e langue dès le secondaire
 - sciences et technologies : dès la 3^e année du primaire, mathématiques tout le temps
 - univers social : histoire et éducation à la citoyenneté (3^e prim. à 4^e sec.), géographie (3^e prim. à 2^e sec.), connaissance du monde contemporain (5^e sec.)
 - arts : obligatoires jusqu'en 2^e sec.
 - développement personnel : via enseignement moral et religieux, éducation physique et à la santé, tout au long du parcours
- offrir des matières « à option » à partir de la 3^e secondaire pour diversifier les parcours
- organiser les activités et programmes d'études de façon à ce qu'ils permettent aux élèves d'acquérir et développer des compétences intellectuelles et méthodologiques, des attitudes et comportements, des compétences linguistiques
- assurer le suivi quant à l'application de la réforme par une Commission des programmes
- revoir la politique d'évaluation des apprentissages et renforcer la sanction des études
- réexaminer les programmes universitaires de formation des maîtres

L'implantation

En septembre 2000, avec un an de retard, débuta l'implantation des nouveaux programmes au premier cycle du primaire (1^e et 2^e années).

2004 : implantation du « nouveau pédagogique » au secondaire

2006 : La table de pilotage du nouveau pédagogique dévoile son bilan final ainsi que ses recommandations face au nouveau pédagogique.

Celle-ci, formée de représentants du Ministère et des principaux partenaires de l'éducation : le personnel enseignant, les parents, les cadres scolaires, les commissions scolaires, les établissements d'enseignement privés et les universités- doit notamment cerner les enjeux et les obstacles, faire le point périodiquement et proposer au ministre, s'il y a lieu, les ajustements nécessaires.

Les douze recommandations principales portent sur six domaines : les compétences transversales et les domaines généraux de formation; les compétences disciplinaires;

l'évaluation des apprentissages; la formation et l'accompagnement des enseignants; la réussite des élèves; les élèves ayant des besoins particuliers.

http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/index.asp?page=rappport_final

2007 : La ministre Courchesne remet en question l'implantation du nouveau pédagogique. (voir émission les Francs-Tireurs du 24 octobre 2007). Elle remet en question le bien fondé de la réforme, six mois après sa nomination comme ministre de l'éducation.

2010 : La ministre Courchesne promet un programme corrigé. Elle assure que les recommandations conjointes de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et l'Alliance des professeurs sur la réforme de l'éducation seront mises en œuvre dans leur totalité.

mars 2011 : Le MELS présente ses nouvelles orientations en évaluation : un bulletin unique national qui est farouchement critiqué par les syndicats. La place de l'évaluation des connaissances n'est pas celle qui était promise. On prévoit l'implantation du nouveau bulletin dès septembre 2011

11 aout 2011 : Mme Lyne Beauchamps est nommée Ministre de l'éducation.

Août Æ septembre 2011 : les premiers diplômés de la réforme entrent au CÉGEP

Principaux arguments soutenant le débat sur le nouveau pédagogique

Le nouveau pédagogique

Pour	Contre
MELS, mouvement Poursuivre la réforme	Mouvement Stoppons la réforme, syndicats enseignants (FAE,FSE, alliance)
<p>L'approche socioconstructiviste met l'accent sur l'acquisition de compétences : savoir utiliser et mettre en application les connaissances.</p> <p>Créer des situations qui permettent aux élèves d'apprendre de manière active, à partir de projets.</p> <p>Abolition du redoublement en fin d'année.</p> <p>Vise la réussite de tous les élèves</p> <p>Adapter l'enseignement face aux besoins particuliers de chaque élève; donc augmenter la motivation; par le fait même faire diminuer le décrochage scolaire.</p> <p>Les tenants de la réforme citent le modèle finlandais qui a implanté une réforme pédagogique. En 2001, suite aux résultats</p>	<p>Les élèves issus de la réforme ont de graves lacunes en français et en mathématiques à leur entrée au secondaire, malgré l'augmentation des heures de cours.</p> <p>Les évaluations portent sur l'acquisition des compétences et ne rendent pas compte de l'acquisition des connaissances.</p> <p>Ceux qui ne parviennent pas à suivre le rythme ne redoubleront pas, mais décrocheront ou seront orientés vers un programme de formation à l'emploi visant à préparer une main d'œuvre adaptable et malléable.</p> <p>L'intégration sans un soutien adéquat des élèves handicapés ou ayant des difficultés, ainsi que le nombre d'élèves trop élevé par classe ne permet pas l'adaptation personnalisé.</p>

obtenus par les élèves finlandais au PISA, la communauté internationale se tourne vers la Finlande afin de percer leur secret.

Petite histoire de la réforme en Finlande

L'école finlandaise est le fruit d'une réforme méditée dès 1966 par la première coalition de gauche élue dans l'histoire de ce pays, et qui entre en vigueur en 1972 au terme d'une préparation associant étroitement municipalités et enseignants. La nouvelle école s'organise à partir d'un tronc commun obligatoire de neuf années, entre 7 et 15 ans, unifiant ainsi, autour du niveau d'ambition de la voie générale jusque-là réservée à l'élite, un système éducatif resté segmenté et hiérarchisé.

L'école fondamentale de neuf ans est une école unique, mais surtout une école véritablement commune : sans redoublements, sans notes pendant les six années du cycle initial, sans classes de niveau, donc sans classement ni hiérarchisation des élèves, et même sans examen à la sortie.

Certaines différences importantes existent entre la Finlande et le Québec. Entre autres, le ratio moyen d'élèves par enseignant du secondaire 1 à 3 est de 10, alors qu'au Québec, il est de 14. Pour les autres niveaux scolaires, les ratios sont semblables.
Étude comparative Finlande-Québec

http://www.fcsq.qc.ca/Publications/Etudes/_pdf/Etude-Systeme-Education-Finlandais.pdf

Les détracteurs de la réforme citent les reculs et échecs de la France et de la Suisse.

Petite histoire de la réforme pédagogique en Suisse

Commencée en 1994, elle a été rejetée par référendum (76%) en 2006.

C'est qu'en novembre 2001, un groupe d'enseignants du primaire constatent des lacunes: baisse du niveau des élèves dû au laxisme et au manque d'exigences, programmes flous, chacun enseignait ce qu'il avait envie d'enseigner, suppression des notes, cycle de 4 ans,...

L'Association ARBRE (basée Genève - et non pas l'arbrille comme je l'avais mentionné) s'oppose à la réforme, mais il y a aussi le GAP (Association de parents d'élèves pour la réforme) qui est en sa faveur.

« En 2005, une équipe de chercheurs de l'Université de Montréal a examiné les retombées du Renouveau pédagogique en matière d'apprentissage des mathématiques sur 500 élèves de milieux défavorisés. La conclusion est que la majorité d'entre eux stagnaient ou régressaient. Deux ans plus tôt, en 2003, une enquête internationale sur les mathématiques (TEIMS*) et les sciences révélait que les résultats des élèves du Québec s'étaient effondrés : les petits Québécois étant passés en mathématiques du 5e rang sur 28 au 14e rang, et en sciences, du 9e au 19e rang. »

citation de Normand Baillargeon, lors d'une entrevue. La réforme : stop ou encore; Magazine Inter, Printemps 2007 - Volume 05 - Numéro 01

*Le projet TEIMS est une évaluation internationale menée tous les quatre ans sous la coordination de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA). L'enquête mesure le rendement en mathématiques et en sciences.

Principales demandes des syndicats des enseignants :

Réviser les programmes pour redéfinir la place des connaissances dans le développement des compétences, en hiérarchisant les savoirs et en clarifiant la progression de leur acquisition sur une base annuelle;

Modifier conséquemment la Politique d'évaluation des apprentissages afin que :

~ les tâches évaluatives soient réalistes et balisées ;

~ l'évaluation des connaissances soit reconnue ;

~ la promotion se fasse sur une base annuelle et qu'on mette fin au bilan des apprentissages

de fin de cycle ;

- baliser l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire, puisque la situation actuelle de l'intégration (nombre d'élèves intégrés par groupe et manque de services) constitue un frein majeur aux conditions d'apprentissage pour toutes et tous, quel que soit le programme enseigné ;
- assurer la formation commune des élèves jusqu'à la 3e année du secondaire ;
- faire une étude sur la pertinence et la faisabilité de l'implantation de la réforme à la formation générale des adultes.

Projet ERES : Évaluation de la mise en œuvre du nouveau pédagogique au secondaire, au collégial et à la formation professionnelle. Ce groupe a obtenu pour le moment des résultats partiels quant à l'impact de l'implantation de la réforme au secondaire.

<http://www.eres.fse.ulaval.ca/>

3) DECROCHAGE SCOLAIRE

1/ Définition des concepts

Abandon scolaire – décrochage scolaire

Le *taux de décrochage* est publié depuis l'édition 2000 des *Indicateurs de l'éducation*. Cette statistique mesure aussi exactement que possible la proportion de décrocheurs à un âge donné, à savoir la proportion, par rapport à la population totale, des personnes qui ne sont ni diplômées du secondaire, ni présentes dans le système scolaire. Tel qu'il est calculé dans les *Indicateurs de l'éducation*, le *taux de décrochage* s'exprime toujours en fonction de l'âge, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de taux unique pour l'ensemble de la population du Québec mais plutôt une série de taux : le taux de décrochage à 16 ans, à 17 ans, à 24 ans, à 30 ans, etc.³ Le décrochage est donc une interruption d'étude, qui n'est pas forcément définitive.

D'après le CREPAS (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire) « Le «décrochage scolaire» est généralement utilisé dans le contexte d'un abandon à l'ordre d'enseignement secondaire alors que l'«abandon scolaire» est un terme plus global qui est utilisé à la fois pour le secondaire, le collégial et l'universitaire »

Persévérance scolaire

Poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.).

Raccrochage

Réinscription d'un individu (abandonnant, décrocheur) à un programme d'études après une période d'absence plus ou moins longue.

Réussite scolaire

La réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs). Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme est donc porteur d'une idée de rendement et de performance.

Réussite éducative

La réussite éducative est beaucoup plus vaste que la réussite scolaire. Ce concept concerne à la fois l'instruction (intégration de savoirs académiques), la socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société) et la qualification (préparation à l'insertion professionnelle). La réalisation de son plein potentiel

³ http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_25.pdf

et l'atteinte de buts personnels fixés par l'étudiant-e sont aussi des dimensions importantes de ce concept.

Taux de diplomation

Taux d'élèves obtenant un diplôme. Peut se calculer à différents temps du parcours scolaire (secondaire, collégial, universitaire).

2/ Statistiques

Bilan 2010 sur le décrochage au Canada

« En 1990-1991, près de 340 000 jeunes de 20 à 24 ans ou 16,6 % étaient sans diplôme d'études secondaires et n'étaient pas inscrits à l'école. Ce taux de décrochage de l'enseignement secondaire a diminué de façon significative tout au long des années 1990 et 2000.

Les reculs les plus marqués se sont produits au cours des années 1990. En 2000-2001, le taux avait baissé et s'était établi à 11,1 %. Le fléchissement s'est fait plus graduellement durant les années 2000.

En 2009-2010, 8,5 % des jeunes de 20 à 24 ans n'avaient pas obtenu leur diplôme d'études secondaires et ne fréquentaient pas l'école⁴.

Bilan du Québec

« Le taux de décrochage en 2008 était de 18,1 % à 20 ans, de 19,4 % à 25 ans et de 17,8 % à 30 ans. Si l'on regarde ce qui se passe pour un âge donné, on remarque que le décrochage a passablement diminué depuis une trentaine d'années : le taux à 17 ans est passé de 26,2 % en 1979 à 11,3 % en 2008 et, à 19 ans, il est passé de 40,5 % à 18,3 % durant la même période. »⁵

« En 2008-2009, le taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire aux secteurs des jeunes et des adultes était de 88,3 %.

Le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire était de 88,3 % en 2008-2009. Ce taux en augmentation par rapport à l'année précédente (87,3 % en 2007-2008).

⁴ Statistique Canada. Étude : Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs 2010. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/101103/dq101103a-fra.htm>

⁵ http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/pdf/2_6_Indicateurs_fr.pdf

Chez les jeunes et chez les adultes âgés de moins de 20 ans du Québec, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire se situait à 71,5 % en 2008-2009. Le taux d'obtention chez les adultes de 20 ans ou plus est passé de 15,1 % en 2007-2008 à 16,8 % en 2008-2009. Chez les femmes, le taux d'obtention du diplôme s'est maintenu au-dessus de 90 % depuis 2003-2004 (90,5 %) et atteignait 92,9 % en 2008-2009. Le taux d'obtention chez les hommes n'avait franchi les 80 % qu'en 1995-1996; il a de nouveau franchi ce cap en 2007-2008 (il était de 83,9 % en 2008-2009).

Le taux d'abandon scolaire est la proportion de la population qui n'obtiendrait jamais de diplôme au cours de sa vie si la situation observée une année donnée se perpétuait indéfiniment. Il s'agit du complément du taux d'obtention d'un diplôme du secondaire, montré dans la présente fiche.

Le taux d'abandon scolaire était de 20,2 % en 2002-2003 et de 11,7 % en 2008-2009. »⁶

Disparité école publique, école privée à Montréal

D'après Réseau réussite Montréal, « la moyenne montréalaise en ce qui concerne le taux de décrochage scolaire se répartit de façon non équitable : alors que les écoles privées et les programmes publics sélectifs ne comptent pratiquement aucun décrocheur – les plus faibles ou les moins motivés étant exclus soit à l'entrée, soit durant leur parcours avant qu'ils ne décrochent – les écoles publiques non sélectives ont des taux de décrochage qui varient passablement. L'ampleur de ce phénomène de double réseau est unique à Montréal : près de 30 % des élèves du secondaire fréquentent le secteur privé, qui garde les élèves les plus forts ou ceux qui sont soutenus par leur milieu familial. Il résulte de cette situation une pression toujours plus grande sur le réseau public pour améliorer ses performances auprès d'une population scolaire qui s'alourdit »⁷

Disparité homme femme

En 2009-2010, le taux de décrochage était plus bas chez les jeunes femmes (6,6 %) que chez les jeunes hommes (10,3 %). Bien que le taux ait diminué chez les deux sexes, il a fléchi plus rapidement chez les hommes, ce qui a rétréci l'écart au fil du temps.

Cette situation n'était pas attribuable au fait qu'un plus grand nombre d'hommes abandonnaient leurs études - en réalité, le nombre de décrocheurs de sexe masculine a diminué - mais plutôt à la plus forte diminution du taux de décrochage chez les jeunes femmes.

⁶ http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/pdf/5_2_Indicateurs_fr.pdf

⁷ <http://www.reseautreussitemontreal.ca/spip.php?article108>

On constate qu'il y a davantage de décrocheurs que de décrocheuses dans toutes les provinces. Cette tendance est la plus manifeste au Québec où, en 2004-2005, sept décrocheurs sur dix étaient de jeunes hommes.

Comme on le signale dans la parution d'octobre 2004 de Questions d'éducation², les raisons motivant la décision d'abandonner les études secondaires et déclarées par les personnes de 20 ans dans le contexte de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) diffèrent quelque peu entre les hommes et les femmes. Les jeunes hommes étaient moins susceptibles d'être engagés dans les activités scolaires que les jeunes femmes, et ils étaient aussi plus enclins à déclarer le désir de travailler/gagner de l'argent comme raison pour abandonner les études secondaires. Par contraste, la grossesse chez les adolescentes pèse plus lourd dans la décision des jeunes femmes de cesser leurs études. Selon l'EJET, 15,9 % des femmes ont décroché parce qu'elles étaient enceintes et devaient s'occuper de leur enfant³.

Disparité avec les autochtones

Le taux de décrochage des jeunes adultes immigrants était plus faible que celui de leurs homologues nés au Canada et il était plus élevé chez les jeunes autochtones que chez les jeunes non autochtones de ce groupe d'âge.

Disparité entre les provinces et entre les régions

« À l'extérieur des grands centres du Canada, le taux de décrochage pendant l'année scolaire 2004-2005 se situait à 16,7 %, soit approximativement le double (8,6 %) de celui relevé dans les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement (RMR/AR). Dans les petites localités et les régions rurales plus isolées, le taux de décrochage était relativement élevé.

En moyenne au cours des cinq dernières années, le taux de décrochage a été particulièrement élevé dans les régions rurales et les petites localités de l'Alberta et du Québec, où environ une personne de 20 à 24 ans sur cinq n'avait pas terminé ses études secondaires ni ne fréquentait l'école. Le taux de décrochage était également élevé dans les régions rurales et les petites localités du Manitoba.»⁸

Effet du décrochage sur le marché du travail

« Au cours du récent ralentissement économique en 2008-2009, près du quart des décrocheurs qui étaient sur le marché du travail ont été incapables de trouver un emploi. Même ceux qui ont réussi à trouver du travail gagnaient moins que les diplômés de l'enseignement secondaire.

⁸ <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2005004/8984-fra.htm#a>

En 2007-2008, avant le ralentissement, le taux de chômage des décrocheurs était de 18,0 %. Il s'agissait d'un taux supérieur au double de celui de 8,4 % observé chez les diplômés de l'enseignement secondaire de 20 à 24 ans qui n'étaient inscrits à aucun établissement d'enseignement.

En 2008-2009, au plus fort du ralentissement, le taux de chômage des décrocheurs s'est établi à 21,3 %. En 2009-2010, au début de la reprise, il s'était hissé à 23,2 %.

Les décrocheurs qui avaient un emploi à temps plein en 2009-2010 travaillaient près d'une heure de plus par semaine que les diplômés de l'enseignement secondaire qui ne fréquentaient pas l'école (39,9 heures comparativement à 39,2 heures). Ils gagnaient toutefois en moyenne quelque 70 \$ de moins par semaine (551 \$ comparativement à 621 \$).

Nous pouvons donc observé que ceux qui ont décroché du secondaire ont plus de difficulté à trouver du travail que ceux qui ont franchi cette étape et qui, peut-être, ont poursuivi leurs études.

Environ 61,7 % des décrocheurs travaillaient en 2004-2005. Il s'agit d'une augmentation considérable par rapport à 1996-1997 (54,4 %), alors que le marché du travail des jeunes commençait à se remettre de la grave récession du début des années 1990.

Bien qu'ils aient de la difficulté à trouver un emploi, les jeunes décrocheurs sont néanmoins actifs sur le marché du travail. Depuis 1997-1998, ils sont plus susceptibles d'être à la recherche de travail que les autres personnes de leur âge. En un sens, c'est un élément positif. En effet, on pourrait s'attendre à ce que les jeunes décrocheurs se découragent et cessent de chercher un emploi. Cependant, même si les jeunes décrocheurs sont activement à la recherche d'un travail, peu d'employeurs sont intéressés à les embaucher, comme en témoigne le taux de chômage très élevé chez ce groupe. En 2004-2005, ce taux se situait à 19,4 %, soit le double du taux de chômage des autres personnes de 20 à 24 ans. »⁹

3/ Le coût du décrochage au Canada

Quelques chiffres

- « Le décrochage au secondaire au Canada entraîne des dépenses de plus de 1,3 milliard de dollars par an en termes de programmes sociaux et de fonctionnement du système de justice pénale :
 - Le coût de l'aide sociale s'élève chaque année à 4 000 \$ en moyenne pour chaque personne qui ne termine pas ses études secondaires, soit un total de 969 millions de dollars;

⁹ idem

- Les coûts liés au système de justice pénale s'élèvent chaque année à 220 \$ en moyenne par décrocheur, soit un total de 350 millions de dollars.
- Les décrocheurs canadiens gagnent au minimum 3 000 \$ de moins par année que ceux qui ont terminé leur secondaire, mais qui n'ont pas suivi de programme d'enseignement postsecondaire.
- Ceux qui abandonnent leurs études secondaires perdent également environ 8 000 \$ par an en raison de problèmes de santé plus fréquents, ce qui provoque nécessairement une perte de revenu et des dépenses de soins de santé. »¹⁰

Les coûts élevés du décrochage

« Le niveau de scolarité d'une personne est l'un des principaux facteurs qui définiront ses chances dans la vie pour ce qui est de l'emploi, du revenu, de l'état de santé, du logement et de bien d'autres commodités¹¹. »

La plupart des Canadiens reconnaissent le lien entre le niveau de scolarité et la qualité de vie, et savent que le décrochage au secondaire peut avoir des répercussions négatives sur la société et ses citoyens. Cependant, peu de gens sont pleinement conscients des nombreux coûts concrets et impondérables engendrés par le décrochage scolaire.

Il existe de nombreux coûts impondérables occasionnés par le décrochage au secondaire. Bon nombre de décrocheurs subissent des répercussions négatives découlant de leur décision de quitter l'école, notamment des occasions de croissance sociale limitées, un faible sentiment de maîtrise de leur vie et de leurs conditions de vie, et une satisfaction personnelle inférieure¹².

Les coûts concrets ne sont pas moins nombreux : directement ou indirectement, l'abandon des études secondaires entraîne d'énormes conséquences fiscales pour le gouvernement, la société et les décrocheurs en matière de dépenses pour la santé, les services et les programmes sociaux, l'éducation, l'emploi et la lutte contre la criminalité, sans compter la baisse de productivité économique.

¹⁰ Carnet de savoir, Les coûts élevés du décrochage : pas si infimes qu'on ne le croyait, 4 février 2009. <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20090204CostofDroppingout-2.html>

¹¹ Levin, H. M., C. Belfield, P. Muennig et C. Rouse. *Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America's Children*, 2007. (consulté le 23 janvier 2008).

¹² Agence de santé publique du Canada. *L'éducation*, Division de l'enfance et de l'adolescence, 2004.

Les coûts concrets liés au décrochage

« Dans une étude récente commandée par le Conseil canadien sur l'apprentissage, Olena Hankivsky, professeure spécialisée en politiques publiques à l'Université Simon Fraser, présente une estimation des coûts concrets engendrés par le décrochage scolaire dans quatre domaines : la santé, l'aide sociale, la criminalité ainsi que le travail et l'emploi.

La santé

Les données recueillies semblent indiquer que la poursuite des études favorise la santé. L'étude des ouvrages scientifiques prouve l'existence de liens étroits entre l'instruction et la santé pour bon nombre de maladies.

Une personne ayant décroché au secondaire jouit moins longtemps d'une qualité de vie acceptable. Si on combine les coûts liés à la morbidité et à la mortalité, le décrochage coûte plus de 8 000 \$ par année environ au décrocheur.

L'aide sociale

Lorsqu'une personne n'obtient pas de diplôme d'études secondaires, elle risque plus d'avoir besoin d'une variété de services publics et de recourir à des subventions. Par exemple, au Canada, les décrocheurs au secondaire constituent 42,7 % de tous les bénéficiaires d'aide sociale (sans compter les enfants)¹³. La plupart des mesures d'aide au revenu (85 %), ce qui comprend l'aide sociale et d'autres types de soutien, profitent à des personnes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires : 33,6 % des personnes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires bénéficient de l'aide au revenu, tandis que seul 6,7 % des titulaires d'un diplôme d'études secondaires y ont recours¹⁴. Le coût public moyen de la fourniture d'aide sociale (p. ex., prestations pour la nourriture, le carburant, le logement, les vêtements et les besoins spéciaux, de même que les programmes d'incitation au travail) est estimé à plus de 4 000 \$ par année pour chaque décrocheur.

La criminalité

¹³ Warburton, R. N., et W. P. Warburton. « Canada needs better data for evidence-based policy: Inconsistencies between administrative and survey data on welfare dependence and education », *Canadian Public Policy*, 30, 2004, p. 241 à 255.

¹⁴ Ungerleider, C., et T. Burns. *The State and Quality of Canadian Public Elementary and Secondary Education*, document et présentation tirés de la conférence intitulée *The Social Determinants of Health across the Life-Span*, Toronto, novembre 2002.

Le lien entre la scolarité et la criminalité est plus évident lorsque l'on observe les taux d'incarcération¹⁵. Certains chercheurs laissent entendre que l'instruction est le deuxième meilleur indicateur des possibilités d'incarcération (le meilleur indicateur étant l'imposition d'une peine d'emprisonnement antérieure ou non)¹⁶.

Le travail et l'emploi

La documentation internationale révèle un lien étroit entre le niveau de scolarité, l'emploi et le revenu¹⁷. Il s'agit d'une relation directe : on constate un taux de chômage plus élevé et des revenus d'emploi plus faibles chez les personnes qui abandonnent leurs études secondaires que chez celles qui les ont terminées.

Le taux de chômage plus élevé et les revenus plus faibles des décrocheurs leur occasionnent une perte de revenu estimée à plus de 3 000 \$ par année, comparativement à une personne ayant terminé ses études secondaires (mais qui n'a pas poursuivi d'études postsecondaires). Sur le plan public, la perte de revenus fiscaux et de cotisations d'assurance-emploi ainsi que le coût des prestations d'assurance-emploi constitue une perte supplémentaire estimée à 3 000 \$ par année pour chaque décrocheur.

4/ La position de Québec solidaire face au décrochage

Pour lutter contre le décrochage, Québec solidaire propose : de réduire le nombre d'élèves par classe au primaire et au secondaire en embauchant plus d'enseignants, de dépister les troubles d'apprentissage et de faire le suivi nécessaire en embauchant plus de professionnels et enfin, de négocier sérieusement un nouveau contrat de travail avec les travailleurs du secteur public afin de leur garantir une meilleure stabilité d'emploi et une rémunération qui protège leur pouvoir d'achat. Ce sont là des investissements urgents et inévitables pour corriger la situation.¹⁸

¹⁵ Levine, J. A., C. R. Emery et H. Pollack. « The well-being of children born to teen mothers », *J Marriage Fam*, 69, 2007, p. 105 à 122.

¹⁶ Healey, K., D. Foley et K. Walsh. « Families affected by the imprisonment of a parent. Towards restorative practices », *Children Australia*, volume 26, no 1, 2001, p. 12 à 19.

¹⁷ Oreopoulos, P. « Estimating average and local average treatment effects of education when compulsory schooling laws really matter », *American Economic Review*, 96(1), 2006, p. 152 à 175.

¹⁸ <http://www.quebecsolidaire.net/richelieu/le-decrochage-scolaire-quoi-faire>

4) Les cours d'Éthique et culture religieuse

Table des matières

1. Bref historique	p. 3
2. Le cours d'éthique et culture religieuse :	
2.1 Ce que c'est	p. 4
2.2 Présentation du programme d'éthique et culture religieuse	p. 5
2.3 Trois compétences à développer du primaire au secondaire	p. 5
3. Élaboration du programme	p. 6
4. Enjeux de société	p. 6
5..Où en est Québec solidaire sur la question	p. 8
6. D'autres pistes de travail	p. 10
7. D'autres liens et références	p. 11
Annexe 1 : comité d'élaboration	p. 12

Éthique et culture religieuse

(communément appelé ÉCR)

1. Bref historique

D'abord un bref regard sur l'évolution des cours d'enseignement religieux dans nos écoles québécoises pour mieux situer d'où l'on part...

De 1608 à 1800 : L'éducation est une responsabilité morale qui appartient au clergé : l'Évêque est maître de ce qui s'y passe.

1833 : La Loi sur l'instruction primaire précise que cette instruction comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse et que «le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse» (article 2 de la Loi Guizot).

1841 : Création des commissions scolaires; elles seront catholiques ou protestantes.

1983 : Décret gouvernemental instaurant l'obligation pour les écoles d'offrir un régime optionnel entre l'enseignement moral et l'enseignement confessionnel, catholique ou protestant.

1983-1984 : Projet de loi 40 sur l'enseignement primaire et secondaire public. Le gouvernement tente à nouveau de maintenir la possibilité pour l'école d'avoir un statut confessionnel, projet de loi qui est abandonné suite à un avis de la Commission des Droits de la personne jugeant discriminatoire cette loi.

1986 : Loi qui permet la dérogation au décret de 1983 pour les écoles catholiques et protestantes, dérogation qui sera reconduite jusqu'en 1999.

1997 : Amendement à la Constitution canadienne qui soustrait le Québec à l'obligation d'accorder des privilèges aux catholiques et aux protestants en matière scolaire;

et

Création des commissions scolaires linguistiques en remplacement des commissions

scolaires confessionnelles ;

2000 : Abolition des structures confessionnelles du système scolaire, tels les comités confessionnels et les postes de sous-ministres associés de foi catholique et protestante, de même que du statut confessionnel des écoles et du service d'animation pastorale;

et

en juin : Création du comité sur les affaires religieuses qui a été institué dans la foulée des orientations relatives à la place de la religion à l'école. Ce comité a pour mandat de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toute question touchant la place de la religion dans les écoles. Il donne son avis sur les orientations que le système scolaire devrait prendre dans ce domaine et sur son adaptation à l'évolution socioreligieuse de la société québécoise. Il donne également son avis sur les aspects religieux des programmes d'éthique et de culture religieuse.

2001 : Création par le ministère de l'éducation du Secrétariat aux affaires religieuses, pour permettre au Comité des affaires religieuses d'exercer son mandat. Il met à sa disposition une unité administrative qui a, entre autres responsabilités, celle d'assurer le soutien nécessaire à l'exercice du mandat du Comité.

2005 : Adoption d'une loi prévoyant, pour la rentrée scolaire de 2008, la mise en place d'un programme de formation commune d'éthique et de culture religieuse. L'État québécois reconnaît aussi l'importance des questions religieuses et éthiques dans la vie et l'évolution de la société québécoise.

2008 : Abolition du régime des cours optionnels d'enseignement moral ou religieux.

Obligation pour tous les élèves des réseaux publics et privés de suivre les cours d'Éthique et culture religieuse (aucune dérogation possible).

2 Le cours d'Éthique et culture religieuse

2.1 Ce que c'est

Au moment où le Ministère procède à la déconfessionnalisation des commissions scolaires, il propose de mettre en place un cours qui remplacera les cours de religion ainsi que les cours de morale. L'objectif poursuivi par le MELS est de favoriser le «vivre-ensemble» dans une société de plus en plus pluraliste mais où des valeurs communes, décidées par la société québécoise au 21^e siècle, doivent être respectées. Plusieurs expert-es se sont alors penché-e-s sur la question et ont proposé

au MELS d'introduire dans le curriculum scolaire un cours appelé *éthique et culture religieuse*.

Le nouveau cours d'*Éthique et culture religieuse*, cours obligatoire pour tous les élèves des écoles privées et publiques du Québec, est mis en place en septembre 2008. Cela se passe au même moment où l'on s'attaque à une réforme pédagogique en profondeur : approche par compétence, bulletin comportemental et par compétence plutôt que par notes, etc.. La loi est claire à cet effet : aucune dérogation n'est possible, contrairement aux cours d'éducation religieuse qui existaient précédemment où les parents pouvaient choisir le cours optionnel de morale. Toutes les demandes de dérogation de la part des parents ont essuyé un refus. Mentionnons également que cela se passe au moment où, au secondaire, on vient de faire disparaître le cours de formation personnelle et sociale (FPS) pour le remplacer par le cours d'éducation à la citoyenneté.

2.2 Présentation du programme d'éthique et culture religieuse

Le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS) présente le cours d'Éthique et culture religieuse comme étant la combinaison de deux dimensions distinctes mais qu'il faut concevoir comme étant interreliées. Il fait le choix de les traiter comme renvoyant l'une à l'autre¹⁹. Ces deux dimensions sont l'éthique et la culture religieuse.

Dans le cadre de ce programme, le MELS nous présente le volet *Éthique* du cours comme «une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions». (p. 279) et aussi comme quelque chose qui permet le développement moral de l'individu. Il spécifie que «d'un programme d'enseignement moral qui ne comportait pas de référence religieuse, mais où l'on développait déjà la pratique du dialogue moral et la réflexion éthique, on passe à un programme d'éthique qui tient compte d'éléments de la culture »²⁰. On parle ici de culture religieuse uniquement.

Le volet culture religieuse insistera tout particulièrement sur les religions chrétiennes — surtout catholique— pour que les jeunes comprennent l'importance de ces religions dans l'histoire du Québec. Selon le temps, d'autres religions seront expliquées : juive, musulmane, amérindiennes, bouddhiste. Le programme du MELS mentionne que «la culture religieuse porte sur la compréhension des principaux éléments constitutifs des religions : textes sacrés, croyances, enseignements, rites, fêtes, des règles de conduite, des lieux de culte. «Un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux de notre société. L'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme au Québec.»²¹. Les religions sont enseignées à partir des récits et mythes qui les fondent, de même qu'en parlant des rites qui y sont attachés. L'enseignant-e doit rester neutre face

¹⁹ Programme d'Éthique et culture religieuse, MELS , p. 279

²⁰ Ibid, p. 277

²¹ Ibid, p. 280

aux religions. Il y a place pour la non-croyance et la critique des religions surtout au secondaire.

2.3 Trois compétences à développer du primaire au secondaire

Le programme tel qu'adopté par le MELS s'articule autour des trois mêmes compétences au niveau de l'enseignement au primaire et au niveau de l'enseignement au secondaire :

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

Le programme mentionne qu' «il importe que les trois compétences soient développées en complémentarité les unes avec les autres plutôt que de façon séquentielle et linéaire. Les interrelations entre les compétences sont nombreuses et contribuent à l'actualisation des finalités de ce programme.»²² Le ministère précise également que ces trois compétences «se mobilisent en même temps».

L'apprentissage du dialogue est un élément central du cours et met en lien les deux premières compétences.

3. Elaboration du programme

Pour élaborer le programme, un comité a été créé par le MELS (voir annexe). Le comité avait émis, entre autres, l'hypothèse de développer un cours de philosophie destiné aux enfants, cours qui auraient permis le développement moral des enfants et l'esprit critique, nécessaire au véritable dialogue et à la compréhension de la société. Cette hypothèse de travail a été écartée par le comité des affaires religieuses qui mentionne qu'il a «veillé à créer une formation bicéphale qui permet de trouver de nouvelles façons de sauvegarder l'essentiel de la confessionnalité scolaire, tout en la faisant évoluer. Autrement dit qui permet de continuer l'enseignement religieux tout en le rendant conforme à la loi à savoir la culture religieuse enseignée en classe de manière objective et un accompagnement spirituel²³».

De plus, à un moment de l'élaboration de programme, messieurs Leroux et Watters, membres du comité d'élaboration, ont rencontré les professeurs de philosophie du collégial pour

²² *ibid*, p. 281

²³ Avis du comité des affaires religieuses du Ministère de l'Éducation :Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir - Avis au ministre de l'Éducation

leur proposer d'être les formateurs des enseignants qui dispenseraient les cours d'ÉCR. Malgré leur acceptation, le MELS a préféré opter pour la recommandation du comité des affaires religieuses et spécifie que «le programme est donné par du personnel formé dans les facultés de théologie» (Voir 2^e avis du comité des affaires religieuses).

4. Enjeux de société

Bien que quelques groupes approuvent le cours tel qu'il est en ce moment, force est de constater qu'il fait l'objet de beaucoup de controverses dans notre société. Les enseignants qui le dispensent se divisent en trois groupes : ceux qui sont satisfaits, ceux qui le trouvent très problématique et ceux qui ont choisi de faire de ce cours quelque chose qui n'a rien à voir avec le programme du ministère.

Le cours ECR a fait l'objet de deux avis :

Un avis du CSF déplorant l'absence de la mention du principe d'égalité entre les femmes et les hommes dans le volet éthique.

Cet argument a été repris dans le récent avis sur la laïcité avec encore plus de force. <http://www.csf.qouv.qc.ca/modules/fichierspublications/fichier-29-1409.pdf>

Un avis de la Commission des droits de la personne s'inquiète de plusieurs faiblesses du programme et rappelle que la Charte doit aussi être enseignée, ce qui n'est pas prévu dans le volet éthique du cours ECR.

[Examen de la conformité du cours d'éthique et culture religieuse à la Charte, \(Fureteurs sans Javascript : suivre ce lien pour télécharger le document PDF\)](#) novembre 2008.

Ce cours est actuellement un objet d'insatisfaction pour plusieurs groupes dans la société . Il est contesté notamment par des sociologues comme Joëlle Quérim et le professeur Gary Caldwell, par un célèbre éthicien et théologien, Guy Durand et par des pédagogues comme les professeurs Norman Baillargeon, John Zucchi et Douglas Farrow.

<http://www.cyberpresse.ca/la-voix-de-lest/opinions/courrier-des-lecteurs/201105/17/01-4400420-cours-ecr-une-autre-contestation-universitaire.php>

Les parents chrétiens n'acceptent pas le fait que leurs enfants, dans le cadre d'un cours portant sur la culture religieuse, soit exposés aux autres religions, tel le protestantisme, l'islam et le judaïsme. Ils ont porté leur cause devant la Cour suprême, arguant qu'il appartient aux parents de

s'occuper de l'éducation religieuse des enfants et non pas à l'école.
<http://www.ledevoir.com/societe/education/323624/ethique-et-culture-religieuse-la-cour-supreme-entend-les-parents>

Ceux qui croient que le cours est trop laïque contestent aussi ce cours. Citons ici le juge Dugré (18 juin 2010) dans l'affaire du Collège Loyola qui a remporté sa cause devant les tribunaux contre le ministère de l'Éducation: «L'obligation imposée à Loyola d'enseigner la matière ÉCR de façon laïque revêt un caractère totalitaire qui équivaut, essentiellement, à l'ordre donné à Galilée par l'Inquisition de renier la cosmologie de Copernic.» <http://www.radio-canada.ca/regions/Montreal/2009/06/08/001-ethique-tribunaux-loyola.shtml>

Les parents d'enfants qui ne sont ni protestants ni catholiques déplorent le fait que trop de temps soit accordé au catholicisme ou au protestantisme dans le cadre de ce cours.

Plusieurs groupes de parents contestent le refus du Ministère d'accorder une exemption pour ce cours.

Alexandra Malenfant-Veilleux , dans son mémoire de maîtrise déposé à l'Université du Québec à Trois-Rivières, soutient que selon une nouvelle analyse, d'un point de vue philosophique, le programme ÉCR n'est pas neutre. Selon elle, le cours ÉCR ferait clairement la promotion du pluralisme. Pour cette enseignante de philosophie au collège Laflèche à Trois-Rivières, le principe du pluralisme sur lequel est fondé le programme ÉCR, et duquel découleraient l'interculturalisme et le multiculturalisme, est un ensemble cohérent ficelé de principes moraux au même titre que l'humanisme ou le catholicisme qu'il vise à remplacer.

Enfin, citons Georges Leroux, fervent défenseur du programme ÉCR, «nos enfants seront meilleurs que nous parce qu'ils seront d'abord plus ouverts à la diversité religieuse et morale et plus investis dans un pluralisme normatif. Ils croiront qu'il est préférable d'être pluriel que d'être homogène». (3 mai 2007 devant les membres de la Fédération des établissements de l'enseignement privé.).

5. Où en est Québec solidaire sur cette question ?

Suite au Congrès de novembre 2009, le Comité de coordination nationale a créé un comité consultatif sur la laïcité dont le mandat était :

- Avancer dans les réflexions post-congrès, suite aux propositions déjà adoptées ;

- Répondre à certaines questions posées dans l'espace public : cours ECR, animation à la vie spirituelle dans les écoles, services religieux dans les établissements de santé, charte de la laïcité.

Ce comité a soulevé différents aspects de la problématique et a remis son rapport final au CCN le 5 décembre 2010.

Sur la question des cours d'ÉCR et toute la controverse qu'il suscite, le Comité est divisé. Le CCN émet la volonté de soumettre les deux positions au débat.

Position A (Le texte qui suit est directement repris du rapport)

«Certains-es membres du comité croient qu'il est important que les enfants et les jeunes du Québec acquièrent une bonne connaissance des religions, en premier lieu, de celle qui a le plus marqué le Québec, la religion catholique. Sinon, comment comprendre l'évolution de la société québécoise, de la situation des femmes et des familles, de l'art, de l'architecture ?

L'enseignement des religions amérindiennes, lorsque l'on sait quelle importance elles revêtent pour ces peuples si près et si loin de nous, n'est-il pas une avancée nécessaire au Québec ? La compréhension de l'Islam et du judaïsme n'est-elle pas indispensable aujourd'hui ? Ne pourrait-on éviter quelques guerres de religion si les humains comprenaient que leurs croyances sont moins éloignées qu'ils-elles ne le pensent ?

En bref, ces membres du comité pensent que le fait religieux est incontournable dans notre société et qu'il vaut mieux le connaître et l'appréhender plutôt que de demeurer ignorants face à lui. Cependant, elles-ils ne sont pas certains que le cours ECR doit demeurer sous sa forme actuelle, c'est-à-dire séparé du cours d'éducation à la citoyenneté (secondaire). 10 ans d'éthique et culture religieuse, n'est-ce pas un peu trop ? Les religions sont l'un des constituants des cultures diverses mais il y en a bien d'autres. Faut-il donc accorder tant d'importance aux religions dans la construction du vivre-ensemble au Québec ? Les dimensions culturelles et historiques des religions ne peuvent-elles pas être abordées à l'intérieur de d'autres cours »?

Recommandations :

- Que pour l'instant le cours ECR soit maintenu étant donné que sa mise en œuvre réelle date seulement de septembre 2008 et qu'il faut en faire le bilan avant tout.

- Qu’au cours de l’année 2011, le MELS, établisse les bases d’un bilan à effectuer en 2012 : questions pertinentes, acteurs à considérer dans le bilan, processus, etc...
- **Qu’au cours de 2012, un processus de bilan soit effectué en impliquant tous-tes les acteurs-trices concernés : professeurs, experts-es, parents, mouvements laïques, etc...**
- Qu’une décision soit prise en 2013 sur la poursuite ou non du cours dans sa forme actuelle, sur les améliorations à y apporter ou sur d’autres façons d’enseigner l’éthique et les cultures religieuses

Position B (le texte qui suit est repris directement du rapport)

Ce qui nous frappe, à la lecture du programme ECR au primaire et au secondaire, c’est une différence marquée entre les volets «éthique» et «culture religieuse». Alors que le volet «éthique» est tout à fait porteur, a un contenu très intéressant sur le plan de la sensibilisation à la vie en société, le volet «culture religieuse» paraît poser une quantité de problèmes insolubles.

Nous ne voyons pas comment on donnera ce cours sans risquer de tomber dans les stéréotypes et des descriptions très superficielles des différents mouvements religieux, y compris les options telles que l’athéisme. Chaque enseignant ira de ses expériences et lectures personnelles, alimentées par ses préjugés. Les mouvements et croyances religieuses ne peuvent pas se résumer à des rituels, pratiques, interdits alimentaires... Nous ne voyons aucune utilité ou intérêt de procéder ainsi. Au contraire, en accordant une préséance aux religions chrétiennes, le cours risque de présenter une vision très biaisée des religions et croyances autres, qui seront toujours vues par rapport au christianisme. Et cela sans aucune place dans le cours pour un examen *critique* des diverses pratiques et croyances religieuses qui pourtant en auraient besoin.

Au contraire, le cours d’éthique pourrait constituer une excellente structure pour un véritable cours d’éducation aux droits de la personne. Actuellement, le Québec ne satisfait pas à ses engagements internationaux de procurer aux enfants et aux jeunes une éducation aux droits de la personne. Jusqu’à récemment, le cours de Formation personnelle et sociale, ayant comme un de ses cinq volets un cours de droits de la personne (cela ne faisait tout de même que quelques heures par année scolaire consacrée à ce sujet), constituait un début de réponse aux attentes de la communauté internationale, exprimées surtout à la Conférence de Vienne en 1993. Cette déclaration de principe a été suivie par une proclamation de décennies de l’« éducation aux *droits de l’homme* » (l’appellation demeure au sein de la communauté internationale).

L’éducation aux droits de la personne, ce n’est pas seulement la transmission d’un savoir. Il faut que cette éducation se fasse dans un contexte social dans lequel les jeunes peuvent *exercer* leurs droits. Les écoles doivent ainsi devenir des milieux de vie où les jeunes et les adultes qui les forment peuvent avoir une relation d’égalité et de réciprocité sur le plan de leurs droits fondamentaux. On ne peut apprendre les droits de la personne que dans un milieu où l’on est *sujet* de droits, où les droits de la personne sont reconnus et exercés par toutes les personnes, quel que soit leur âge ou leur rôle.

Si ce projet se réalisait, les jeunes n'auraient plus besoin de décrocher. Ils et elles vivraient enfin dans un milieu qui les reconnaîtrait comme citoyens et citoyennes non «en devenir», mais à part entière, maintenant.

Recommandations :

- Que la partie culture religieuse du programme d'ÉCR soit remplacée par un contenu résolument axé sur les droits de la personne, en se servant de l'excellente structure offerte par le volet « éthique » pour y verser le contenu des droits de la personne. Ceci constituerait avec un excellent programme d'éducation aux droits de la personne, du début du primaire à la fin du secondaire, dosé et adapté pour chaque tranche d'âge et de maturité.

- Que la religion, avec ou sans foi, soit enseignée par les organismes concernés.

- Bien sûr, il faudrait que les personnes concernées par ces cours soient mieux consultées qu'elles ne l'ont été pour le programme d'ÉCR.

6. D'autres pistes de travail existent aussi :

En plus des positions A et B présentées ici, on peut questionner la pertinence d'un cours de philosophie destinée aux enfants pour développer le sens éthique. Il existe des ressources qui ont fait leurs preuves depuis des dizaines d'années, soit les programmes de philosophie pour enfants. Nulle part dans l'entente du Système des Écoles associées de l'Unesco, à laquelle souscrit le Québec, il n'est question d'un enseignement des récits religieux.

D'ailleurs, le directeur de la «Division de la Philosophie et de l'Éthique» à l'Unesco, M. Yersu Kim, écrit que,

«Au-delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO. En vue de la promotion d'une Culture de la Paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre la manipulation de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin. [...] L'impact sur les adultes de demain pourrait être tellement considérable qu'il nous amènerait à nous étonner d'avoir refusé la philosophie aux enfants jusqu'à ce jour.»²⁴

M. Kim est persuadé que droits humains, éthique, pensée critique et dialogue ne doivent pas être séparés et sont intimement liés au cours de philosophie pour enfants dont Michel Sasseville et

²⁴ <http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/philo.asp>

Mathieu Gagnon de l'université Laval sont spécialistes. Ils ont en effet publié des livres à la fois théoriques et pratiques sur ce qu'ils appellent «la communauté de recherche», entre autres, *Penser ensemble*.²⁵ Il ne s'agit pas d'un programme nouveau. Plusieurs enseignantes du primaire l'ont expérimenté dans plusieurs commissions scolaires depuis des dizaines d'années. Il est même étonnant qu'on ne l'aie pas adopté au moment de la déconfessionnalisation. D'autant plus que l'un des promoteurs du cours d'ÉCR, Georges Leroux, dit que «la philosophie pour enfants [...] constituera un puissant ferment de discussion démocratique et de réflexion critique pour nos écoles.»²⁶

7. La question vous intéresse et vous voulez en savoir plus? Voici quelques liens utiles :

Programme officiel du primaire et du secondaire :

https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/pdf/EthiqueCultRel_Primaire.pdf

https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/pdf/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf

Avis du comité des affaires religieuses

http://www.mels.gouv.qc.ca/affairesreligieuses/CAR/PDF/RapProjProgEthiqueCultRel_f.pdf

La philosophie et les enfants. Université Laval

<http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/liens.asp>

www.fp.ulaval.ca/philoenfant/philo

Philosophie pour enfants expérimentée dans une multitude de pays :

<http://pratiquesphilo.free.fr/philenf.ht>

²⁵ *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, coll. dialoguer, PUL, Québec, 2007.

²⁶ *Le Devoir*, 19-20 janvier 2008.

Annexe 1

Le comité d'élaboration du programme

Denis Watters

M. Watters a été coordonnateur des équipes de rédaction du programme Éthique et culture religieuse au MELS (2005 à 2007). Il a été responsable de la mise en œuvre de ce programme ainsi que porte-parole du Ministère auprès des médias et lors d'une tournée nationale d'information au Québec (2007-2008). Il est également l'auteur du **Petit Guide ECR-101**. En 2008, il a été le porte-parole de Mme Courchesne^[13] (la ministre de l'Éducation) .

Georges Leroux

Professeur émérite au département de philosophie de l'Université du Québec

à Montréal, il enseigne la philosophie grecque et l'éthique de 1969 à 2006. Il a rédigé des ouvrages sur plusieurs sujets d'éthique et de philosophie de la religion. G. Leroux a fait partie du comité d'experts réuni par le MELS. Il a par la suite publié un livre qui présente des arguments pour soutenir le programme dont il est un des acteurs principaux.

Fernand Ouellet

Professeur de la faculté de théologie de l'Université de Sherbrooke^[10] et spécialiste des religions des Indes, F. Ouellet est considéré par plusieurs comme le père du cours d'ECR^[11] et a été le coordonnateur des travaux du comité : Groupe de travail sur la place de la religion à l'école^[12]. Étude no 1 Gouvernement du Québec MEQ

Jean-Pierre Proulx

Journaliste au quotidien Le Devoir de 1968 à 1974 et de 1980 à 1991, spécialisé dans les questions religieuses et d'éducation^[14], M. Proulx est l'auteur du rapport " Laïcité et religions: perspective nouvelle pour l'école québécoise " et il a été président du Groupe ministériel de travail sur la place de la religion à l'école de 1997 à 1999. Dans les années soixante-dix, il a rédigé une thèse de doctorat portant sur les rapports entre l'Église et les médias.

Michel Trudeau

Enseignant à la retraite, responsable et corédacteur d'une première proposition de programme d'enseignement religieux de type culturel (1977). M. Trudeau a été membre du Comité sur l'éducation au phénomène religieux (1998-1999). Ce comité d'experts a recommandé son cours de type culturel, dans son rapport d'une étude commandée par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. Le Comité sur l'éducation au phénomène religieux a présenté ce cours, comme le modèle type d'enseignement culturel des religions pour le système québécois.

Jacques Racine

Professeur retraité à la faculté de théologie de l'université Laval. M. Racine^[15] est membre de l'Institut d'éthique appliquée de l'Université Laval, de l'Association des praticiens en éthique du Canada et de la

Société canadienne de théologie. Au gouvernement du Québec, il a présidé au Comité sur les affaires religieuses.

Jocelyn Maclure

Maclure est membre du comité des experts consulté par l'équipe de rédaction du programme d'éthique et de culture religieuse au primaire et au secondaire. Il est aussi professeur de la faculté de philosophie de l'université Laval^[16] Il a œuvré comme analyste-expert et rédacteur pour la Commission Bouchard-Taylor sur les pratiques d'accommodement de la diversité culturelle et religieuse.