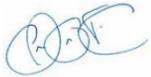


MÉMOIRE
CONSULTATIONS SUR LE PROGRAMME D'ÉTUDES
ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Mars 2020

Document adopté à la 679^e séance de la Commission,
tenue le 20 mars 2020, par sa résolution COM-679-4.2.4



Jean-François Trudel
Secrétaire de la Commission

Analyse, recherche et rédaction :

Jean-Sébastien Imbeault, chercheur
Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications

Traitement de texte :

Chantal Légaré
Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 1 |
| 1 ORIGINES ET OBJECTIFS DU PROGRAMME D'ÉCR..... | 3 |
| 1.1 Étapes ayant mené à la mise en place du programme d'ÉCR | 4 |
| 1.2 Objectifs et contenu du programme d'ÉCR..... | 9 |
| 1.3 Les conditions essentielles pour garantir le caractère neutre de l'enseignement..... | 13 |
| 2 UNE RÉVISION DU PROGRAMME D'ÉCR SANS ÉVALUATION NI BILAN..... | 15 |
| 3 COMMENTAIRE SUR LES THÈMES SOUMIS LORS DES CONSULTATIONS | 21 |
| 3.1 Pour une éducation juridique sous l'angle des droits et libertés..... | 22 |
| 3.2 Pour une éducation à une citoyenneté démocratique fondée sur les droits et libertés ... | 32 |
| 3.2.1 Participation citoyenne et démocratie..... | 34 |
| 3.2.2 L'écocitoyenneté..... | 41 |
| 3.2.3 Citoyenneté numérique..... | 47 |
| 3.3 Pour une éducation à la sexualité ancrée au cadre des droits et libertés..... | 54 |
| 3.4 Pour une école égalitaire et inclusive assurant un développement de soi et des relations interpersonnelles | 59 |
| 3.5 Pour une prise en compte du cadre de la Charte à l'intérieur des repères éthiques | 66 |
| 3.6 Pour une compréhension du caractère pluraliste de la culture et de la société | 67 |
| CONCLUSION..... | 73 |

INTRODUCTION

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse¹ assure le respect et la promotion des principes énoncés dans la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec². Elle assure aussi la protection de l'intérêt de l'enfant, ainsi que le respect et la promotion des droits qui lui sont reconnus par la *Loi sur la protection de la jeunesse*³. Elle veille également à l'application de la *Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*⁴.

Pour ce faire, la Commission, dont les membres sont nommés par l'Assemblée nationale⁵, a notamment pour mandat de diriger et encourager les recherches et publications sur les libertés et droits de la personne⁶.

C'est sur la base de la réflexion qu'elle mène depuis de nombreuses années au sujet de la prise en compte de la religion dans les institutions publiques⁷, et en se fondant sur plusieurs commentaires et recommandations formulées au fil des ans, que la Commission désire aujourd'hui prendre part par le dépôt d'un mémoire⁸ aux consultations lancées le 10 janvier 2020 par le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, monsieur Jean-François

¹ Ci-après « Commission ».

² *Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12 (ci-après « Charte »).

³ *Loi sur la protection de la jeunesse*, RLRQ, c. P-34.1.

⁴ *Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*, RLRQ, c. A-2.01.

⁵ *Id.*, art. 58 al. 2.

⁶ Art. 71 Charte.

⁷ Voir notamment : COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Document de réflexion : La Charte et la prise en compte de la religion dans l'espace public*, (Cat. 2.113-2.11), juin 2008; 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*, (Cat. 2.120-4.22), novembre 2008.

⁸ Précisons que deux représentants de la Commission ont assisté à l'une des journées de forum organisées dans le cadre de ces consultations.

Roberge, concernant la « révision en profondeur du programme d'étude *Éthique et culture religieuse*⁹ »¹⁰.

Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur¹¹, l'« objectif principal » de ces consultations est d'identifier « de nouveaux thèmes qui enrichiront le programme d'études et remplaceront, en tout ou en partie, les notions de culture religieuse »¹². Huit thèmes sont proposés : 1) Participation citoyenne et démocratie; 2) Éducation juridique; 3) Écocitoyenneté; 4) Éducation à la sexualité; 5) Développement de soi et des relations interpersonnelles; 6) Éthique; 7) Citoyenneté numérique; 8) Culture des sociétés.

Toujours lors de l'annonce faite par le ministre, les modalités des consultations ont été précisées :

- toute personne intéressée peut y participer à partir d'un questionnaire en ligne portant sur les huit thématiques¹³;
- les experts et le personnel de l'enseignement peuvent prendre part à trois forums sur la question;
- un mémoire peut être acheminé au MEES.

⁹ Ci-après « Programme d'ÉCR ».

¹⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, « *Éthique et culture religieuse* – Le ministre Jean-François Roberge annonce le début des consultations en vue d'une refonte du programme », Communiqué, 10 janvier 2020, [En ligne]. <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/ethique-et-culture-religieuse-le-ministre-jean-francois-roberge-annonce-le-debut-des-cons/>

¹¹ Ci-après « MEES ».

¹² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, « Consultations sur le programme d'études *Éthique et culture religieuse* », [En ligne]. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/consultations-sur-le-programme-detudes-ethique-et-culture-religieuse/>

¹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, « Consultation sur le programme d'études *éthique et culture religieuse* », [En ligne]. https://formulaire.education.gouv.qc.ca/dev_ti/consultation_en_ligne_ecr_328/fr

Un rapport faisant la synthèse de ces consultations sera soumis au ministre au printemps 2020¹⁴. Il n'est pas précisé si les mémoires ou le rapport seront rendus publics. À partir de ce rapport, le ministère préparera une « ébauche de projet de programme, qui sera par la suite soumis à un processus rigoureux et éprouvé de validation auprès de divers comités et des partenaires du réseau de l'éducation »¹⁵.

Enfin, un projet pilote du nouveau programme sera testé dans certaines écoles au cours de l'année 2021-2022. Le nouveau programme devrait être officiellement mis en œuvre à partir de la rentrée scolaire 2022-2023¹⁶.

Le mémoire que la Commission soumet dans le cadre de ces consultations revient dans un premier temps sur les origines et objectifs du programmes d'ÉCR, ce qui lui permettra de mieux situer les changements proposés. Par la suite, elle formule des questionnements sur le processus en cours, en soulignant notamment l'absence d'évaluation du programme existant, de cahier de consultation pour l'actuelle révision ou encore de principes directeurs permettant de saisir les orientations privilégiées.

La Commission soumet dans une troisième section des propositions visant à bonifier les huit thèmes proposés dans le cadre de ces consultations et démontre en ce sens la pertinence du cadre des droits et libertés. D'emblée, la Commission constate que ce cadre est transversal à la plupart des thèmes proposés et que l'éducation aux droits et libertés devrait obtenir une attention particulière lors de la conception du futur programme d'enseignement.

1 ORIGINES ET OBJECTIFS DU PROGRAMME D'ÉCR

Avant de commenter plus longuement les thèmes soumis pour ces consultations, la Commission désire faire un bref retour sur le programme d'ÉCR, rappeler ses origines, sa

¹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, préc., note 10.

¹⁵ *Id.*

¹⁶ *Id.*

perspective et ses principaux objectifs, afin de mieux situer et de mieux comprendre la révision en cours.

1.1 Étapes ayant mené à la mise en place du programme d'ÉCR

En 2005, à la suite de l'adoption de la *Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le secteur de l'éducation*, le gouvernement du Québec met fin notamment¹⁷ à l'enseignement religieux catholique et protestant à l'école et au régime d'option qui permettait le choix de l'enseignement moral¹⁸. Cet enseignement confessionnel ou moral sera remplacé en 2008 par le programme d'ÉCR, dans les suites de la laïcisation du système scolaire qui s'est opérée au Québec au tournant des années 2000.

Comme le rappelait encore récemment la Commission, ces transformations du système scolaire ne signifient pas pour autant une « sortie » de la religion de l'école¹⁹. Elles ont plutôt visé le réaménagement et la redéfinition de l'espace que la religion y occupait : « ce sont les droits, les structures et les services, réservés à la population catholique et protestante qui disparaissent, mais non le fait religieux en lui-même »²⁰.

¹⁷ Par ailleurs, l'article 41 de la *Charte des droits et libertés de la personne* est modifié à cette occasion. *Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation*, RLRQ, c. 20, art. 13. Avant son abrogation en 2005 et sa modification, l'article 41 se lisait comme suit : « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs convictions, dans le respect des droits de leurs enfants et de l'intérêt de ceux-ci. ». *Charte des droits et libertés de la personne*, L.Q. 1975, c. 6, art. 41.

¹⁸ *Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation*, préc., note 17.

¹⁹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale - Projet de loi n° 40, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, (Cat. 2.412.84.5), décembre 2019, p. 45; voir aussi : GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE, *Laïcité et religions – Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1999, p. 229.

²⁰ COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*, avis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, 2006, p. 22.

L'abandon de l'enseignement religieux et son remplacement par une « approche socioculturelle des religions illustre ce nouveau paradigme en vertu duquel, si la religion n'est plus transmise aux élèves en tant que cadre normatif de croyances et de valeurs, elle ne disparaît pas pour autant du champ des connaissances à découvrir et à étudier à l'école »²¹. Serait donc dorénavant offert un enseignement culturel de la religion selon la perspective des sciences sociales.

Rappelons que, dès 1979, la Commission s'était dit d'avis que cet enseignement des religions catholique et protestante dispensé dans les écoles du Québec représentait un privilège discriminatoire, car elle ne reconnaissait pas à tous les élèves une égale protection de leur liberté de religion²². Malgré les appels répétés de la Commission à cet effet²³, ce n'est qu'à la suite des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 que le Québec prendra la voie de la déconfessionnalisation de son système d'éducation :

« Elle l'a fait en prenant en compte "l'évolution culturelle et démocratique de la société québécoise", c'est-à-dire d'une société "pluraliste et laïque de fait" [...]. Mais [cette] Commission a aussi opté pour la déconfessionnalisation des écoles au nom de ces valeurs fondamentales que sont l'égalité devant la loi et la non-discrimination. »²⁴

²¹ Mireille ESTIVALÈZES, « Enseigner le programme d'éthique et culture religieuse et traiter de la diversité religieuse en classe », dans Maryse POTVIN, Marie-Odile MAGNAN et Julie LAROCHELLE-AUDET (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Fides, coll. « Éducation », 2016, p. 140.

²² COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE, *Liberté de religion et confessionnalité scolaire*, (Cat. 2.113-2.1), 1979, p. 19-20 Elle ajoutait qu'il s'agissait d'une double discrimination étant donné qu'elle exclut les enseignants qui ne professent pas cette religion.

²³ Voir : COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE, *Mémoire de la Commission des droits de la personne à la Commission élue permanente de l'éducation sur le projet de loi n° 40 : Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public*, (Cat. 2.412.50.1), 1983; COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE, *Mémoire de la CDPQ à la Commission permanente de l'éducation sur les projets de loi n° 106 (Loi sur les élections scolaires) et 107 (Loi sur l'instruction publique)*, (Cat. 2.412.65.1.1), 1988; COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE, *Le port du foulard islamique dans les écoles publiques. Aspects juridiques*, (Cat. 2.120-4.8), 1994; COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique sociale*, (Cat. 7.113-2.1.1), 1995.

²⁴ Le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école reprend les quatre recommandations de la Commission ayant mené ces États généraux : « Transformer les commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques. Entreprendre les démarches pour l'abrogation de l'article 93 de la Constitution canadienne, en vue de l'abolition des structures et des mécanismes actuels en matière de confessionnalité du système scolaire. Inviter les groupes qui disposent actuellement de garanties en matière confessionnelle à mettre en place les mécanismes qui permettront que l'éducation chrétienne soit assumée dans des lieux plus

Dans les suites de cette réflexion, en 1999, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école²⁵, dont le mandat était « d'examiner la question de la place de la religion à l'école, de définir les orientations pertinentes et de proposer des moyens en vue de leur mise en œuvre », recommandera entre autres le remplacement de l'enseignement confessionnel catholique et protestant par un enseignement culturel des religions²⁶.

Dans deux avis distincts, le Comité sur les affaires religieuses et le Conseil supérieur de l'éducation remettent en cause respectivement en 2004 et 2005 le recours aux clauses dérogatoires qui rendaient possibles jusque-là l'enseignement confessionnel à l'école au Québec²⁷. Ils recommandaient de plus que l'abandon du cours d'enseignement religieux et du régime d'option alors en vigueur donne place à un nouveau cours²⁸. Trois justifications sont mises de l'avant par le Conseil supérieur de l'éducation, soit la mission de l'école, la pleine

appropriés que l'école. Renforcer, à l'école, l'éducation aux valeurs et l'éducation civique ainsi que la connaissance culturelle du phénomène religieux et assurer des services de soutien à la vie civique. » COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final*, Gouvernement du Québec, 1996 cité dans GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE, préc., note 19, p. 88.

²⁵ Ci-après « Groupe de travail ».

²⁶ Après avoir évalué trois scénarios (1 : L'enseignement religieux de toutes les confessions et l'enseignement culturel des religions; 2 : L'enseignement culturel des religions; 3 : Aucun enseignement religieux.), le Groupe de travail justifie ainsi son choix en faveur d'un enseignement culturel des religions : « 1- Elle est conforme aux finalités et aux principes qui doivent guider l'État en matière de religion, aussi bien en ce qui concerne la neutralité religieuse qu'à l'égard des buts qu'il doit poursuivre à l'école en vue d'un exercice responsable de la citoyenneté. 2- Elle est conforme aux normes juridiques des chartes qui garantissent l'égalité de tous et la liberté de conscience et de religion. 3- Elle est cohérente par rapport aux buts sociétaux qui consistent en la construction d'un espace civique commun et en la socialisation des jeunes au sein d'une société pluraliste et valorisant la diversité des patrimoines religieux. 4-Elle concilie, dans un compromis qui nous paraît acceptable, les attentes des parents et des autres acteurs de l'école. Elle nous semble concilier les deux courants sociaux dominants de notre société en ce qui a trait à la place de la religion à l'école. », *id.*, p. 214.

²⁷ COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Éduquer à la religion à l'école : Enjeux actuels et piste d'avenir, avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, mars 2004, p. 40; CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : Une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec, avis au ministre de l'Éducation*, Sainte-Foy, gouvernement du Québec, 2005, p. 30.

²⁸ COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, préc., note 27; CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, préc., note 27.

participation de tous les élèves sans distinctions liées à la religion et l'apaisement de conflits possibles relatifs à la religion :

« Dans le cadre de sa mission propre d'instruire, de socialiser et de qualifier, l'école québécoise est justifiée, sur le plan pédagogique, de proposer aux élèves un enseignement obligatoire et non confessionnel de la religion. Il y va en effet de l'intérêt de ces mêmes élèves de s'enrichir comme personne cultivée et comme futur citoyen compétent. Il y aura lieu toutefois de s'interroger, en temps opportun, sur la place que devrait occuper cet enseignement dans le domaine d'apprentissage qu'est le développement personnel.

D'un point de vue socioculturel, un enseignement non confessionnel de la religion contribuera à faire participer l'ensemble des enfants du Québec, quelles que soient leurs origines, au patrimoine religieux québécois qui fait partie de l'identité nationale. Le fonds de ce patrimoine est constitué des traditions catholique et protestante, mais il s'est enrichi et s'enrichit encore des traditions religieuses nouvelles apportées par l'immigration, mais aussi par un ensemble de valeurs plus séculières issues de la Révolution tranquille et de la modernité. C'est pourquoi, du reste, l'éducation éthique et l'éducation à la citoyenneté concourent avec un enseignement non confessionnel de la religion à former des citoyens complets.

La religion est aussi source de conflits sociaux, ici comme ailleurs. Du point de vue social, un enseignement non confessionnel de la religion vise à favoriser la paix en permettant d'abord la connaissance de l'autre, tout comme le développement d'attitudes de tolérance, mais surtout de compétences citoyennes pour entrer en relation avec l'autre, et en bout de ligne, à un vivre-ensemble plus authentique et plus riche. »²⁹

Le Conseil formule ainsi sa recommandation :

« [...] 3- d'adopter dans les meilleurs délais un programme d'enseignement non confessionnel de la religion destiné à l'ensemble des élèves et qui soit conforme aux exigences des chartes, et de modifier la législation en conséquence;

4- de développer dans ce nouveau programme une dimension éthique forte pour l'ensemble des élèves; [...] »³⁰

²⁹ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, préc., note 27, p. 26.

³⁰ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *id.*, p. 30. Rappelant sa position élaborée en 1993 dans *Le défi d'une réussite de qualité*, le Conseil supérieur de l'éducation indique qu'il insistait déjà alors sur le nécessaire « déverrouillage » du système confessionnel et rappelle les fondements de ce positionnement, tout particulièrement le fait que le Québec est une société de droit : « Les règles de droit y font partie des règles du jeu social. [...]. Au cœur de ces règles se situe le respect de droits et libertés de la personne, dont les libertés de conscience et de religion sont une part essentielle. L'État de droit a mission de protéger ces libertés de conscience » (p. 69). Pour le Conseil, le régime d'option entre les enseignements confessionnels de la religion et de l'enseignement moral apparaît « sans doute » comme l'application de ce principe. C'est dans ce même document que, pour la première fois, on présente comme une « voie d'évolution » l'exploration de « la piste d'un enseignement, à la fois moral et religieux, de type culturel à ceux et celles qui le désirent ». *Id.*, p. 17-18 référant à CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation : le défi d'une réussite de qualité*, Gouvernement du Québec, 1993, p. 69. Le Conseil souligne également son avis de 2001 dans

À la suite de l'adoption de la *Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation* en juin 2005³¹, le gouvernement mettra en œuvre cette proposition en rendant obligatoire à compter de 2008 l'enseignement du programme d'ÉCR aux niveaux primaire et secondaire (à l'exception du troisième secondaire) et dans l'ensemble des écoles du Québec, tant publiques que privées. Le contenu de l'enseignement sera modulé tout au long du cursus scolaire des élèves.

lequel il précise l'importance que soit implantée au moins « une matière centrée sur l'éducation aux valeurs, à savoir l'acquisition d'attitudes et de valeurs démocratiques, de partage et de solidarité ». CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : ajustements en matière d'enseignement moral et religieux*, 2001, p. 10. Puis, dans son rapport annuel de 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation soulève la question du pluralisme de fait de la société québécoise et l'importance du vivre-ensemble, soit « le partage et la construction, par l'ensemble des citoyens, d'un espace civique commun sur la base d'un patrimoine culturel commun, fondé notamment par l'appropriation de l'histoire et par l'adhésion à des valeurs démocratiques (égalité, justice, liberté, reconnaissance et respect de l'autre, solidarité, responsabilité, respect des lois et des institutions ». CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La gouverne de l'éducation, priorités pour les prochaines années. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002*, Gouvernement du Québec, 2002, p. 84.

³¹ *Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation*, préc., note 17. Dans ses remarques préliminaires, lors du début des consultations particulières entourant le projet de loi n° 95, le ministre de l'Éducation de l'époque, M. Jean-Marc Fournier, affirme : « Le nouveau programme prévoit plutôt leur apprendre ce que sont les règles, les valeurs et les droits qui constituent les fondements de notre société, fondée sur la liberté de la personne et le respect d'autrui, tout en les éveillant à la diversité du monde au sein duquel ils seront appelés à évoluer, diversité dans laquelle le phénomène religieux occupe une place toujours affirmée. Nous vivons à l'ère de l'information, et nos enfants sont soumis à de multiples influences. Ils sont aussi témoins comme nous d'événements bouleversants. Je considère qu'il est de notre devoir de les accompagner dans cette prise de conscience au regard de la complexité du monde et des enjeux auxquels celui-ci est et sera confronté dans le futur. Nous souhaitons que le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse leur donne les outils de base pour accueillir et interpréter cette information dans un esprit d'ouverture, de compréhension et, nous l'espérons, de respect mutuel. Nous souhaitons encourager la connaissance de l'autre et contribuer à former des adultes qui seront sensibilisés à la diversité des personnes qui les entourent et qui exercent leur jugement de manière éclairée. [...] M. le Président, la démocratie est une chose bien précieuse, notamment parce qu'elle nous permet de débattre et de discuter ensemble des choix de notre société. Je suis convaincu que nous partageons cette volonté d'offrir un enseignement de qualité qui outillera nos jeunes en prévision d'une participation active et constructive à notre société. J'espère que ce sera cette même volonté qui animera nos débats et qui permettra de faire franchir à notre système scolaire une autre étape nécessaire à son évolution. » ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, *Journal des débats, Remarques préliminaires*, vol. 38, n° 59, 31 mai 2005.

Ce programme représente un jalon important du processus de déconfessionnalisation du système scolaire, dont les principales étapes se sont échelonnées sur un peu plus de dix ans :

- « – 1997 : Amendement de la Constitution canadienne afin de soustraire le Québec à l'obligation d'accorder des privilèges aux catholiques et aux protestants en matière scolaire;
- 1997 : Adoption d'une loi créant des commissions scolaires linguistiques pour remplacer les commissions scolaires confessionnelles;
- 2000 : Abolition des structures confessionnelles du système scolaire, tels les comités confessionnels et les postes de sous-ministres associés de foi catholique et protestante, de même que du statut confessionnel des écoles et du service d'animation pastorale;
- 2005 : Adoption d'une loi prévoyant, pour la rentrée scolaire de 2008, la mise en place d'un programme de formation commun d'éthique et de culture religieuse. »³²

Comme l'affirmait alors un comité-conseil du gouvernement, le programme d'ÉCR constitue l'un des cinq éléments structurants donnant la cohérence au modèle de laïcité scolaire retenu au Québec³³.

1.2 Objectifs et contenu du programme d'ÉCR

Dans ses orientations ministérielles de 2005, le gouvernement explique en ces mots sa décision de mettre de l'avant la recommandation du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école et d'offrir dorénavant le programme d'ÉCR :

« Cette décision manifeste l'intention de respecter les sensibilités contemporaines en faveur de l'égalité de traitement des personnes et des groupes et de ne pas perpétuer un régime de caractère exceptionnel et dérogatoire au regard des droits fondamentaux reconnus par les chartes, tout en contribuant à l'appropriation de la culture québécoise, façonnée notamment par les traditions catholique et protestantes. »³⁴

³² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Éthique et culture religieuse, Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2008*, préambule.

³³ Les quatre autres éléments structurants qui, selon le Comité, apportent la cohérence au modèle de laïcité scolaire sont : « 1) le respect de la liberté de conscience et de religion; 2) la neutralité de l'école publique; 3) la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève; 4) le service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire; [...] ». Voir : COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*, avis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, 2006, p. 27.

³⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, 2005, p. 4. (notre soulignement)

Différents avantages sont entrevus pour les élèves qui seront initiés à cette forme d'« éducation au pluralisme »³⁵ :

« Le programme d'éthique et culture religieuse offre aux élèves de tous horizons les outils nécessaires à une meilleure compréhension de notre société et de son héritage culturel et religieux. Les élèves sont par ailleurs invités à s'ouvrir sur le monde et à développer leur capacité d'agir avec les autres. En outre, en les réunissant dans une même classe plutôt qu'en les séparant selon leurs croyances, et en favorisant chez eux le développement d'attitudes de tolérance, de respect et d'ouverture, on les prépare à vivre dans une société pluraliste et démocratique. »³⁶

Ce programme vise plus spécifiquement l'acquisition de trois compétences distinctes par l'élève : a) réfléchir sur des questions éthiques; b) manifester une compréhension du phénomène religieux; c) pratiquer le dialogue³⁷.

Selon le ministère de l'Éducation, « réfléchir à des questions éthiques » permet de comprendre :

« la signification de différentes conduites ainsi que les valeurs et les normes que favorisent les membres d'une société en ce qui concerne le vivre-ensemble. [...] Les questions éthiques sont abordées à partir de situations qui impliquent des valeurs ou des normes et qui présentent un problème à résoudre ou un sujet de réflexion. On traitera, par exemple, de problèmes associés aux relations égalitaires dans un groupe ou dans la société, du partage de la richesse entre les peuples, ou encore de la protection de l'environnement. [...]. Dans un cas comme dans l'autre, la situation devra être porteuse de tensions ou de conflits de valeurs. »³⁸

Ce volet du programme d'ÉCR « ne correspond pas à une réflexion sur ce qui est bien et ce qui est mal » et il « ne propose pas une morale particulière »³⁹. Plutôt, l'éthique promeut « l'apprentissage de la réflexion rationnelle et critique sur le bien et l'action »⁴⁰. Cette

³⁵ Georges LEROUX, *Éthique et culture religieuse. Dialogue – Arguments pour un programme*, Fides, 2007, p. 5.

³⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Éthique et culture religieuse, Programme de formation de l'école québécoise, primaire*, 2008, p. 277. (notre soulignement)

³⁷ *Id.*, p. 281.

³⁸ *Id.*, p. 294.

³⁹ M. ESTIVALÈZES, préc., note 21, p. 144.

⁴⁰ G. LEROUX, préc., note 35, p. 50.

compétence est d'autre part distincte de celle liée à la « culture religieuse »⁴¹, même si elle peut contribuer à la réflexion sur des questions qui y sont associées.

La deuxième compétence, « manifester une compréhension du phénomène religieux », appelle plus particulièrement à une connaissance de ses diverses expressions :

« à en saisir la complexité et à en percevoir les dimensions expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale ou politique. Le développement de la compétence [...] commande le recours à des sources variées et crédibles pour découvrir la signification de différentes expressions du religieux. [...] Manifester une compréhension du phénomène religieux, c'est aussi faire l'examen d'une diversité de façons de penser, d'être et d'agir qui sont issues de différents univers, religieux ou autres. »⁴²

L'accent est mis, dans le programme, sur le christianisme compte tenu de son rôle dans l'histoire, la culture et le patrimoine québécois⁴³. Comme l'observe Tremblay, les « autres traditions religieuses incluses dans le programme sont hiérarchisées en fonction de leurs poids respectif dans le paysage religieux québécois »⁴⁴. Ainsi, une place « très importante » est aussi accordée aux spiritualités autochtones ainsi qu'au judaïsme⁴⁵. Puis, la connaissance de l'islam, de l'hindouisme et du bouddhisme « permet de faire droit à la diversité croissante des convictions religieuses aujourd'hui présentes au Québec »⁴⁶. Enfin, une attention plus limitée est accordée aux visions séculières qui sont présentées à partir du quatrième secondaire⁴⁷.

⁴¹ Stéphanie TREMBLAY, *École et religions. Genèse du nouveau pari québécois*, Fides, 2010, p. 192-193. Tremblay précise : « [...] les sujets traités en éthique renvoient à un spectre très large de thèmes, complètement indépendants du contenu en culture religieuse, bien que les repères religieux puissent toujours être mis à contribution dans la réflexion éthique des élèves. Les thèmes suivants parlent d'eux-mêmes : "La liberté", "L'autonomie", "L'ordre social", "La tolérance", "L'avenir de l'humanité", "La justice" et "L'ambivalence de l'être humain". »

⁴² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 36, p. 299 (notre soulignement).

⁴³ M. ESTIVALÈZES, préc., note 21, p. 146. Voir : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Progression des apprentissages au primaire Éthique et culture religieuse, Programme de formation de l'école québécoise*, novembre 2010, p. 7-9.

⁴⁴ S. TREMBLAY, préc., note 41, p. 186.

⁴⁵ M. ESTIVALÈZES, préc., note 21, p. 146.

⁴⁶ *Id.*

⁴⁷ *Id.*

La troisième et dernière compétence du programme d'ÉCR, « pratiquer le dialogue », comporte deux dimensions interactives, à savoir « la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres »⁴⁸. Le MEES explique à ce propos que la première dimension « favorise la connaissance de soi » alors que la deuxième « permet la rencontre de l'autre, se définit comme un temps de partage ou de recherche avec les autres au cours duquel se construisent et s'expriment différents points de vue »⁴⁹. Toujours selon le MEES, « c'est à l'intérieur de ces deux dimensions du dialogue qu'un point de vue se modifie, se consolide et se valide »⁵⁰.

Comme le résume Estivalèzes :

« Le programme accorde une place importante aux moyens employés pour élaborer ou interroger un point de vue ainsi qu'à la mise en place de conditions favorables à un dialogue respectueux en particulier par l'examen des procédés susceptibles d'entraver le dialogue, tels que l'appel aux préjugés, l'appel aux stéréotypes, la caricature, l'attaque personnelle. »⁵¹

Soulignons que le programme d'ÉCR vise une articulation soutenue entre ces trois compétences – réfléchir à des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux, pratiquer le dialogue. Les finalités du programme étant la *reconnaissance de l'autre* et la *poursuite du bien commun*⁵², il s'agit pour l'école de favoriser la capacité des élèves à vivre ensemble dans une société démocratique marquée par le pluralisme qui « se manifeste notamment dans la diversité des valeurs et des croyances que préconisent des personnes et des groupes et qui contribuent à façonner la culture québécoise »⁵³.

À plusieurs égards, les objectifs du programme concordent avec plusieurs des valeurs démocratiques qui sous-tendent la Charte, dont la tolérance, la justice et la paix, la promotion de la démocratie et de l'égalité réelle, la protection des minorités, le respect de chaque culture et de chaque groupe et l'acceptation d'une grande diversité de croyances. En 2008, la

⁴⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 36, p. 304.

⁴⁹ *Id.*

⁵⁰ *Id.*

⁵¹ M. ESTIVALÈZES, préc., note 21, p. 144.

⁵² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 36, p. 281.

⁵³ *Id.*, p. 279.

Commission reconnaissait d'ailleurs que les objectifs du cours recoupaient ceux impartis aux États signataires de la Convention relative aux droits de l'enfant en matière de droit à l'éducation des enfants, soit de préparer ces derniers « à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone »⁵⁴.

1.3 Les conditions essentielles pour garantir le caractère neutre de l'enseignement

Alors que le gouvernement mettait en œuvre ce programme, la Commission s'est intéressée aux conditions que celui-ci devait respecter afin de garantir le caractère neutre de cet enseignement. L'application du programme comportait en effet certains défis, entre autres concernant la posture de l'enseignant, le choix des méthodes pédagogiques, la représentation des religions et des croyants dans le contenu des manuels scolaires.

Dans son *Examen de la conformité du cours d'éthique et culture religieuse à la Charte*, la Commission précisait d'une part que l'enseignant ne peut proposer « un jugement de valeur ou un parti pris » ou encore poser « un jugement appréciatif (négatif ou positif) sur les différentes religions ou croyances qu'il expose en classe »⁵⁵.

⁵⁴ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (novembre 2008), préc., note 7, p. 10 citant *Convention relative aux droits de l'enfant*, 20 novembre 1989, Doc. N.U. A/RES/44/25, (1989) 999 R.T.N.U. 3, art. 29(1). Le Québec s'est engagé à respecter la Convention en vertu du *Décret 1676-91 du 9 décembre 1991 concernant la Convention relative aux droits de l'enfant*, (1992) 124 G.O. II, 51.

⁵⁵ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 54, p. 14. De façon connexe, certains ont fait remarquer le risque que comportait le programme d'« entraîner une idéalisation des traditions religieuses » par exemple en occultant leur pluralisme interne et négligeant « de considérer les contradictions, les réinterprétations et les nombreuses définitions concurrentes d'une même expression religieuse ». S. TREMBLAY, préc., note 41, p. 180-181. Voir aussi : COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et pistes d'avenir*, Avis au ministre de l'Éducation, 2004.

Par ailleurs, la Commission rappelait que la neutralité doit être recherchée dans le « choix des méthodes pédagogiques et du matériel didactique »⁵⁶. À titre d'exemple, faire venir un intervenant issu d'une confession religieuse donnée ne doit pas mener à une entreprise de prosélytisme. De plus, les contenus du cours et les méthodes pédagogiques doivent être adaptés à l'âge et au niveau de développement des enfants⁵⁷. La Commission soulignait aussi que la « neutralité de l'enseignant s'arrête là où commence son obligation de promouvoir les droits et libertés de la personne »⁵⁸. Le cadre des droits et libertés peut ainsi servir à la réflexion critique à propos de certaines pratiques religieuses. Enfin, les visions séculières du monde (athéisme et agnosticisme) ne doivent pas être négligées dans le cadre du cours⁵⁹.

Dans la mesure où ces conditions étaient remplies, la Commission convenait du caractère neutre du programme :

« Il ne s'agit pas, avec ce cours, d'un enseignement confessionnel de certaines religions, tel que celui qui était dispensé auparavant. Il s'agit plutôt d'un cours où est dispensé, [...] un enseignement qui prend pour objet d'étude les religions et les grands courants de pensée séculiers à titre de phénomènes socioculturels majeurs pour l'humanité. »⁶⁰

Pour rappel, la Cour suprême a dû se prononcer à deux reprises sur le programme⁶¹. Dans l'affaire *Commission scolaire des Chênes*, la Cour reconnaît le caractère neutre du programme d'ÉCR, sans exclure la possibilité toutefois que d'autres faits puissent éventuellement l'invalider⁶². Dans l'affaire *Loyola High School*, la Cour affirme que le programme « avait une

⁵⁶ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (juin 2008), préc., note 7, p. 23-24 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (novembre 2008), préc., note 7, p. 15.

⁵⁷ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (novembre 2008), préc., note 7, p. 16-17.

⁵⁸ *Id.*, p. 17.

⁵⁹ *Id.*, p. 18.

⁶⁰ *Id.*, p. 1.

⁶¹ *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2012 CSC 7, [2012] 1 R.C.S. 235; *École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*, 2015 CSC 12, [2015] 1 R.C.S. 613.

⁶² *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, préc., note 61, par. 58. La Cour ajoute à ce sujet : « l'état de la preuve ne me permet pas non plus de conclure que le programme et sa mise en application ne pourront éventuellement porter atteinte aux droits accordés aux appelants et à des personnes placées dans la même situation. À cet égard, le seul manuel scolaire versé au dossier

optique strictement laïque et culturelle »⁶³, mais impose au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'accorder à l'école privée catholique qui le contestait une exemption lui permettant « d'offrir un programme équivalent au programme ÉCR »⁶⁴.

2 UNE RÉVISION DU PROGRAMME D'ÉCR SANS ÉVALUATION NI BILAN

Avant de s'attarder aux thèmes soumis lors de ces consultations, la Commission désire formuler certains commentaires sur le processus entourant celles-ci.

D'une part, la révision annoncée ne repose pas sur une évaluation du programme ni sur un bilan de sa mise en œuvre. Cet exercice aurait pourtant permis d'évaluer la validité des critiques dont le cours d'ÉCR a été la cible depuis son implantation en 2008, de faire ressortir les possibles failles du programme, d'énumérer les éventuels correctifs à apporter – par exemple en ce qui a trait à l'évaluation ministérielle du matériel didactique⁶⁵ –, voire d'exposer à la population les justifications amenant son remplacement. Rien de tel n'a cependant été soumis préalablement à l'annonce de cette révision.

laisse dans une certaine mesure perplexe quant à la présentation des rapports entre le contenu religieux et le contenu éthique du programme. Par exemple, le contenu des exercices proposés à des élèves de six ans à l'occasion de la fête de Noël inviterait-il à la folklorisation d'une expérience et d'une tradition assimilées à de simples contes sur des souris ou des voisins surprenants? Ce sont des questions et des inquiétudes possibles. Le dossier soumis à notre Cour ne permet pas d'y répondre. Toutefois, il se peut que la situation juridique évolue au cours de la vie du programme ÉCR. »

⁶³ *École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*, préc., note 61, par. 19. La Cour précise que le programme : « [qu'il] il exige des enseignants qu'ils adoptent une "attitude professionnelle" objective et impartiale. Ceux-ci doivent donc s'abstenir d'affirmer la vérité d'un système particulier de croyances ou de tenter d'influencer les convictions de leurs élèves. Leur rôle consiste plutôt à favoriser la connaissance d'une variété de valeurs, de convictions et de cultures. On attend donc des enseignants, dans le cadre de ce programme, qu'ils agissent comme intermédiaires et aident les élèves à développer leur sens critique afin qu'ils soient en mesure de comprendre, de formuler et de remettre en question divers points de vue. », *id.*

⁶⁴ *Id.*, par. 165.

⁶⁵ D'autant plus que plusieurs critiques ont visé le contenu de certains manuels scolaires.

De plus, cette révision est amorcée sans que le gouvernement ne fournisse d'orientations, de principes directeurs ou même de cahier de consultation qui auraient pu clarifier ses intentions⁶⁶.

Les seuls indices à cet effet se trouvent dans le communiqué du 10 janvier 2020, dans les déclarations du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur reprises par les médias⁶⁷, ainsi que dans les courtes présentations des huit thèmes que l'on retrouve dans le questionnaire en ligne et qui ont été à peu près reprises intégralement dans le cahier du participant transmis lors du forum.

Deux lois tout récemment adoptées permettent par ailleurs de situer les transformations qui s'opèrent dans le système d'éducation concernant la prise en compte du fait religieux⁶⁸. Ces lois ont fragilisé, voire remis en cause, quatre des cinq éléments structurants que le système d'éducation cherchait à promouvoir lorsqu'il a retenu son modèle de laïcité scolaire⁶⁹ :

« 1) le respect de la liberté de conscience et de religion; 2) la neutralité de l'école publique; 3) la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève; 4) le service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire; et 5) le programme unique en matière d'éthique et de culture religieuse. »⁷⁰

⁶⁶ ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, « Livre blanc et livre vert », [En ligne].
<http://www.assnat.qc.ca/fr/patrimoine/lexique/livre-blanc-et-livre-vert.html>

⁶⁷ À cet effet, le journal *Le Devoir* rapportait les propos du ministre Roberge selon lesquels « le volet “culture religieuse” prendra “beaucoup, beaucoup, beaucoup moins de place” ». Marco FORTIER, « Le cours Éthique et culture religieuse sera revu pour l'automne 2022 », *Le Devoir*, 10 janvier 2020. En entrevue au Journal de Montréal, le ministre Roberge précise : « “Je pense que dans le cours d'ECR [actuel], la portion connaissance des religions prend une trop grande place, mais de l'évacuer à 100% n'est pas l'option que je privilégie pour l'instant. On verra le résultat des consultations”, a-t-il confié, en entrevue avec notre Bureau parlementaire. [...] Jean-François Roberge estime également que l'athéisme, qui est absent de l'actuel programme d'Éthique et culture religieuse, doit avoir sa place. » Geneviève LAJOIE, « Nouveau cours d'Éthique et culture religieuse en 2022 : la religion ne doit pas être totalement évacuée, selon le ministre Roberge », *Journal de Montréal*, 10 janvier 2020. (notre soulignement)

⁶⁸ *Loi sur la laïcité de l'État*, L.Q. 2019, c. 12 (adoptée sous procédure législative d'exception le 16 juin 2019); *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, L.Q. 2020, c. 1 (adoptée sous procédure législative d'exception le 16 juin 2019).

⁶⁹ COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, préc., note 20, p. 4.

⁷⁰ *Id.*, p. 27.

D'une part, en interdisant dorénavant le port de signe religieux à « un directeur, un directeur adjoint ainsi qu'un enseignant d'un établissement d'enseignement »⁷¹, la *Loi sur la laïcité de l'État* compromet les deux premiers éléments structurants de la laïcité scolaire. Dans ses commentaires, la Commission affirmait à cet égard que cette interdiction par l'État « [risque] de porter atteinte à la liberté de conscience et de religion [des employés visés dans le cadre de leur fonction] ainsi qu'à leur droit à l'égalité »⁷². L'obligation de neutralité religieuse se trouve par le fait même enfreinte⁷³.

D'autre part, l'adoption de la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*⁷⁴ vient compromettre les troisième et quatrième éléments structurants de laïcité scolaire tel que l'avait établi le système d'éducation à la suite de la déconfessionnalisation : la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève et le service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire⁷⁵. En effet, cette loi :

- retire à l'article 36 de la *Loi sur l'instruction publique*⁷⁶ la mention précisant que l'école « doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement »⁷⁷;

⁷¹ *Id.*, art. 6 et 31, annexe II.

⁷² COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire à la Commission des institutions de l'Assemblée nationale – Projet de loi n° 21, Loi sur la laïcité de l'État*, (Cat. 2.412.129), mai 2019, p. 89. La Commission démontrait de plus que cette interdiction « ne s'inscrit pas dans la droite ligne des choix qui ont été effectués en matière de déconfessionnalisation », sans compter qu'elle « entre en contradiction [...] avec plusieurs valeurs actuellement promues par l'école et [...] avec certains éléments de son programme et de sa mission ». *Id.*, p. 90. La Commission disait également craindre les effets d'entraînement qui pouvaient découler de son application. *Id.*, p. 11.

⁷³ *Id.*, p. 39-40.

⁷⁴ *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires, projet de loi n° 40* (présentation – 1^{er} octobre 2019), 1^{re} sess., 42^e légis. (Qc) (ci-après « projet de loi n° 40 »).

⁷⁵ *Id.*

⁷⁶ *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3 (ci-après « LIP »).

⁷⁷ Projet de loi n° 40, art. 5. Dans son mémoire, la Commission a recommandé « de ne pas adopter l'article 5 du projet de loi et ainsi de maintenir dans la LIP l'objectif de favoriser l'épanouissement de l'élève. Il conviendrait par ailleurs d'amender le projet de loi afin que soit inscrit à l'article 36 l'ensemble des dimensions de la personne humaine favorisant son développement intégral :

- abroge l'article 6 de la LIP qui prévoit que l'élève « a droit à des services complémentaires d'animation spirituelle et d'engagement communautaire »⁷⁸ ainsi que l'article 226 qui énonce que la « commission scolaire s'assure que l'école offre aux élèves des services complémentaires d'animation spirituelle et d'engagement communautaire »⁷⁹;
- et abolit le Comité sur les affaires religieuses, un organe-conseil du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur⁸⁰, notamment sur les enjeux liés au programme d'Éthique et culture religieuse.

À ce sujet, la Commission a fait remarquer que le retrait de toute référence à la spiritualité dans la LIP « touche fondamentalement à la philosophie de l'éducation québécoise »⁸¹. Elle a également dit craindre que ces changements viennent diminuer l'importance que l'école doit pourtant accorder au développement intégral de l'élève⁸² – ce qui englobe les dimensions importantes de la personne humaine : motrice, affective, sociale, intellectuelle, morale,

motrice, affective, sociale, intellectuelle, morale et spirituelle. » COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 19, p. 55.

⁷⁸ Projet de loi n° 40, art. 2. Dans son mémoire, la Commission a recommandé « de ne pas abroger l'article 6 de la LIP qui prévoit que l'élève a droit au service complémentaire d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Dans l'objectif de garantir l'exercice de ce droit reconnu à l'élève et afin de ne pas fragiliser davantage l'un des moyens prévus à cette fin, la Commission recommande qu'à défaut d'un bilan ou d'une évaluation sérieuse de l'efficacité du SASEC, de ne pas abroger l'article 226 de la LIP prévoyant les obligations de la commission scolaire de s'assurer que l'école offre aux élèves ce service. » COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 19, p. 67.

⁷⁹ Projet de loi n° 40, art. 106. Dans son mémoire, la Commission a recommandé « que le projet de loi soit amendé afin que soit créé, au sein du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, un mécanisme permettant au ministre d'obtenir sur une base régulière un portrait juste et avisé de l'évolution des enjeux relatifs à la diversité religieuse, à la spiritualité et aux convictions séculières à l'école ainsi qu'à la laïcité scolaire. » COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 19, p. 70.

⁸⁰ Projet de loi n° 40, art. 138, 146.

⁸¹ Jacques CHERBLANC, « Cacher l'abolition du "cheminement spirituel" derrière celle des commissions scolaires », *La Presse*, 11 novembre 2019 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 19, p. 64.

⁸² COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 19, p. 55.

spirituelle et religieuse⁸³ – et ce, même si l'enseignant a également des responsabilités à cet effet⁸⁴.

La Commission a déploré que les modifications prévues par le projet de loi n° 40 n'obtenaient pas toute l'attention qu'elles méritaient, compte tenu de l'objet de ce dernier⁸⁵. Dans ses commentaires, elle a également fait remarquer qu'à travers ces changements :

« [le projet de loi n° 40] comporte des risques de décentrement supplémentaires par rapport à une laïcité respectueuse des droits et libertés de la personne, cette fois à l'endroit des élèves. »⁸⁶

Questionnant le morcellement des décisions entourant la révision du modèle de laïcité scolaire, la Commission s'est plus largement demandé, dans le cadre de ses commentaires entourant le projet de loi n° 40⁸⁷, pourquoi ces changements n'avaient pas été plutôt soumis à la discussion publique lors du dépôt du projet de loi n° 21, *Loi sur la laïcité de l'État*⁸⁸, en mars 2019. Elle formulait ce questionnement étant donné que le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur justifiait certaines des propositions du projet de loi n° 40 par sa volonté d'assurer la laïcité de l'instruction publique⁸⁹. La Commission était d'avis que ces modifications auraient gagné à être abordées conjointement avec celles du projet de loi n° 21 :

« Procéder ainsi aurait pourtant fourni une vue d'ensemble plus large et des indices supplémentaires sur la nature du modèle de laïcité mis de l'avant par le législateur. Cela aurait permis d'apprécier dans quelle mesure ces changements apportés au secteur de

⁸³ *Id.*, p. 54.

⁸⁴ L'article 22 LIP prévoit que l'enseignant a notamment le devoir « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié; [et] de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne ».

⁸⁵ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 19, p. 64.

⁸⁶ *Id.*, p. 66.

⁸⁷ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 19, p. 65.

⁸⁸ *Loi sur la laïcité de l'État*, préc., note 68.

⁸⁹ Marie-Josée PAQUETTE-COMEAU, « La vie spirituelle dans les écoles vouée à disparaître? », *Radio-Canada*, 5 novembre 2019.

l'enseignement s'inscrivent ou non dans la droite ligne de la laïcité, tel qu'elle a été élaborée au Québec jusqu'à tout récemment⁹⁰. »⁹¹

La Commission estime que ces remarques valent aujourd'hui encore pour la révision du programme d'ÉCR qui représente le troisième acte de cette récente remise en cause de du modèle de laïcité scolaire retenu au Québec dans les suites du processus de déconfessionnalisation au tournant des années 2000.

Contrairement à certaines justifications mises de l'avant⁹² lors des discussions entourant le projet de loi n° 40, le ministre Roberge n'a pas lié cette fois sa décision de réviser le programme d'ÉCR avec l'adoption de la *Loi sur la laïcité de l'État*⁹³.

Avec la révision du programme d'ÉCR, se trouve néanmoins compromis le cinquième « élément structurant » qui avait été mis en place dans la foulée de la laïcisation de l'école québécoise, à savoir le programme unique en matière d'éthique et de culture religieuse⁹⁴, et ce, sans que la question n'ait été discutée lors des dépôts des projets de loi précédemment adoptés et sans que n'aient été fournies au préalable des orientations générales à cet égard.

Cette approche contraste avec le processus de laïcisation exposé ci-haut. En effet, la déconfessionnalisation de l'école au Québec s'est faite progressivement en s'appuyant :

⁹⁰ La Commission a insisté à cette occasion, la laïcité scolaire qui était « [demeurée] jusqu'ici ancrée dans ce cadre des droits et libertés ». COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 72, p. 74.

⁹¹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 19, p. 66.

⁹² M.-J. PAQUETTE-COMEAU, préc., note 89.

⁹³ Il a jugé compatible la présentation « grandes religions » à l'école avec cette loi : « Je pense que ça fait partie des choses à savoir que de connaître les grands courants religieux ». [...] Selon le ministre de l'Éducation, il n'y a pas de contradiction à familiariser les jeunes aux différentes religions après avoir adopté la loi 21 sur la laïcité de l'État, qui interdit notamment aux enseignants et enseignantes de porter des signes religieux. « On est capables de parler de religion, on est capables d'expliquer ce que c'est la religion catholique ou la religion juive [...] sans faire la promotion d'une religion », plaide Jean-François Roberge, lui-même un ancien enseignant d'ÉCR. », *id.*

⁹⁴ Rappelons que ces cinq éléments structurants sont : « 1) le respect de la liberté de conscience et de religion; 2) la neutralité de l'école publique; 3) la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève; 4) le service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire; et 5) le programme unique en matière d'éthique et de culture religieuse » COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, préc., note 20, p. 27. (notre soulignement)

- sur les consensus et conclusions des États généraux de l'éducation de 1995-1996;
- sur des déclarations ministérielles;
- sur les recommandations d'un groupe d'experts;
- sur des avis d'organismes conseils du ministère de l'Éducation;
- sur des orientations gouvernementales;
- et sur deux commission parlementaires.

Soulignons en outre que cette déconfessionnalisation s'est faite en s'ancrant au cadre de la Charte. En effet, le respect des droits fondamentaux et de l'égalité guidera ces différentes étapes, « afin d'offrir une éducation en pleine égalité à tous les élèves de l'école québécoise et que celle-ci soit en phase avec le caractère pluraliste de la société »⁹⁵.

3 COMMENTAIRE SUR LES THÈMES SOUMIS LORS DES CONSULTATIONS

Les huit thèmes soumis lors des consultations visant la révision du programme d'ÉCR sont les suivants : 1) Participation citoyenne et démocratie, 2) Éducation juridique, 3) Écocitoyenneté, 4) Éducation à la sexualité, 5) Développement de soi et des relations interpersonnelles, 6) Éthique, 7) Citoyenneté numérique, 8) Culture des sociétés.

En l'absence de cahier de consultation, nous ne disposons pas d'un portrait des compétences et objectifs accompagnant les huit thèmes. Il devient ainsi difficile d'évaluer avec précision la pertinence ainsi que la complémentarité ou non de ces thèmes entre eux, ou encore par rapport aux programmes d'études existants. C'est donc à partir du questionnaire de consultation en ligne qui contient un court descriptif de chacun des thèmes, accompagné d'exemples de sujets pouvant être abordés en classe, que la Commission émet ses commentaires. Pour ce faire, elle se fonde sur le cadre de la Charte. Elle tient compte également de la mission de l'école qui est « d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire »⁹⁶, étant donné que cette triple mission doit être envisagée et mise en œuvre de manière à garantir l'exercice des droits et libertés.

⁹⁵ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 72, p. 74.

⁹⁶ Art. 36 LIP.

D'emblée, la Commission estime que la question des droits et libertés est transversale à la plupart des thèmes proposés. L'approche de l'éducation aux droits et libertés concorde avec la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun⁹⁷, en favorisant la solidarité et l'inclusion. En effet :

« l'éducation, la formation et l'information [en matière de droits humains] sont indispensables à l'instauration et à la promotion des relations intercommunautaires stables et harmonieuses, ainsi qu'à la promotion de la compréhension mutuelle, de la tolérance et de la paix. »⁹⁸

Comme nous le démontrons, le nouveau programme gagnerait ainsi à articuler pleinement son contenu, ses objectifs et ses compétences à ce cadre.

3.1 Pour une éducation juridique sous l'angle des droits et libertés

La Commission débute cette analyse par la présentation du thème 2 qui porte sur l'*Éducation juridique*, étant donné l'importance qu'elle accorde à l'éducation aux droits et libertés et à la capacité de celle-ci à apporter une cohérence aux sept autres thèmes. Rappelons que la Commission, dont la mission est d'assurer la promotion et le respect des principes contenus dans la Charte⁹⁹, a entre autres pour responsabilités d'élaborer et appliquer un programme d'information et d'éducation, destiné à faire comprendre et accepter l'objet et les dispositions de celle-ci¹⁰⁰ et de coopérer avec toute organisation vouée à la promotion des droits et libertés de la personne¹⁰¹.

Le questionnaire en ligne définit l'*Éducation juridique* par sa capacité de :

« [permettre] à l'individu de participer à la société de manière éclairée par sa compréhension des droits et des responsabilités de chacun. Elle renforce les

⁹⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 36, p. 281.

⁹⁸ CONFÉRENCE MONDIALE SUR LES DROITS DE L'HOMME, *La Déclaration et programme d'action de Vienne*, Organisation des Nations Unies, 25 juin 1993, par. 78 (ou p. 27), [En ligne]. http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/CONF.157/23 (notre soulignement)

⁹⁹ Art. 71 Charte.

¹⁰⁰ *Id.*, art. 71 (4).

¹⁰¹ *Id.*, art. 71 (8).

connaissances, les compétences et les attitudes qui permettent à l'individu de reconnaître la dimension juridique d'une situation.

Par ce thème, l'élève peut prendre connaissance, par exemple :

- du cadre juridique s'appliquant aux mineurs;
- des implications et des limites du droit à la liberté d'expression et du droit au respect de la vie privée;
- de l'utilité des connaissances juridiques pour favoriser la défense de ses droits et la prise de décision éclairée;
- des devoirs qui accompagnent certains droits. »¹⁰²

Suivant cette présentation, la Commission s'interroge sur les raisons pour lesquelles ce thème semble accorder si peu d'importance au cadre législatif des droits et libertés qui est un important outil législatif dont s'est doté le Québec en 1975. En effet, on n'y aborde explicitement que deux droits fondamentaux, soit le droit à la liberté d'expression et le droit au respect de la vie privée. Certes, ces droits peuvent paraître plus centraux du point de vue des enjeux qui se posent actuellement, notamment en lien avec l'utilisation d'Internet et des médias sociaux. Mais qu'en est-il des autres droits garantis par la Charte?

La Commission estime nécessaire que ce thème soit articulé au cadre des droits et libertés et qu'on tente d'aborder ceux-ci « sur un pied d'égalité et en leur accordant la même importance »¹⁰³. Rappelons que ces droits et libertés sont « universels, indissociables, interdépendants et intimement liés »¹⁰⁴. Ainsi, lorsque deux droits entrent en conflit, il faut éviter de les hiérarchiser entre eux; un exercice de conciliation doit plutôt être tenté (voir section 3.5). Le cadre de la Charte comprend par ailleurs des valeurs qui la sous-tendent et auxquelles il apparaît nécessaire de référer en lien avec les droits qu'elle protège. Cela apparaît d'ailleurs d'autant plus nécessaire dans un contexte où la question des droits et libertés apparaît de façon bien souvent périphérique à l'intérieur du *Programme de formation de l'école québécoise*, que ce soit dans les domaines généraux de formation ou dans le contenu des compétences¹⁰⁵.

¹⁰² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, préc., note 13.

¹⁰³ CONFÉRENCE MONDIALE SUR LES DROITS DE L'HOMME, préc., note 98, par. 5.

¹⁰⁴ *Id.*

¹⁰⁵ Voir notamment : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, 2006; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire 1^{er} cycle*, 2006; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 2^e cycle*, 2007.

Ainsi, la Commission souhaite réitérer l'importance de l'éducation aux droits et libertés dans le curriculum. L'ensemble de la « démarche éducative »¹⁰⁶ doit également y contribuer.

Pourtant, la Commission a recommandé à plusieurs reprises « l'inscription formelle de l'éducation aux droits de la personne parmi les finalités assignées à l'école par la [LIP] »¹⁰⁷. La Commission soulignait alors que cela permettrait d'aménager un espace plus grand à ce cadre, tant dans les programmes d'enseignement primaire et secondaire qu'à travers les « processus pédagogiques », les « méthodes d'enseignement » et plus largement, dans le milieu dans lequel l'éducation est dispensée¹⁰⁸.

Récemment encore, au moment de commenter le cahier de consultation sur la Politique jeunesse, en 2015, la Commission avait recommandé que l'éducation aux droits et libertés soit un élément à prioriser dans cette politique et que des mesures soient prévues pour introduire l'éducation aux droits et libertés dans les curriculums des établissements d'enseignement ainsi que dans les programmes primaires et secondaires, notamment¹⁰⁹.

¹⁰⁶ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE, préc., note 22, p. 20 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire à la commission de l'éducation de l'Assemblée nationale sur la place de la religion à l'école*, (Cat. 2.412-89.1), 1999, p. 1.

¹⁰⁷ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Notes pour la présentation de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale à l'occasion des audiences sur l'Avant-projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*, (Cat. 2.412.84.3), 1997, p. 5 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire à la Commission des relations avec les citoyens de l'Assemblée nationale sur le document intitulé Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion – Cahier de consultation*, (Cat. 2.120-7.30), janvier 2015, p. 37.

¹⁰⁸ COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, *Observation générale n° 1, Paragraphe 1 de l'article 29 : les buts de l'éducation*, Doc. N.U. CRC/GC/2001/1, 17 avril 2001, par. 8 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (janvier 2015), préc., note 107, p. 37. Voir aussi au sujet de la formation universitaire des futurs enseignants et de la formation en cours d'emploi : COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés – Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*, Paul Eid, Johanne Magloire et M^e Michèle Turenne, (Cat. 2.120-1.29), 2011, p. 81-82.

¹⁰⁹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire sur le document de consultation intitulé « Ensemble pour les générations futures. Politique québécoise de la jeunesse »*, (Cat. 2.120-13.40), septembre 2015, p. 30.

De l'avis de la Commission, la mise en œuvre de ces recommandations concernant le programme d'enseignement permettrait d'élargir la portée des dispositions existantes de la LIP, soit :

- son article 22 prévoyant qu'il est du devoir de l'enseignant, notamment : « 3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne; 4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves; [...] »¹¹⁰;
- et son article 37 prévoyant que le projet éducatif de l'école « doit respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école »¹¹¹.

L'exercice des responsabilités des enseignants, telles qu'elles sont prescrites à l'article 22 de la LIP, ne peut être pleinement effectif que si l'éducation aux droits et libertés de la personne est formellement inscrite à l'intérieur de cette loi.

C'est pourquoi la Commission réitère sa recommandation à l'effet que l'éducation aux droits et libertés de la personne soit introduite formellement à l'intérieur de la *Loi sur l'instruction publique*.

RECOMMANDATION 1 :

La Commission recommande que l'éducation aux droits de la personne soit introduite formellement à l'intérieur de la *Loi sur l'instruction publique*.

Insistons ici sur l'apport que représente le *Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme*, dont la première phase a ciblé en priorité les systèmes d'enseignement primaire et secondaire (2005-2007)¹¹². Les importants travaux poursuivis par ce programme

¹¹⁰ Art. 22 par. 3 et 4 LIP.

¹¹¹ *Id.*, art. 37.

¹¹² ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES, *Projet de plan d'action pour la première phase (2005-2007) du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme*, Cinquante-neuvième session, 2 mars 2005, [En ligne].
<http://www.jinan.edu.lb/hrd/FR/Publicqction/programme%20mondiale%20de%20education%20des%20droits%20de%20l%20homme.pdf> Voir également : ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES, *Projet de plan d'action pour la deuxième phase (2010-2014) du Programme mondial en*

permettent d'approfondir les connaissances entourant l'éducation aux droits et libertés, ses objectifs et ses apports, entre autres auprès des élèves.

Parmi les finalités des différentes phases du *Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme*, retenons les suivantes :

- « a) Favoriser l'interdépendance, l'indissociabilité, l'indivisibilité et l'universalité des droits de l'homme [...];
- b) Inculquer le respect des différences et en faire apprécier l'intérêt et favoriser la lutte contre la discrimination [...];
- c) Encourager l'analyse des problèmes chroniques et des difficultés nouvelles qui se présentent dans le domaine des droits de l'homme [...];
- d) Donner aux collectivités et aux particuliers les moyens de déceler leurs besoins en matière de droits de l'homme et de revendiquer efficacement les droits correspondants;
- e) Renforcer la capacité des titulaires de devoirs (en particulier des fonctionnaires), qui ont l'obligation de respecter, protéger et réaliser les droits de l'homme des personnes placées sous leur autorité, de satisfaire à cette obligation; [...]
- g) Faire mieux connaître les instruments et les mécanismes internationaux, régionaux, nationaux et locaux existant en matière de protection des droits de l'homme afin de faciliter leur utilisation;
- h) Mettre en œuvre une pédagogie fondée sur la diffusion des connaissances, l'analyse critique et l'acquisition d'aptitudes utiles à la promotion des droits de l'homme;
- i) Favoriser l'instauration de conditions d'apprentissage qui ne laissent pas place à la crainte et à la frustration et qui soient propices à la participation, à l'exercice des droits de l'homme et au plein épanouissement de la personnalité humaine;
- j) Répondre aux exigences de la vie quotidienne de tous ceux qui bénéficient de cette éducation, en les incitant à se concerter sur la manière de transformer les droits de l'homme pour que ceux-ci ne soient plus seulement des normes abstraites, mais s'intègrent à leur situation sociale, économique, culturelle et politique. »¹¹³

Les consultations entourant la poursuite de ce programme ont fait ressortir que les phases du programme devaient s'intéresser en priorité aux jeunes¹¹⁴, compte tenu qu'ils sont des « agents de changement et moteur de la promotion des droits de l'homme » mais aussi parce qu'ils ont la

faveur de l'éducation aux droits de l'homme, Quinzième session du Conseil des droits de l'homme, 27 juillet 2010, [En ligne].

http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/15session/A.HRC.15.28_fr.pdf

¹¹³ ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES, préc., note 112, p. 5.

¹¹⁴ ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES, *Vues des États, des institutions nationales des droits de l'homme et d'autres parties prenantes sur les secteurs cibles, les domaines d'intervention ou les questions thématiques relatives aux droits de l'homme à retenir pour la quatrième phase du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme*, Trente-neuvième session, 29 juin 2018, par. 62.

« capacité de mobiliser leurs pairs, y compris les personnes appartenant à des groupes marginalisés ou autres et les personnes en situation de vulnérabilité »¹¹⁵.

Toujours lors de cette consultation, parmi les « principaux axes thématiques » privilégiés, l'accent a été placé :

« sur l'égalité, la non-discrimination, l'intégration et le respect de la diversité, et la mise en conformité de la quatrième phase avec le Programme de développement durable à l'horizon 2030 [des Nations Unies], plus précisément avec la cible 4.7 des objectifs de développement durable. Dans diverses réponses, une attention particulière était accordée à l'importance de l'éducation dans la lutte contre l'intolérance et la discrimination, qui ne cessaient de croître parallèlement à l'augmentation des migrations et des mouvements de réfugiés dans le monde. Certaines réponses attiraient également l'attention sur la contribution que l'éducation aux droits de l'homme apportait à l'éducation à la citoyenneté mondiale et à une culture de paix dans un cadre formel, non formel et informel à tous les niveaux [...]. »¹¹⁶

L'actualité quotidienne témoigne en effet des enjeux liés aux droits et libertés et des défis croissants en la matière¹¹⁷, qu'on pense notamment à la propagation de discours

¹¹⁵ *Id.*

¹¹⁶ *Id.*, par. 66. En complément d'information, la cible 4.7 du *Programme de développement durable à l'horizon 2030* des Nations Unies invite les États à s'assurer que « tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable. » ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES, « Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 », Soixante-dixième session, 21 octobre 2015, p. 19. (notre soulignement)

¹¹⁷ Voir notamment : SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DES NATIONS UNIES, « Secretary-General's remarks to the UN Human Rights Council : "The Highest Aspiration : A Call to Action for Human Rights" », 24 février 2020. Dans sa déclaration, le Secrétaire général des Nations Unies, Antonio Guterres, souligne : « In the face of these tensions and tests, there is an answer : Human rights. Human rights are the birth right of every person and in the interests of every country. They ensure stability. They build solidarity. They promote inclusion and growth. They must never be a vehicle for double standards or a means to pursue hidden agendas. [...] Our enduring challenge is to transform the ambitions of the Universal Declaration into real-world change on the ground. And this is why my Call to Action is to the United Nations family itself, to Member States, to parliamentarians, to the business community, to civil society and to people everywhere. We have to fully mobilize the diverse capacities of the United Nations. [...] For our part, as a United Nations family, a culture of human rights must permeate all we do. Indeed, when we push for a surge of diplomacy, we are reducing human suffering and promoting human rights. When we press for climate action, we are advancing intergenerational justice and promoting human rights. When we call out the rise of racism, white supremacy and other forms of extremism and issue the first-ever

discriminatoires et haineux via les médias sociaux. Les solutions à ces nombreuses questions passent nécessairement par une compréhension des droits et libertés et par un engagement fort de la société pour les promouvoir et les protéger¹¹⁸, d'où le rôle crucial que l'éducation est appelée à jouer. Au-delà des savoirs formels qui devraient être transmis aux enfants, la mission de socialisation impartie à l'école devrait aussi être ancrée à ce cadre, ce qui favorisera l'apprentissage concret chez les élèves des droits de la Charte, mais aussi des valeurs qui la sous-tendent¹¹⁹.

Comme la Commission l'a déjà souligné, l'école doit être exemplaire à cet égard :

« Dans son fonctionnement comme dans le contenu de l'enseignement qu'elle dispense aux jeunes, l'école, pour remplir correctement sa mission, doit donner l'exemple et respecter comme une nécessité les valeurs fondamentales consacrées dans la Charte des droits et libertés de la personne. »¹²⁰

Par une éducation aux droits et libertés offerte à travers le parcours scolaire –en prenant soin d'adapter les apprentissages selon le stade de développement de l'enfant –et par des normes et pratiques de l'école qui reflètent le cadre de la Charte, la Commission estime que l'élève pourrait ainsi être progressivement appelé à :

- reconnaître les principes et les valeurs démocratiques qui sous-tendent la Charte;
- situer l'origine de la reconnaissance des droits et libertés de la personne, notamment à travers la connaissance des inégalités historiques et des luttes sociales visant à les combattre;
- comprendre l'objet des droits et libertés;
- cerner la portée et les limites des droits fondamentaux;
- s'approprier le droit à l'égalité réelle sans discrimination fondée sur les 14 motifs interdits de la Charte;

United Nations system-wide plan of action to combat hate speech, we are upholding human rights. »

¹¹⁸ SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DES NATIONS UNIES, préc., note 117.

¹¹⁹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 72, p. 77.

¹²⁰ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire sur l'Avant-projet de loi visant à modifier la Loi sur l'instruction publique, présenté à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale le 4 septembre 1997*, (Cat. 2.412.84.1), 1997, p. 1; COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 106, p. 1.

- reconnaître des stéréotypes et des préjugés reliés à ces motifs ainsi que les conséquences sur les personnes qui en sont victimes;
- saisir qu'il est le titulaire de ces droits dans l'ensemble des situations et secteurs de sa vie;
- connaître les mécanismes de protection pouvant être sollicités dans l'éventualité où ses droits ou ceux d'autrui étaient compromis;
- identifier dans son environnement immédiat ou plus éloigné, des enjeux de droits de la personne et distinguer les rapports de pouvoir qu'ils mettent en lumière;
- participer à des projets à l'intérieur ou l'extérieur de l'école favorisant la promotion et la protection des droits et libertés;
- comprendre le rôle des droits de la personne dans les transformations de la société;
- éventuellement, devenir un agent de changement social et de défense des droits et libertés.

Le cadre des droits et libertés constitue en ce sens une grille de lecture qui, à travers une appropriation graduelle, outillerait les élèves et les aiderait à interpréter la complexité de leur environnement et à s'y orienter, ce qui rejoint par ailleurs le contenu de plusieurs thèmes des actuelles consultations, dont ceux associés à la citoyenneté, à l'*Éthique* ou au *Développement de soi et des relations interpersonnelles*. L'éducation aux droits et libertés doit au surplus viser l'appropriation concrète de ces droits par l'élève et favoriser sa participation aux transformations de son environnement.

L'approche préconisée par la Commission participe en outre d'une vision globale de l'apprentissage des droits de la personne, conformément à plusieurs des valeurs promues par l'article 29 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* en ce qui a trait aux responsabilités des États en matière d'éducation. Cette disposition énonce notamment la nécessité :

« b) [d']inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies » et de « d) [de] préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans la société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone. »¹²¹

Suivant ces importants objectifs, l'école a la responsabilité de « dispenser une éducation qui est propre à promouvoir la compréhension et l'appréciation des valeurs [comme] le respect des

¹²¹ *Convention relative aux droits de l'enfant*, préc., note 54, art. 29(1).

différences, et à lutter contre toutes les formes de discrimination et de préjugés »¹²². Pensons au racisme, au sexisme, à l'homophobie, à la transphobie et à toutes les formes d'intolérance.

Les enfants doivent de plus « faire l'apprentissage des droits de l'homme en constatant l'application dans la pratique dans ce domaine, tant dans la famille qu'à l'école et au sein de la communauté »¹²³. Le Comité des droits de l'enfant précise de même, dans l'Observation générale sur les buts de l'éducation, que « les établissements scolaires qui tolèrent [...] l'exclusion ne respectent pas les prescriptions du paragraphe 1 de l'article 29 [de la Convention] »¹²⁴ qui visent la promotion par l'éducation de la dignité inhérente à chaque enfant qui est doté de droits égaux et inaliénables¹²⁵.

Cette approche a des similarités avec la perspective transformatrice de l'éducation inclusive qui se définit comme :

« un processus continu de transformation des milieux d'apprentissage en vue de prendre en compte la diversité des besoins et d'éliminer l'exclusion, comprise ici comme : “[...] l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes, ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité”. »¹²⁶

L'imputabilité et la performance – en termes de résultats, d'acquis et de succès éducatifs¹²⁷ – associées à cette approche devraient aussi être promues dans le contexte d'une éducation aux droits et libertés¹²⁸. La formation du personnel à cet égard ainsi que l'évaluation de leurs apprentissages en cours d'emploi sont essentielles.

¹²² COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, préc., note 108, par. 11.

¹²³ *Id.*, par. 15.

¹²⁴ *Id.*, par. 19.

¹²⁵ *Id.*, par. 1.

¹²⁶ Maryse POTVIN, « Diversité ethnique et éducation inclusive », De Boeck Supérieur, coll. « Éducation et sociétés », 2014/1, n° 33, p. 189 citant UNESCO, *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, 2009, p. 4.

¹²⁷ *Id.*

¹²⁸ *Id.*, p. 190 citant Maryse POTVIN et Josie-Anne BENNY, *L'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire québécois*, Rapport pour UNICEF-Canada, Montréal, Université du Québec à Montréal et UNICEF Canada, 2013.

En somme, non seulement apparaît-il important d'introduire l'éducation aux droits et libertés aux savoirs du futur programme qui remplacera ÉCR, mais il est également nécessaire d'appliquer ce cadre, dans une perspective systémique, aux normes et pratiques de l'école, et ce, dans un objectif d'égalité réelle, de lutte à la discrimination et de respect de la diversité ethnoculturelle, linguistique, religieuse et sexuelle.

Les avantages escomptés d'une éducation aux droits et libertés dans les programmes d'études au primaire et secondaire apparaissent prometteurs, notamment d'un point de vue social :

- « a) Amélioration des acquis scolaires en raison du recours à des méthodes et pratiques d'enseignement et d'apprentissage participatives centrées sur les enfants et de nouvelles responsabilités confiés aux enseignants;
- b) Meilleur accès au système scolaire et plus grande participation aux activités scolaires du fait de l'instauration d'un environnement d'apprentissage fondé sur les droits, ouvert à tous et accueillant, qui encourage les valeurs universelles, l'égalité des chances, la diversité et la non-discrimination;
- c) Contribution à la cohésion sociale et à la prévention des conflits, l'accent étant mis sur l'épanouissement social et affectif et sur la sensibilisation à la citoyenneté démocratique et aux valeurs [démocratiques]. »¹²⁹

Dans la mesure où elle fera la promotion de l'éducation aux droits et libertés, à la fois dans son curriculum formel et réel, dans ses normes, processus et pratiques, et ce, auprès de l'ensemble des acteurs scolaires, l'école accroîtra son caractère inclusif et préparera adéquatement les élèves à vivre et participer au sein d'une société pluraliste respectueuse des droits.

C'est pourquoi la Commission recommande que l'éducation aux droits et libertés soit prise en compte lors de la conception et la mise en œuvre du futur programme d'enseignement, afin qu'elle soit transversale à l'ensemble des thèmes de celui-ci.

RECOMMANDATION 2 :

La Commission recommande que l'éducation aux droits et libertés soit prise en compte lors de la conception et la mise en œuvre du futur programme d'enseignement, afin qu'elle soit transversale à l'ensemble des thèmes de celui-ci.

¹²⁹ ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES, préc., note 112, p. 9.

3.2 Pour une éducation à une citoyenneté démocratique fondée sur les droits et libertés

Trois des huit thèmes soumis lors des consultations mettent de l'avant le concept de citoyenneté, soit les thèmes 1 *Participation citoyenne et démocratie*, 3 *Écocitoyenneté* et 4 *Citoyenneté numérique*. Tout en faisant ressortir les distinctions que nécessite le traitement de chacun d'eux, la Commission désire aborder conjointement ces trois thèmes. Elle fera par ailleurs ressortir l'apport du cadre de l'éducation aux droits et libertés pour la bonification de ceux-ci.

D'emblée, l'école a un important rôle à jouer en matière de préparation des élèves à l'exercice d'une pleine citoyenneté :

« Les enfants ont, à l'égard de l'éducation, des intérêts primordiaux qui doivent être garantis par l'État. Ces intérêts primordiaux, en outre de tout ce qui a trait aux aptitudes cognitives générales, se traduisent notamment dans le droit de l'enfant à se préparer de manière adéquate à sa vie de citoyen dans une démocratie libérale. Une telle éducation doit comporter le développement de l'autonomie personnelle et de l'esprit critique, une capacité délibérative, une aptitude à la tolérance, une ouverture à la diversité et un sentiment d'appartenance à la collectivité. »¹³⁰

Ces obligations sont reconnues par le droit international. La *Convention relative aux droits de l'enfant*, à son article 29, précise que les États parties doivent :

« d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone; [...] »

L'article 12 de la Convention reconnaît aussi à l'enfant le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question qui l'intéresse, car il en va de l'effectivité de son droit à l'éducation¹³¹ :

¹³⁰ GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE, préc., note 19, p. 94. (notre soulignement)

¹³¹ COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, *Observation générale n° 12 (2009) sur le droit de l'enfant d'être entendu*, Doc. N.U. CRC/C/GC/12, 2009 par. 105.

« 1. Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

2. À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale. »

Le Comité des droits de l'enfant souligne pour sa part qu'il est nécessaire d'encourager :

« [...] la participation des enfants à la vie scolaire, de créer des collectivités scolaires et des conseils d'élèves, de mettre en place des systèmes d'éducation et d'orientation par les pairs et de faire participer les enfants aux mesures de discipline scolaire, dans le cadre du processus d'apprentissage et d'expérimentation de la réalisation des droits. »¹³²

Ces importants principes relatifs à la participation de l'élève à la démocratie scolaire sont reconnus explicitement dans la LIP, notamment à travers les dispositions instituant le comité des élèves¹³³. La participation des élèves au sein des instances scolaires est reconnue à l'article 211.1 de la LIP, lequel prescrit l'obligation pour les commissions scolaires de se doter d'une politique visant à initier les élèves à la démocratie scolaire¹³⁴.

Enfin, soulignons que le volet « éducation à la citoyenneté » de l'actuel programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté comporte nécessairement des liens avec les trois thèmes proposés qui seront commentés dans cette section. En effet, les élèves du premier cycle du secondaire sont plus formellement préparés « à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe »¹³⁵. Il faut préciser aussi que l'une des trois compétences du programme est de « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire »¹³⁶. Il apparaît en ce sens nécessaire d'arrimer les contenus respectifs des deux programmes, mais aussi de tenir compte du domaine général de formation « vivre

¹³² COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, préc., note 108, par. 8.

¹³³ Art. 96.6 LIP.

¹³⁴ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 19, p. 7.

¹³⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Histoire et éducation à la citoyenneté, Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire 1^{er} cycle*, 2006, p. 337.

¹³⁶ *Id.*, p. 338-339.

ensemble et citoyenneté » qui doivent en principe orienter le cursus scolaire tant au niveau primaire que secondaire¹³⁷.

3.2.1 Participation citoyenne et démocratie

Le thème 1, *Participation citoyenne et démocratie* est présenté comme suit :

« La participation citoyenne est la reconnaissance par l'individu qu'il est partie prenante de la société à travers l'exercice de la participation publique, de la participation sociale, de la participation politique et de la participation démocratique.

Par ce thème, l'élève peut être informé et sensibilisé, par exemple sur :

- les effets du bénévolat et de l'engagement communautaire;
- le rôle des organismes de bienfaisance;
- le rôle des structures de gouvernance locales, comme le conseil municipal ou le conseil de quartier;
- les implications de la participation électorale;
- les bénéfices qu'il peut retirer en se renseignant sur les différents enjeux relatifs aux affaires publiques de sa communauté. »¹³⁸

La Commission salue la mise en valeur du thème *Participation citoyenne et démocratie*. Elle suggère toutefois d'étoffer davantage ce libellé, sachant que la démocratie a besoin :

« d'institutions de gouvernance fortes, responsables et transparentes, fondées sur l'état de droit, et comprenant un pouvoir exécutif responsable, un pouvoir législatif efficace et un pouvoir judiciaire indépendant et impartial, une administration publique efficiente et inclusive, ainsi qu'une société civile et une population informées, autonomisées et politiquement actives. »¹³⁹

¹³⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Domaines généraux de formation, Programme de formation de l'école québécoise*, primaire, p. 50; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Domaines généraux de formation, programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire 1^{er} cycle*, p. 28-29; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Domaines généraux de formation, Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire 2^e cycle*, p. 13-14. La compétence 3 « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » est évaluée au premier cycle du secondaire. Depuis, 2017, elle n'est plus évaluée au deuxième cycle. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Histoire du Québec et du Canada, Cadre d'évaluation des apprentissages, enseignement secondaire 2^e cycle*, 2017. Voir aussi : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Histoire du Québec et du Canada, troisième et quatrième secondaire, Programme de formation de l'école québécoise*, 2017.

¹³⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, préc., note 102.

¹³⁹ ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *Note d'orientation du Secrétaire général sur la démocratie*, 2009, p. 5-6.

La démocratie requiert plus précisément que les citoyens connaissent les droits et libertés dont ils sont dépositaires¹⁴⁰.

De façon plus spécifique, la Commission estime que le thème *Participation citoyenne et démocratie* devrait être arrimé au cadre de la Charte, car démocratie et droits et libertés sont « co-constitutifs » :

« la démocratie et les droits de l'homme sont interdépendants, étroitement imbriqués, symbiotiques et [...] se renforcent mutuellement. [...] Il est impossible de définir la démocratie sans les droits de l'homme. Seul un État démocratique peut les protéger efficacement. Une démocratie fonctionnelle qui accepte la diversité, favorise l'égalité et protège les libertés individuelles s'affirme de plus en plus comme le meilleur rempart contre la concentration du pouvoir entre les mains de quelques-uns et les violations des droits de l'homme qui en résultent inévitablement. De même, un cadre démocratique durable ancré dans l'État de droit est le meilleur garant de la protection des droits de l'homme. »¹⁴¹

Les principes à la base de la démocratie, comme l'égalité et la justice¹⁴², gagneraient à être placés au cœur d'un enseignement portant sur ce type de système politique. Au nombre des droits et libertés associés à la démocratie que prévoit la Charte, mentionnons d'abord :

- la liberté de réunion pacifique et à la liberté d'association¹⁴³;
- la liberté d'opinion et d'expression¹⁴⁴;
- le droit à l'information¹⁴⁵;

¹⁴⁰ *Id.*, p. 8.

¹⁴¹ INSTITUT INTERNATIONAL POUR LA DÉMOCRATIE ET L'ASSISTANCE ÉLECTORALE et ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *Démocratie et droits de l'homme : le rôle de l'ONU*, septembre 2013, p. 7. Voir aussi : CONSEIL DES DROITS DE L'HOMME, *Droits de l'homme, démocratie et état de droit*, A/HRC/RES/19/36, 19 avril 2012.

¹⁴² Le propos de la Commission rejoint en ce sens la position du Directeur général des élections qui « considère que pour maintenir la démocratie vivante, il faut former des citoyennes et des citoyens orientés vers la justice. Des jeunes qui, grâce aux compétences liées à l'éducation à la démocratie qu'ils auront développées, seront en mesure de passer à l'action pour contribuer au bien commun et pour agir sur les sources d'inégalités. » DIRECTEUR GÉNÉRAL DES ÉLECTIONS DU QUÉBEC, *Apprendre et vivre la démocratie à l'école, Mémoire dans le cadre de la révision du programme d'études Éthique et culture religieuse*, Élections Québec, 2020, p. 12.

¹⁴³ Art. 3 Charte.

¹⁴⁴ *Id.*

¹⁴⁵ *Id.*, art. 44.

- le droit à l'égalité sans discrimination, notamment fondée sur les convictions politiques¹⁴⁶;
- le droit de se porter candidat à une élection¹⁴⁷;
- le droit de vote¹⁴⁸;
- le droit d'adresser des pétitions à l'Assemblée nationale¹⁴⁹.

Cela dit, la démocratie est interdépendante de tous les droits de la Charte, au-delà des droits politiques énumérés, dont l'égalité de dignité de l'être humain et l'égalité entre les femmes et les hommes¹⁵⁰.

Plusieurs valeurs qui sous-tendent la Charte réfèrent aussi à la démocratie : les valeurs d'égalité, de non-discrimination, de liberté, de justice et de paix, la foi dans les institutions sociales et politiques qui favorisent la participation des particuliers et des groupes dans la société, l'autonomie, la solidarité, la primauté du droit¹⁵¹. Par l'appropriation concrète de ces droits et de ces valeurs démocratiques, l'élève pourra pleinement prendre part à la vie démocratique et voir au maintien d'une culture de la paix et de la non-violence.

Dans l'optique d'un apprentissage concret de la citoyenneté démocratique, la pratique du dialogue, troisième compétence de l'actuel programme d'ÉCR, apparaît par ailleurs incontournable¹⁵².

Les rapports de pouvoir, inégalités et dénis de droits qui limitent la participation citoyenne méritent aussi une attention significative dans le cadre de ce volet, par exemple la colonisation des peuples autochtones et ses impacts¹⁵³. La lutte des Noirs pour les droits civiques et le

¹⁴⁶ *Id.*, art. 10.

¹⁴⁷ *Id.*, art. 22.

¹⁴⁸ *Id.*

¹⁴⁹ *Id.*, art. 21.

¹⁵⁰ *Id.*, préambule, art. 4 et 10.

¹⁵¹ *R. c. Oakes*, [1986] 1 R.C.S. 103, par. 64; François CHEVRETTE, « La disposition limitative de la Charte des droits et libertés de la personne : le dit et le non-dit », dans *De la Charte québécoise des droits et libertés : origine, nature et défis*, Montréal, Éditions Thémis, 1989, p. 71, à la p. 82.

¹⁵² Voir la partie 1 de ce mémoire, p. 9.

¹⁵³ Le Québec est la dernière province canadienne à avoir accordé le droit de vote aux personnes autochtones en 1969. Pierre LEPAGE, *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, 3^e éd.,

mouvement des femmes pour l'accès au droit de vote constituent aussi des illustrations importantes des combats majeurs qui ont dû être menés par des catégories de personnes discriminées en vue de leur pleine participation à la société. Il est essentiel que le thème *Participation citoyenne et démocratie* s'y intéresse.

En outre, le recours au droit international constitue un outil d'apprentissage important pour comprendre l'interaction entre les droits et libertés et la démocratie. Pensons, par exemple, à la *Déclaration universelle des droits de l'homme*¹⁵⁴, au *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*¹⁵⁵, au *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*¹⁵⁶ ou à la *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale*¹⁵⁷. Afin de présenter les luttes sociales des femmes visant leur reconnaissance en tant que citoyennes à part entière, le curriculum pourrait également s'arrimer à la *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes*¹⁵⁸.

La *Déclaration des Nations Unies sur les Droits des Peuples Autochtones*¹⁵⁹ représente également une occasion d'apprentissage qui permettrait alors d'initier les élèves aux principaux

Institut Tshakapesh et Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2019, p. 40.

¹⁵⁴ *Déclaration universelle des droits de l'homme*, Rés. 217 A (III), Doc. off. A.G. N.U., 3^e sess., suppl. n° 13, p. 17, Doc. N.U. A/810 (1948).

¹⁵⁵ *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*, (1966) 999 R.T.N.U. 171, R.T. Can. 1976 n° 47.

¹⁵⁶ *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 16 décembre 1966, 993 R.T.N.U. 3, Can. T.S. 1976 n° 46 (entré en vigueur le 3 janvier 1976).

¹⁵⁷ *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale*, Doc. N.U. Rés. 2106 A(XX) (21 décembre 1965).

¹⁵⁸ *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes*, (1981) 1249 R.T.N.U. 13. Soulignons que celle-ci « réaffirme notamment le principe de l'égalité et stipule que les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes dans la vie politique et publique du pays et, en particulier, leur assurent, dans des conditions d'égalité avec les hommes, le droit de voter à toutes les élections et dans tous les référendums publics et être éligibles à tous les organismes publiquement élus; de prendre part à l'élaboration de la politique de l'État et à son exécution, d'occuper des emplois publics et d'exercer toutes les fonctions publiques à tous les échelons du gouvernement; de participer aux organisations et associations non gouvernementales s'occupant de la vie publique et politique du pays. » ORGANISATION DES NATIONS UNIES, « La démocratie », [En ligne]. <https://www.un.org/fr/sections/issues-depth/democracy/>

¹⁵⁹ *Déclaration des Nations Unies sur les Droits des Peuples Autochtones*, A/RES/61/295, 2007.

enjeux qui affectent les droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels des peuples autochtones¹⁶⁰.

Notons par ailleurs qu'à travers l'articulation de l'éducation à la citoyenneté démocratique avec le cadre des droits et libertés, le nouveau programme donnerait davantage de consistance à certains des principes et orientations de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*¹⁶¹ adoptée par le ministère de l'Éducation en 1998 et dont le dernier rapport d'évaluation date de 2014. Cette politique établit l'« égalité des chances » et l'« éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste » comme deux des trois principes d'action qui devraient guider l'école¹⁶². Concernant l'égalité des chances, un principe qui est également inscrit à la LIP¹⁶³, la Politique d'intégration scolaire reconnaît l'engagement de l'école en matière de prise en compte de la diversité dont sont porteurs les élèves¹⁶⁴ :

« Ce principe va de pair avec ceux de l'équité et de la non-discrimination et renvoie à l'acceptation et au respect de l'altérité ainsi qu'au rejet de l'intolérance, de l'ethnocentrisme et de toute manifestation raciste ou discriminatoire. Cela exige que le milieu scolaire reconnaisse les élèves pour ce qu'ils et elles sont, avec leurs ressemblances et leurs différences, leurs particularismes et leurs caractéristiques communes. On admet ainsi que la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse imprègne la société québécoise et a droit d'expression. »¹⁶⁵

Suivant le second principe d'action, la Politique d'intégration scolaire précise le rôle de l'école dans une perspective interculturelle, notamment au regard des valeurs qui contribuent au développement d'une démocratie qui soit inclusive :

¹⁶⁰ Un guide destiné aux jeunes autochtones a d'ailleurs été produit et permet de mieux comprendre le contenu de cette déclaration. GLOBAL INDIGENOUS YOUTH CAUCUS, SECRETARIAT OF PERMANENT FORUM ON INDIGENOUS ISSUES AND UNICEF, *Know your Rights! United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples for Indigenous Adolescents*, Unicef, Human Rights Unit, Programme Division, January 2013.

¹⁶¹ Ci-après « Politique d'intégration scolaire ».

¹⁶² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école d'avenir – Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, 1998, p. 6-8. L'autre principe auquel la Politique d'intégration scolaire réfère est la « maîtrise du français, langue commune de la vie publique ». p. 7.

¹⁶³ Art. 36 LIP.

¹⁶⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, préc., note 162, p. 6.

¹⁶⁵ *Id.*, p. 6-7.

« Il incombe à l'école de promouvoir l'éducation à la citoyenneté pour préparer les élèves, jeunes ou adultes, à jouer un rôle actif dans la démocratie québécoise par l'adhésion aux valeurs, codes et normes qui la caractérisent, et par la connaissance des institutions qui l'incarnent, de même que par l'exercice des droits et responsabilités que cette démocratie leur reconnaît comme citoyens et citoyennes. [...] Par ailleurs, l'éducation à la citoyenneté embrasse à la fois la diversité des individus (antécédents familiaux, références religieuses ou culturelles, champs d'intérêt, identités) et le partage des valeurs et des institutions démocratiques qui rendent possible leur cohabitation. Dans cette perspective, la reconnaissance de la diversité fait elle-même partie des valeurs communes. L'école a l'obligation de susciter chez l'ensemble des élèves une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse et à en connaître les défis pour mieux les surmonter. »¹⁶⁶

Au moment où le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur envisage de donner un espace prééminent à la notion de citoyenneté dans un futur programme d'enseignement, il apparaît nécessaire de donner corps à ces orientations, tout en évitant cependant certains écueils. Comme la Commission l'a déjà déploré :

« l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle dans les écoles tendent à accorder une importance moindre aux phénomènes du racisme, des préjugés et de la discrimination en tant que facteurs qui compromettent le principe d'égalité inscrit dans la Charte. »¹⁶⁷

La Commission rapportait alors le constat selon lequel les milieux scolaires éprouvaient de la réticence à adopter une position antiraciste ou à présenter la discrimination dans ses aspects systémiques¹⁶⁸. C'est sur cette base qu'elle recommandait la bonification de la Politique d'intégration scolaire afin qu'elle pose comme objectif éducatif prioritaire « la familiarisation des élèves avec les mécanismes institutionnels et systémiques qui ont contribué historiquement, et

¹⁶⁶ *Id.*, p. 7-8.

¹⁶⁷ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire sur le document de consultation « Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination »*, (Cat. 2.120-1.28), 2006, p. 15 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (janvier 2015), préc., note 107, p. 37-38.

¹⁶⁸ Marie MC ANDREW, Maryse POTVIN et Fasal KANOUTÉ, *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et perspectives*, Chaire d'études ethniques de l'Université de Montréal, 2006 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, (2006), préc., note 167.

contribuent encore, à renforcer diverses formes de préjugés, d'exclusion et de discrimination. »¹⁶⁹

En prenant mieux en compte ces obstacles à la participation, l'école viendrait donner la pleine portée au droit à l'égalité qui est central pour le développement d'une citoyenneté démocratique, notamment à l'école.

En plus de valoriser l'apprentissage formel d'une citoyenneté démocratique fondée sur les droits et libertés, il est nécessaire de favoriser son exercice concret à l'école. Ici encore, il est pertinent de rappeler que la Politique d'intégration scolaire souligne que :

« L'éducation à la citoyenneté démocratique passe à la fois par la connaissance et par l'expérience, trouvant ses points d'ancrage dans le curriculum et les pratiques démocratiques, dans l'établissement d'enseignement comme dans la société civile. En ce sens, elle se prolonge dans la vie communautaire de proximité et dans la vie sociale, économique et culturelle en général. »¹⁷⁰

Le Directeur général des élections du Québec va dans le même sens lorsqu'il affirme qu'il est souhaitable que l'école continue de mettre de l'avant la pratique du dialogue et le développement de l'esprit critique –deux principes de l'actuel programme d'ÉCR – et qu'elle multiplie :

« les occasions de vivre la démocratie au quotidien, dans la classe, dans l'école et dans la communauté. Plusieurs stratégies relatives à la formation d'un citoyen orienté vers la justice s'intégreraient bien avec les visées actuelles du cours d'éthique : apprendre aux élèves à poser des questions, les exposer à de multiples perspectives, débattre de questions controversées actuelles, se concentrer sur le local et encourager les discussions politiques. »¹⁷¹

Or, force est de constater qu'une récente décision gouvernementale en matière d'éducation apparaît aller à l'encontre d'un apprentissage concret en milieu scolaire de la citoyenneté, soit l'abrogation du droit de l'élève à des services complémentaires d'animation spirituelle et

¹⁶⁹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2006), préc., note 167, p. 17.

¹⁷⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, préc., note 164, p. 7.

¹⁷¹ DIRECTEUR GÉNÉRAL DES ÉLECTIONS DU QUÉBEC, préc., note 142, p. 16.

d'engagement communautaire¹⁷² et la fragilisation du rôle des SASEC¹⁷³. Rappelons que le rôle du SASEC est notamment de favoriser concrètement l'acquisition de la citoyenneté. Il participe :

« d'une vision globale de l'éducation qui favorise l'apprentissage concret de dispositions associées à la culture des droits et libertés tels que consacrés par la Charte. Ce faisant, il contribue à développer concrètement chez l'élève la capacité à évoluer dans une société démocratique et pluraliste d'une manière qui soit pacifique, respectueuse des droits d'autrui et qui lui permette de prévenir des comportements témoignant de préjugés, de la discrimination et de la haine. »¹⁷⁴

Cela dit, il demeure nécessaire de développer les occasions où les élèves vivent la démocratie à l'école et s'assurer que celle-ci soit ancrée au cadre des droits et libertés. Une approche cohérente apparaît ainsi de mise.

3.2.2 L'écocitoyenneté

En ce qui concerne le thème 3, *Écocitoyenneté* il est résumé en ces mots dans le questionnaire en ligne :

« L'écocitoyenneté est la reconnaissance de l'importance des actions humaines, qu'elles soient individuelles ou collectives, sur l'environnement et les changements climatiques. Elle permet à l'individu de développer son jugement critique et de comprendre les principes liés à la protection environnementale et à l'utilisation écoresponsable des ressources naturelles.

Par ce thème, l'élève peut être informé, par exemple :

- des enjeux internationaux et planétaires en matière de changements climatiques;
- des impacts de son comportement sur l'environnement;
- des moyens qui existent et qui sont à la disposition des individus et des collectivités pour aider à la préservation de l'environnement;
- de gestes écoresponsables à sa portée (composter, recycler ou acheter des produits locaux, par exemple). »¹⁷⁵

¹⁷² *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, préc., note 68, art. 2. Ci-après « SASEC ».

¹⁷³ *Id.*, art. 109.

¹⁷⁴ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 19, p. 63. (notre soulignement)

¹⁷⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, préc., note 91.

La protection de l'environnement représente un enjeu contemporain qui est criant. Les jeunes sont particulièrement interpellés par le réchauffement climatique et ses conséquences, car les risques associés à l'inaction en ce domaine seront pour beaucoup assumés par les générations à venir¹⁷⁶.

La *Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques* de 1992 encourage les Parties à favoriser et faciliter au niveau national, notamment, « l'élaboration et l'application de programmes d'éducation et de sensibilisation du public sur les changements climatiques et leurs effets »¹⁷⁷. Si cette contribution de l'éducation est reconnue dans les accords internationaux sur le climat, elle doit aussi se traduire dans des politiques et des plans d'action des États, en s'assurant « que l'éducation aux changements climatiques soit [également] intégrée dans les curriculums, le matériel d'enseignement et d'apprentissage ainsi que dans la formation des enseignant-e-s. »¹⁷⁸ L'intégration de ce thème au nouveau programme peut en partie répondre à cette demande.

L'éducation aux droits et libertés pourrait apporter un éclairage complémentaire sur cet enjeu. D'une part, dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté fondée sur les droits et libertés, il y aurait lieu d'insister sur les effets de la pollution atmosphérique et des changements climatiques sur l'exercice des droits des personnes, dont le droit à la vie et le droit à la sûreté¹⁷⁹.

De même, il importe de souligner que la Charte, à son article 46.1, comprend le « droit, dans la mesure et suivant les normes prévues par la loi, de vivre dans un environnement sain et respectueux de la biodiversité »¹⁸⁰.

¹⁷⁶ ONU INFO, « À l'ONU, les jeunes en première ligne sur le front du combat pour le climat », 21 septembre 2019.

¹⁷⁷ ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques*, 1992, art. 6.

¹⁷⁸ INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION, *L'éducation un outil puissant pour lutter contre les changements climatiques Guide pour les syndicats de l'éducation et les éducateur-riche-s*, 2019, p. 3.

¹⁷⁹ Art. 1 Charte.

¹⁸⁰ *Id.*, art. 46.1. Voir aussi : Sophie THÉRIALULT et David ROBITAILLE, « Les droits environnementaux dans la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec : Pistes de réflexion », (2011) 57:2 *McGill L.J.* 211.

L'angle des droits et libertés invite par ailleurs à aborder le thème de l'écocitoyenneté en lien avec les protections garanties par la liberté d'opinion et la liberté d'expression¹⁸¹, mais aussi avec l'interdiction de discrimination fondée sur les convictions politiques¹⁸² qui renvoie aux « débats sur l'organisation ou le fonctionnement de la société, ses buts ou sa nature »¹⁸³. À partir de cet exemple, l'élève serait ainsi appelé à comprendre que dans une « société libre et démocratique, tous ses membres doivent pouvoir, sans crainte de représailles ou de censure, exprimer librement leurs convictions politiques et en discuter »¹⁸⁴.

L'approche des droits et libertés permettrait aussi d'insister sur les inégalités subies en lien avec les conséquences des changements climatiques. En effet, « [certains] membres les plus marginalisés de nos milieux seront démesurément touchés, en particulier les peuples autochtones, les jeunes et les populations socialement et économiquement défavorisées. »¹⁸⁵

Les « communautés autochtones et nordiques » sont particulièrement affectées par les effets des changements climatiques « en raison de facteurs comme l'éloignement et l'inaccessibilité, le climat froid, l'infrastructure vieillissante et inefficace, et la dépendance aux systèmes fonctionnant au carburant diesel pour générer de l'électricité et chauffer des logements »¹⁸⁶. Il est nécessaire d'exposer ces défis à l'intérieur du futur programme, ainsi que les conséquences

¹⁸¹ Art. 3 Charte.

¹⁸² *Id.*, art. 10.

¹⁸³ *Morel c. Saint-Sylvestre (Paroisse)*, [1987] R.L. 242 (C.A.). Voir aussi : *Paquette c. Ville de Montréal*, 2019 QCCS 1796; *Rondeau c. Syndicat des employées et employés du Centre de services sociaux du Montréal métropolitain*, 1995 CanLII 3167 (QC T.D.P.); *Citoyens Espaces Verts LaSalle Inc. v. Cité de LaSalle* (1981), 3 CHRR D/659 (CQP) par. 5938; *Wali v. Jace Holdings*, 2012 BCHRT 389; COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC, *Pour mieux vivre ensemble, Guide de réflexion sur la Charte des droits et libertés de la personne du Québec à l'intention des jeunes en milieu scolaire*, (Constance Leduc et Philippe Robert De Massy), Modulo Éditeur, 1987, p. 96.

¹⁸⁴ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC, préc., note 183.

¹⁸⁵ ASSOCIATION CANADIENNE DE SANTÉ PUBLIQUE, *Les changements climatiques et la santé humaine*, 4 octobre 2019, p. 9 citant CLEAN AIR PARTNERSHIP, *Climate Change Adaptation and Health Equity. Background Report*, préparé pour l'équipe des politiques pour la santé de Santé publique Toronto, 2011; Nishi KUMAR, *Cities, Climate Change and Health Equity*, Wellesley Institute, Toronto, 2018. L'Association ajoute : « Sont à l'origine de ces effets inégaux : la répartition géographique inégale des risques pour la santé; l'exclusion de la prise des décisions sanitaires et environnementales; et l'accès inégal à la santé et aux soins de santé. », *id.*

¹⁸⁶ GOUVERNEMENT DU CANADA, « Changements climatiques - communautés autochtones et nordiques », [En ligne]. <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100034249/1100100034253>

« physiques, sociales et économiques » qu'ils font peser sur ces populations en affectant leur mode de vie¹⁸⁷. Aussi, le « savoir et les observations autochtones » devraient être valorisés dans la lutte aux changements climatiques¹⁸⁸, notamment à l'école.

Par ailleurs, la multiplication des vagues de chaleur en zone urbaine risque d'augmenter considérablement le nombre de décès¹⁸⁹. Et les aînés seront davantage affectés, tout particulièrement ceux en situation de pauvreté et d'exclusion¹⁹⁰.

En plus des personnes âgées et des « communautés autochtones et nordiques », les enfants, les personnes souffrant de maladies chroniques, les personnes à faible revenu ou en situation d'itinérance ainsi que les personnes en situation de handicap sont identifiés comme des groupes vulnérables au « changement et de la variabilité climatiques » du point de vue de la santé¹⁹¹.

¹⁸⁷ Voir aussi : l'ASSOCIATION CANADIENNE DE SANTÉ PUBLIQUE qui précise que si toutes les régions du pays seront touchées, « les changements seront les plus apparents dans le Grand Nord. Le taux de réchauffement dans l'Arctique est le triple du taux mondial, ce qui en fait l'une des régions du monde les plus vulnérables aux changements climatiques. Dans le Grand Nord, la plupart des infrastructures sont construites sur le pergélisol : les routes, les bâtiments, les ponts, les sites d'enfouissement, les étangs d'épuration et les bassins de résidus miniers. Les réseaux de routes de glace, construites sur les mers, les lacs et les rivières gelés, facilitent la livraison d'aliments et de fournitures médicales et les activités traditionnelles de chasse, de pêche et de rassemblement des peuples autochtones. Comme il y a peu de routes permanentes, les océans et les terres gelés constituent des voies de communication vers les territoires de chasse. La fonte rapide du pergélisol et des routes de glace a des conséquences graves pour la santé et la sécurité des populations nordiques. En modifiant les modes de vie traditionnels, ces changements causeront d'autres perturbations physiques, sociales et économiques. De plus, les animaux à la base du régime alimentaire des Inuits (le phoque, le caribou, l'omble chevalier, le béluga et le narval) sont vulnérables aux conditions liées aux changements climatiques, à la présence ou à l'absence de neige ou de glace, et à un régime de précipitations qui détermine la date et l'abondance des migrations et la santé des animaux migratoires ». Préc., note 185, p. 4.

¹⁸⁸ FEMMES AUTOCHTONES DU QUÉBEC, *Rapport 2019 portant sur les changements climatiques*, 2019, p. 23.

¹⁸⁹ Fiona J. WARREN, *Impacts et adaptations liés aux changements climatiques*, Ressources naturelles Canada, 2004, p. 22.

¹⁹⁰ Eric KLINENBERG, *Heat wave : A social autopsy of disaster in Chicago*, University of Chicago Press, 2015 (2nd ed.), 328 p.

¹⁹¹ F. J. WARREN, préc., note 189, p. 169.

En étant sensibilisé à ce type d'exemples, l'élève pourra être en mesure de reconnaître dans son propre environnement les personnes et groupes plus à risque devant les effets des changements climatiques et de la pollution atmosphérique, et ainsi comprendre les liens intrinsèques entre l'écocitoyenneté et les droits et libertés.

En outre, dans une perspective de solidarité internationale, il apparaît également nécessaire de souligner que les peuples de la planète sont affectés inégalement par les changements climatiques. De même, il faut mettre de l'avant les responsabilités des pays développés qui sont moins touchés ou qui disposent de davantage de ressources pour y faire face et protéger leurs citoyens.

À cet égard, la *Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques* reconnaît l'attention que l'on doit accorder aux populations des pays en développement marqués par la pauvreté, par exemple celles qui habitent de petits pays insulaires, des pays ayant des zones côtières à faible élévation, des pays ayant des zones sujettes à des catastrophes naturelles, des pays ayant des zones sujettes à la sécheresse et à la désertification, des pays ayant des zones de forte pollution de l'atmosphère, etc.¹⁹². Les droits de ces populations risquent d'être compromis, « notamment les droits à la vie, à l'eau et à l'assainissement, à l'alimentation, à la santé, au logement, à l'autodétermination, à la culture et au développement »¹⁹³.

L'école gagnerait à mettre de l'avant les effets sociaux des changements climatiques. Pensons par exemple aux conséquences sur les migrations forcées et aux impacts sur les personnes, les communautés et les sociétés.

La question des réfugiés climatiques et environnementaux apparaît ici centrale, car la crise climatique continuera d'affecter les schémas migratoires¹⁹⁴. Les différents afflux de migrants

¹⁹² ORGANISATION DES NATIONS UNIES, préc., note 177, par. 8.

¹⁹³ HAUT-COMMISSARIAT AUX DROITS DE L'HOMME, « Droits de l'homme et changements climatiques », [En ligne].
<https://www.ohchr.org/FR/Issues/HRAndClimateChange/Pages/HRClimateChangeIndex.aspx>

¹⁹⁴ ONU INFO, « Migrations et crise climatique : l'ONU cherche des solutions », 4 août 2019. Voir à ce sujet : Human Right Committee, Views adopted by the Committee under article 5 (4) of the Optional Protocol, concerning communication No. 2728/2016, CCPR/C/127/D/2728/2016, 7 January 2020. Amnistie Internationale résume en ces mots cette affaire : « Cette décision établit

vers l'Europe et la Turquie¹⁹⁵ survenus au cours de la dernière décennie mettent en lumière les défis qui continueront de se poser, notamment en termes d'accueil des populations déplacées¹⁹⁶. En effet, l'arrivée de migrants dans certains pays a donné lieu à des gestes de solidarité, mais aussi à des crispations identitaires, voire des manifestations de violence¹⁹⁷. Le rôle de l'État en matière de prévention de la xénophobie et du racisme, notamment à l'école, est central¹⁹⁸. Comme présenté plus haut, l'importance de l'éducation dans la lutte contre l'intolérance et la discrimination en réponse à l'augmentation des flux migratoires ressortait de la consultation entourant la poursuite du *Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits*

un précédent mondial [...] un État violera ses obligations au titre des droits humains s'il renvoie une personne dans un pays où, en raison de la crise climatique, sa vie est menacée ou si elle risque d'y subir un traitement cruel, inhumain ou dégradant. » AMNISTIE INTERNATIONALE, « Décision historique en faveur des personnes déplacées en raison du changement climatique », 20 janvier 2020.

¹⁹⁵ Au plus fort de la crise migratoire de la dernière décennie, la Turquie était considérée comme le « premier pays d'accueil de réfugiés au monde ». Bayram BALCI, « Les réfugiés syriens en Turquie », *Science Po*, décembre 2016.

¹⁹⁶ HAUT-COMMISSAIRE DES NATIONS UNIES, « Déclaration du Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés Filippo Grandi à l'occasion de la Journée mondiale 2016 du réfugié », 20 juin 2016. Soulignant le « climat de xénophobie » en Europe, il rappelait de plus la responsabilité qui incombait dans ce contexte aux gouvernements, soit celle d'expliquer à leurs populations que l'immigration « [...] contribue en fait au développement des sociétés et que les réfugiés ont besoin de protection, car ils ne constituent pas un danger, mais fuient un endroit dangereux ». Stéphane BARBIER, « Le Haut-Commissaire de l'Onu aux réfugiés inquiet du "climat de xénophobie" en Europe », *Le Devoir*, 20 juin 2016 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Les actes haineux à caractère xénophobe, notamment islamophobe : résultats d'une recherche menée à travers le Québec*, Houda Asal, Jean-Sébastien Imbeault et M^e Karina Montminy, (Cat. 2.120-1.34), 2019, p. 40.

¹⁹⁷ Pour une illustration récente, voir notamment : Maria MALAGARDIS, « À Lesbos, montée de tensions contre les migrants », *Libération*, 5 février 2020; Gokan GUNES et Will VASSILOPOULOS, « Erdogan déclenche une nouvelle crise migratoire », *Le Devoir* (Agence France-Presse), 2 mars 2020; Sally MAIRS, « À Lesbos, les ONG prises pour cibles par des résidents », *La Presse* (Agence France-Presse), 3 mars 2019.

¹⁹⁸ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 196, p. 257-261. Afin d'accroître le leadership du gouvernement dans la prévention et la lutte contre les actes haineux et la discrimination, la Commission recommande au gouvernement « de reconnaître explicitement le phénomène et sa gravité. À cette fin, elle réitère sa recommandation en faveur de l'adoption d'une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et toutes les formes de discrimination, dont les actes haineux qui en sont une forme grave. Cette politique devrait notamment identifier et reconnaître le caractère discriminatoire des obstacles systémiques rencontrés par les membres des minorités racisées dans divers secteurs de la société. Des mesures spécifiques devraient viser à enrayer les actes haineux. », *id.* p. 260-261. Elle recommande également au gouvernement « de mettre prioritairement en place des actions préventives, telle une campagne de sensibilisation auprès du grand public visant à lutter contre les actes haineux, dont ceux qui sont fondés sur la xénophobie et l'islamophobie. [...] ». *Id.*, p. 261.

de l'homme¹⁹⁹. La réflexion entourant ces questions doit également faire appel à plusieurs des valeurs démocratiques qui sous-tendent la Charte, dont la solidarité et la justice.

En somme, le cadre des droits et libertés peut contribuer à élargir le thème de l'écocitoyenneté, entre autres en éveillant les élèves aux conséquences sociales et humaines des changements climatiques et en favorisant l'élaboration de solutions qui placeront en leur centre l'égalité dignité des personnes.

3.2.3 Citoyenneté numérique

Le thème 7, *Citoyenneté numérique* est défini en ces mots dans le questionnaire en ligne :

« La citoyenneté numérique est la capacité pour l'individu de prendre part positivement à l'environnement numérique, dans le contexte du développement rapide des nouvelles technologies de l'information et des communications ainsi que de l'importance croissante des réseaux sociaux. Elle favorise le développement de comportements pour assurer le respect de la vie privée et de l'intégrité des individus.

Par ce thème, l'élève peut être outillé, par exemple, par rapport :

- à l'omniprésence des technologies numériques dans la vie courante;
- aux bénéfices et aux effets pervers associés aux réseaux sociaux;
- aux risques associés au cyber-hameçonnage;
- à la protection des renseignements personnels en ligne;
- au respect des individus et aux effets de la cyberintimidation;
- à l'importance de poser un regard critique sur la publicité et les médias. »²⁰⁰

De l'avis de la Commission, un arrimage plus explicite avec le cadre des droits et libertés pourrait apporter un éclairage pertinent à de nombreuses questions qui seraient abordées à l'intérieur de ce thème.

Concernant l'enjeu de la protection des renseignements personnels, les objectifs à atteindre auprès des élèves devraient inclure le respect de la vie privée des autres, qu'on pense à la distribution non consensuelle d'images intimes, un phénomène qui affecte tout particulièrement les filles. Les recommandations visant la modification de plusieurs lois pour mieux protéger les

¹⁹⁹ ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES, préc., note 114, par. 66.

²⁰⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, préc., note 102.

renseignements personnels des enfants à l'ère d'Internet apparaissent pertinentes pour ce thème²⁰¹.

Aussi, comme la Commission l'a déjà indiqué concernant la notion d'intimidation²⁰², aborder la cyberintimidation implique également que l'on réfère explicitement aux 14 motifs interdits de discrimination prévus à la Charte : la « race », la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap²⁰³.

Il apparaît nécessaire que ce volet de la formation traite plus particulièrement de la victimisation numérique des femmes. Rappelons que celles-ci sont la « cible privilégiée » de la cyberintimidation et que celle-ci a souvent un caractère sexué et sexuel²⁰⁴.

Divers groupes déjà exposés à diverses formes de distinction ou d'exclusion sont par ailleurs visés par la discrimination en ligne²⁰⁵ : les Autochtones, les Noirs, les Juifs, les musulmans²⁰⁶,

²⁰¹ Voir : GROUPE DE TRAVAIL DES COMMISSAIRES À LA VIE PRIVÉE ET DES DÉFENSEURS CANADIENS DES ENFANTS ET DES JEUNES SUR LA PROTECTION DES RENSEIGNEMENTS PERSONNELS DES ENFANTS EN LIGNE, « Il devrait y avoir une loi : les sauts périlleux de la vie privée des enfants au 21^e siècle », 2009.

²⁰² COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Commentaires sur le projet de loi n° 56, Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école*, Aurélie Lebrun et M^e Karina Montminy, (Cat. 2.412.117), 2012, p. 11.

²⁰³ Art. 10 Charte.

²⁰⁴ Assemblée générale des Nations Unies, *Rapport de la Rapporteuse spéciale sur la violence contre les femmes, ses causes et ses conséquences concernant la violence en ligne à l'égard des femmes et des filles du point de vue des droits de l'homme*, Trente-huitième session, 18 juin 2018, par. 28.

²⁰⁵ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire à la Commission des institutions de l'Assemblée nationale sur le projet de loi n° 59, Loi édictant la Loi concernant la prévention et la lutte contre les discours haineux et les discours incitant à la violence et apportant diverses modifications législatives pour renforcer la protection des personnes*, (Cat. 2.412.122), 2015, p. 37. Précisons en outre que les discours discriminatoires dans l'espace public surviennent parfois sans qu'une victime individuelle ou un groupe de victimes ne soit visé, ce qui rend difficile un recours au mécanisme de protection de la Charte. De là aussi, l'importance de la prévention.

²⁰⁶ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 196.

les immigrants²⁰⁷, les personnes LGBTQ+ et plus largement les minorités²⁰⁸. Les discours discriminatoires peuvent affecter plus largement les membres d'un groupe protégé par la Charte²⁰⁹. Il est en ce sens nécessaire d'en tenir compte dans le futur programme.

Par ailleurs, le droit à la liberté d'expression apparaît incontournable dans le cadre de thème²¹⁰. En effet, comme la Commission l'a souligné déjà, « le développement d'Internet et des médias sociaux offre des outils démocratiques sans précédent qui favorise une participation sociale et politique élargie ainsi que le rapprochement entre les peuples »²¹¹. En s'appuyant sur différents rapports internationaux, elle indiquait toutefois qu'il y a risque de dérives « lorsque ces moyens de communication sont détournés de leurs finalités pour en faire le portevoix de discours haineux »²¹².

Ces discours qui sont des formes graves de discrimination essaient sur Internet et sur les réseaux sociaux. Ils causent des atteintes au droit à la dignité, protégé par l'article 4 de la Charte et ont ainsi des conséquences graves et durables sur les personnes qui en sont la cible directe ou qui sont touchées indirectement²¹³. Les discours haineux ont en effet un rayon d'action élargi²¹⁴ : ils participent de cette façon à la perpétuation notamment du sexisme, de la xénophobie, du racisme, de l'antisémitisme, de l'islamophobie, de l'homophobie, de la transphobie, et ce, en contravention du droit à l'égalité protégé par l'article 10 de la Charte²¹⁵.

207 *Id.*

208 COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 205, p. 37; COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 196, p. 31-35; COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *id.*, p. 108-112.

209 COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 196, p. 2-3, 30.

210 Art. 3 Charte.

211 *Rapport de la Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée. Rapport de Durban*, Doc. N.U. A/CONF.189/12 (31 août-8 septembre 2001), par. 4 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 208, p. 10.

212 COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 208.

213 *Id.*, p. 31.

214 *Id.*, p. 33.

215 *Id.*

Ces discours limitent en outre la liberté d'expression des victimes ainsi que leurs possibilités de participer pleinement à la société :

« L'infériorisation et la marginalisation des plus vulnérables de notre société se trouvent accentuées par les discours haineux, ce qui participe à la reproduction des inégalités sociales.

Du point de vue de la participation sociale et politique, les discours haineux ou incitant à la violence peuvent aussi avoir de graves impacts. En effet, ces discours limitent la capacité des membres du groupe ciblé à échanger librement avec les autres membres de la société en restreignant la "possibilité de s'épanouir en articulant des pensées et des idées."²¹⁶

De même, les discours haineux ont un caractère insidieux étant donné qu'ils obligent les membres du groupe ciblé à déconstruire d'abord les attaques injustifiées dont ils sont victimes avant de pouvoir agir à titre d'interlocuteur légitime. Ceux-ci doivent alors "défendre leur propre humanité fondamentale ou leur propre statut social avant même d'être admis à participer au débat démocratique."²¹⁷ À terme, les discours haineux et incitant à la violence peuvent donc limiter la capacité des victimes à communiquer leurs aspirations et à prendre part aux décisions à caractère social, économique et politique²¹⁸. Les victimes sont ainsi doublement aliénées : elles sont aliénées de l'exercice de leurs droits, dont celui à la liberté d'expression, et, par voie de conséquence, elles sont aliénées des débats démocratiques. »²¹⁹

Ce type de message peut donc aussi affecter négativement l'exercice effectif de la citoyenneté. Le contenu du futur programme portant sur la citoyenneté numérique devrait en tenir compte, afin de sensibiliser les élèves à ces effets pernicieux.

Plus largement, les impacts de la violence en ligne méritent l'attention des concepteurs du futur programme, notamment le développement des enfants peut être compromis lorsqu'ils sont « exposés à des publicités préjudiciables, des courriers électroniques non sollicités, des parrainages, des informations et des contenus agressifs, violents, haineux, tendancieux, racistes, pornographiques, indésirables ou trompeurs. »²²⁰

²¹⁶ R. c. Keegstra, [1990] 3 R.C.S. 697, 763.

²¹⁷ Saskatchewan (Human Rights Commission) c. Whatcott, [2013] 1 R.C.S. 467, par. 75.

²¹⁸ Bou Malhab c. Diffusion Métromédia CMR inc., 2011 CSC 9, [2011] 1 R.C.S. 214.

²¹⁹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 208, p. 34.

²²⁰ COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, *Observation générale n° 13, Le droit de l'enfant d'être protégé contre toutes les formes de violence*, Doc. N.U. CRC/C/GC/13, 2011, par. 15 et 62 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 208, p. 40-41.

Dans une étude récente, la Commission « a fait valoir l'importance d'accroître la littératie numérique du grand public, prioritairement des jeunes, mais aussi de toute personne œuvrant à prévenir et lutter contre les actes haineux »²²¹. Elle a formulé une recommandation en ce sens au gouvernement²²². Elle s'appuyait entre autres sur le Forum jeunesse sur la radicalisation et l'extrémisme violent qui favorisait la mise en place d'un « cours de littératie numérique dès l'école primaire, ce qui permettrait de former les jeunes sur l'utilisation d'Internet, notamment sur la façon de distinguer les sources fiables et de se forger leur propre opinion »²²³.

Lorsque l'âge le permet, l'école devrait également outiller les élèves pour qu'ils deviennent des « témoins actifs » en ligne et qu'ils soient ainsi en mesure de réagir adéquatement lorsqu'ils observent en ligne des contenus qui sont contraires aux droits et libertés. La Commission invitait plus récemment les décideurs à mettre à contribution le milieu scolaire dans la production de contre-discours à ce type de contenu en ligne²²⁴.

²²¹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 196, p. 266.

²²² *Id.*, p. 266-267. La recommandation 3 de la Commission « presse le gouvernement de poursuivre ses efforts pour lutter contre les actes, dont les discours de haine sur Internet, en conformité avec ses obligations et les actions internationales entreprises à ce sujet.

À cette fin, elle recommande au gouvernement de créer un groupe de travail composé notamment des ministères concernés, du secteur de la sécurité publique, de représentants des médias d'information, des distributeurs d'Internet, des grands réseaux de médias sociaux, de la Fédération professionnelle des journalistes du Québec et du Conseil de presse du Québec, d'experts, d'universitaires et de représentants des groupes, dont ceux de défense des droits des personnes issues des minorités racisées et religieuses.

En s'inspirant d'initiatives entreprises ailleurs sur le sujet, ses travaux devraient mener à l'élaboration de mesures visant à :

- identifier et mettre en place des moyens de lutte aux discours haineux, notamment ceux qui prennent place dans l'espace public et sur Internet, incluant les médias sociaux;
- favoriser un traitement médiatique et journalistique juste et équitable des enjeux qui concernent les minorités racisées;
- accroître la littératie numérique dans la population en général, tout particulièrement auprès des jeunes, et de toute personne œuvrant à prévenir et lutter contre les discours haineux. », *id.*, p. 267.

²²³ MINISTÈRE DES RELATIONS INTERNATIONALES ET DE LA FRANCOPHONIE, « Internet et la radicalisation des jeunes : prévenir, agir et vivre ensemble », Gouvernement du Québec, 2016, p. 30-31.

²²⁴ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 196, p. 262 référant à MINISTÈRE DES RELATIONS INTERNATIONALES ET DE LA FRANCOPHONIE, *id.*, p. 17-18-30-31-32.

Par ailleurs, il apparaît nécessaire de sensibiliser les élèves au fait que malgré le déploiement sans précédent des nouvelles technologies d'information et de communication, de nombreuses personnes sont encore exclues de l'espace numérique où s'exerce la citoyenneté, en raison de motifs de discrimination prévus à l'article 10 de la Charte – notamment la condition sociale, la situation de handicap, l'âge. Il s'agit d'une inégalité de fait dans la pratique de la citoyenneté dont il faut tenir compte.

Sur un autre plan, la quantité d'informations disponibles aujourd'hui et les différents registres de communication –genres informatif, argumentatif et émotif²²⁵ – convoqués à travers les médias traditionnels, posent plus largement des défis de taille en termes de sélection et de hiérarchisation de l'information. Plus encore, comme la Commission le rapportait récemment, les médias peuvent participer à la reproduction de certaines idéologies et discours à la base de rapports de pouvoir affectant les groupes minoritaires²²⁶. Elle précisait alors :

« [qu'un] traitement sensationnaliste, stéréotypé et simpliste de questions pourtant sensibles peut en ce sens contribuer à la stigmatisation de communautés minorisées. Le télescopage entre les événements internationaux et la réalité concrète telle qu'elle se vit ici peut également influencer négativement les perceptions du public. [...] La banalisation par certains médias d'événements discriminatoires et haineux visant les communautés minorisées peut aussi affecter les perceptions du public et le rendre moins sensible par rapport à ces atteintes. »²²⁷

De façon complémentaire, la Commission est d'avis que l'éducation aux médias devrait également être mise de l'avant dans le cadre du futur programme. La littératie numérique et la littératie médiatique sont intimement liées et il apparaît nécessaire d'outiller les enfants et les jeunes à cet égard.

²²⁵ Philippe BRETON et Serge PROULX, *L'explosion de la communication à l'aube du XXI^e siècle*, Boréal/La Découverte, coll. « Compact », 2002, p. 39-47.

²²⁶ Matthew J. SMITH, *The Media's Coverage of Xenophobia and The Xenophobic violence Prior To and including. Synthesis Report*, The Atlantic Philanthropies, 2008, p. 1-2, citant Harris BRONWYN, « A Foreign Experience : Violence, crime and xenophobia during South Africa's transition », (2001) 5 (Violence and Transition Series) Centre for the Study of Violence and Reconciliation, cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 196, p. 38.

²²⁷ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 196, p. 38.

Le Centre canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique soulève à juste titre le fait que :

« Les médias jouent un rôle marquant dans la vie des jeunes. La musique, la télévision, les jeux vidéo, les magazines et autres médias ont une prodigieuse influence sur notre perception du monde, une influence qui de surcroît s'installe dès notre plus jeune âge. Les enfants doivent développer leurs habiletés et compétences en littératie médiatique pour devenir des consommateurs de médias à la fois avisés et participatifs. Parmi ces compétences, notons une *accessibilité* minimale aux médias, la capacité d'*analyser* les médias par la pensée critique faisant appel à des *concepts clés*, de les *évaluer* après analyse et, pour finir, de *créer* soi-même un produit média. On parle d'*éducation aux médias* lorsqu'on fait référence à tout ce processus d'apprentissage des compétences en littératie médiatique. »²²⁸

De façon large, cet enseignement va « permettre de mieux naviguer dans un paysage de plus en plus complexe, qui inclut non seulement les médias traditionnels ou informatiques, mais aussi ces produits de la culture populaire »²²⁹.

Au nombre des avantages associés à l'éducation aux médias, retenons ceux-ci :

- « 1 Elle encourage les enfants et les adolescents à mettre en question, évaluer, comprendre et apprécier leur culture multimédia. Elle forme des consommateurs et utilisateurs de médias critiques et actifs. [...]
- 4 Elle se base sur une approche saine de la pédagogie qui consiste à partir de *l'expérience pratique* des jeunes. La musique, les bandes dessinées, la télévision, les jeux vidéo, Internet et la publicité font partie de leurs divertissements préférés. Ces médias forment un environnement que tous partagent et qui devient dès lors un catalyseur d'apprentissage. [...]
- 6 Elle incite également les jeunes, à qui l'on reproche souvent leur apathie politique, à s'intéresser aux grandes questions de l'heure. Elle les aide à se voir comme des citoyens engagés capables de contribuer au débat public.
- 7 Elle les aide également à comprendre comment, dans une société d'une grande diversité sociale, ethnique et culturelle, les représentations des médias peuvent

²²⁸ CENTRE CANADIEN D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET DE LITTÉRATIE MÉDIATIQUE, « Les fondements de la littératie médiatique », [En ligne]. <https://habilomedias.ca/litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/principes-fondamentaux-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-de-l%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/les-fondements-de-la-litt%C3%A9ratie-m%C3%A9diatique>

²²⁹ *Id.*

influencer notre perception des différents groupes sociaux. Elle approfondit leur compréhension de notions comme la diversité, l'identité et la différence. »²³⁰

L'introduction d'un enseignement sur les médias dans le curriculum donnerait corps à ce domaine général de formation qui est prévu au programme – soit le quatrième domaine intitulé *Médias* –, sans toutefois être à l'heure actuelle sous la responsabilité d'une matière²³¹. Ce statut expliquerait en partie pourquoi « les intentions éducatives qu'il porte et les stratégies d'intervention proposées semblent demeurer méconnues »²³².

En développant la réflexion critique par rapport aux contenus auxquels sont confrontés les enfants et les jeunes, la littératie numérique et la littératie médiatique constituent des moyens de lutte contre les fausses nouvelles, la désinformation, les théories du complot²³³ et contre les biais et les stéréotypes que peuvent diffuser les différents médias. Cette éducation permettrait ainsi de lever des obstacles majeurs à la mise en œuvre d'une citoyenneté éclairée et inclusive.

3.3 Pour une éducation à la sexualité ancrée au cadre des droits et libertés

Le thème 4, *Éducation à la sexualité* est décrit en ces termes dans le questionnaire en ligne soumis lors des présentes consultations :

« L'éducation à la sexualité, en plus de permettre de mieux comprendre la sexualité, permet à l'individu de développer des attitudes et des comportements respectueux et

²³⁰ *Id.*

²³¹ Les domaines généraux de formation « présentent les grandes problématiques auxquelles on souhaite que l'élève puisse faire face au terme de sa formation » [...] Les apprentissages dont les domaines généraux sont porteurs sont en partie distribués dans les différentes disciplines où ils sont indirectement des objets d'évaluation. Le choix de ne pas contrôler systématiquement les connaissances des élèves dans ces domaines ne réduit en rien les responsabilités de l'école relativement aux intentions éducatives des cinq domaines généraux. Il est donc indispensable que l'établissement scolaire se dote de mécanismes d'évaluation pour s'assurer que les domaines généraux de formation sont significativement couverts dans l'ensemble des interventions éducatives. » MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (*enseignement secondaire 2^e cycle*), préc., note 137, p. 4.

²³² Normand LANDRY, Chantal RENAUD et Mathieu BÉGIN, *Médias et TIC dans le programme de formation de l'école québécoise, Ancrages et contenus, préscolaire et primaire*, Chaire de recherche du Canada en éducation aux médias et droits humains, p. III, [En ligne]. http://chaire-emdhd.telug.ca/telugDownload.php?file=2016/11/PFEQ_partieA.pdf

²³³ Voir : Gérald BRONNER, *La démocratie des crédules*, PUF, 2013.

égalitaires. Elle s'appuie sur des valeurs telles que l'égalité des femmes et des hommes, le respect de la diversité et le sens des responsabilités dans ses relations avec l'autre.

Par ce thème, l'élève peut être informé sur les changements physiques et affectifs de la puberté et prendre connaissance, par exemple :

- de l'importance d'établir des relations affectives et respectueuses, à l'égard de soi-même et des autres;
- de repères utiles dans ses relations interpersonnelles, notamment le rôle de l'esprit critique, du jugement et du sens des responsabilités;
- d'éléments qui contribuent à son développement et à son épanouissement;
- de la responsabilité de se protéger et de prévenir la propagation des infections transmises sexuellement. »²³⁴

À la lecture de ce libellé, la Commission se questionne sur les raisons expliquant pourquoi le MEES ne réfère pas directement aux *Contenus obligatoires en matière d'éducation à la sexualité* offerts dans les écoles publiques et privées depuis 2018²³⁵. Les contenus qui y sont développés dans les sections « Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales »²³⁶ et « Agressions sexuelles et violence sexuelle »²³⁷, pour ne nommer que celles-là, auraient pourtant permis d'avoir un portrait plus complet du futur programme en matière d'Éducation à la sexualité.

Il en ressort que la perspective des droits et libertés est à peu près absente du libellé soumis aux consultations. Un simple recours au « respect de la diversité » n'apparaît pas suffisant.

D'une part, il est nécessaire que l'école participe à la déconstruction des « comportements socioculturels et les stéréotypes sexuels qui contribuent à la prévalence des violences contre

²³⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, préc., note 102.

²³⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, « Éducation à la sexualité », [En ligne]. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/>

²³⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Contenus détaillés en éducation à la sexualité – préscolaire et primaire*, 2018, p. 5, [En ligne]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Presco-Primaire-FR.pdf; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Contenus détaillés en éducation à la sexualité – secondaire*, 2018, p. 4, [En ligne]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Secondaire-FR.pdf

²³⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (préscolaire et primaire), préc., note 236, p. 7.

les femmes, incluant la violence sexuelle et conjugale »²³⁸. La Commission désire ainsi rappeler toute l'importance de « lutter efficacement contre les préjugés et les représentations stéréotypées des femmes et des jeunes filles » et d'élaborer des « mesures de prévention » qui ciblent « explicitement les garçons et les hommes »²³⁹. Par exemple, pour le futur programme, ces mesures de prévention devraient s'attaquer aux représentations stéréotypées des hommes et des garçons qui sous-tendent les pratiques tant misogynes qu'homophobes ou transphobes. La Commission souhaite plus largement réitérer la recommandation qu'elle formulait au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

« [de mettre] en œuvre des actions pérennes en vue de lutter contre les stéréotypes sexuels et sexistes dans le milieu de l'éducation, notamment quant à l'ajout d'éléments portant sur le sujet dans le cursus scolaire à tous les niveaux. »²⁴⁰

D'autre part, en effectuant les distinctions qui s'imposent et en insistant sur le fait que ces phénomènes affectent tout particulièrement les femmes, les problématiques du harcèlement sexuel, des agressions sexuelles et des autres formes de violences à caractère sexuel devraient également faire partie du contenu associé au volet *Éducation à la sexualité*. Le cadre des droits et libertés permettrait aux élèves d'être à même de comprendre que « les préjudices qui découlent de la violence sexuelle et conjugale sont notamment le résultat d'atteintes graves à plusieurs droits fondamentaux »²⁴¹.

Dans une perspective préventive, la notion de consentement apparaît ici centrale. Il en va de même de la question du sexisme.

²³⁸ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Commentaires relatifs à la consultation portant sur le rapport de mise en œuvre du Plan d'action gouvernemental en matière d'agression sexuelle*, Aurélie Lebrun, Ariane Roy LeFrançois, M^e Karina Montminy et M^e Sophie Papillon, (Cat. 2.115.56), 2015, p. 34 et 35 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire au Comité d'experts sur l'accompagnement des personnes victimes d'agressions sexuelles et de violence conjugale*, (Cat. 2.120-16.5), 2020, p. 3-4.

²³⁹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2015), préc., note 238, p. 32.

²⁴⁰ *Id.*, p. 35-36.

²⁴¹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2020), préc., note 238, p. 11.

En outre, on constate que le libellé de ce thème ne réfère pas à l'orientation sexuelle, alors que l'homophobie demeure au Québec un « mécanisme d'exclusion et d'ostracisation dans les écoles »²⁴².

Autre absente de ce libellé, l'identité ou l'expression de genre, qui est une forme de discrimination interdite dont l'inscription récente à la Charte témoigne de la volonté collective de mieux protéger les personnes issues de la diversité sexuelle et de genre, notamment les personnes trans.

La Commission est d'avis que ces questions devraient être couvertes par le volet Éducation à la sexualité du futur programme, conformément à la mesure 15 du *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie 2017-2022*²⁴³ :

« Prendre en compte la diversité sexuelle et la pluralité de genre dans la définition et la mise en œuvre des orientations et des stratégies du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur se préoccupant de justice sociale, de rapports égalitaires, notamment en éducation à la sexualité. »²⁴⁴

Cette prise en compte, si elle est adéquatement mise en œuvre, peut représenter un moyen de rendre l'école plus inclusive et plus ouverte et de s'assurer que les élèves entretiendront des rapports harmonieux face à eux-mêmes et entre eux. Cela recoupe d'ailleurs des aspects du thème 5 *Développement de soi et des relations interpersonnelles* des actuelles consultations.

De façon globale, les problématiques de l'homophobie et de la transphobie devraient être comprises dans le futur programme d'éducation à la sexualité. À cet égard, le MEES gagnerait à introduire entre autres les définitions de l'homophobie et de la transphobie que le gouvernement a retenues dans son Plan d'action gouvernemental :

²⁴² COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 202, p. 12.

²⁴³ Ci-après « Plan d'action gouvernemental ».

²⁴⁴ MINISTÈRE DE LA JUSTICE, *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie 2017-2022. Pour un Québec riche de sa diversité*, 2017, p. 7.

« Homophobie : Attitudes négatives envers l'homosexualité, pouvant mener à la discrimination, directe ou indirecte, envers les gais, les lesbiennes, les personnes bisexuelles, ou à l'égard des personnes perçues comme telles. »²⁴⁵

« Transphobie : Attitudes négatives pouvant mener au rejet et à la discrimination, directe ou indirecte, envers des personnes transsexuelles, transgenres ou travesties, ou à l'égard de toute personne qui transgresse le genre, le sexe ou les normes et représentations relatives au genre et au sexe. »²⁴⁶

Ainsi, il faudrait que les élèves soient sensibilisés à diverses manifestations de discrimination²⁴⁷, telle que la discrimination envers les personnes atteintes d'infections transmissibles sexuellement ou par le sang, notamment le VIH/SIDA²⁴⁸.

Les élèves devraient également être amenés à mieux comprendre les recours existants, dont le mécanisme de protection prévu à la Charte en cas de discrimination ou de harcèlement discriminatoire fondé entre autres sur le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité ou l'expression de genre²⁴⁹.

Enfin, au-delà du curriculum formel, les normes et pratiques de l'école ainsi que les gestes et paroles de l'ensemble des acteurs du milieu scolaire doivent refléter les engagements pris en matière d'égalité femmes-hommes et de respect de la diversité sexuelle²⁵⁰. Seule une approche systémique permettra de réelles avancées.

²⁴⁵ *Id.*, p. 27.

²⁴⁶ *Id.*

²⁴⁷ Michel DORAIS et Simon Louis LAJEUNESSE, *Mort ou fif : la face cachée du suicide chez les garçons*, VLB éditeur, 2000.

²⁴⁸ Voir : COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE, *De l'illégalité à l'égalité, Rapport de la consultation publique sur la violence et la discrimination envers les gais et lesbiennes*, 1994, p. 45-56; COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *De l'égalité juridique à l'égalité sociale, Rapport de consultation du Groupe de travail mixte contre l'homophobie*, mars 2007, p. 15-21 et 38-42; Johanne OTIS *et al.*, « Suicide and social vulnerability to HIV infection among gay and bisexual men in Montreal », Ninth annual conference on HIV/AIDS research, Montréal, avril 2000.

²⁴⁹ Art. 10, 10.1 et 71 Charte.

²⁵⁰ Outre la mesure 15, voici les autres mesures du Plan d'action gouvernemental qui visent spécifiquement le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : Mesure 4 : « Intégrer la préoccupation de l'homophobie et de la transphobie dans la plateforme Web Sportbienetre.ca (MEES) » Mesure 11 : « Promouvoir la reconnaissance et l'inclusion de la diversité sexuelle et de genre dans les réseaux de l'enseignement supérieur et dans la société (MEES) ». Mesure 13 : « Collaborer aux travaux de la Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des

3.4 Pour une école égalitaire et inclusive assurant un développement de soi et des relations interpersonnelles

Le thème 5, *Développement de soi et des relations interpersonnelles* se lit comme suit :

« Le développement de soi et des relations interpersonnelles favorise une interaction harmonieuse entre des personnes et des groupes aux identités, valeurs et croyances variées. Il contribue à une meilleure compréhension de soi et, par projection, à une meilleure reconnaissance de l'autre, promouvant ainsi des rapports égalitaires. Ce thème favorise aussi des relations interpersonnelles de qualité en valorisant la construction d'une santé mentale positive ainsi que d'un bien-être individuel et collectif par le biais de valeurs comme la tolérance, le respect de soi et de l'autre ainsi que la valorisation de l'autre.

Par ce thème, l'élève peut être sensibilisé, par exemple :

- aux stratégies permettant de mieux se connaître et de reconnaître ses émotions, et ainsi développer une estime de soi et une santé mentale positives;
- aux moyens de faire face aux agents stressés et de maintenir son équilibre;
- au rôle qu'occupe l'ouverture d'esprit dans sa propre évolution et dans la progression de ses relations interpersonnelles;
- aux attitudes et aux valeurs favorisant l'établissement de relations saines et harmonieuses. »²⁵¹

Dans un premier temps, il importe de rappeler l'objectif global prévu au programme de formation de l'école québécoise :

« L'école a pour première mission d'instruire, mais elle ne peut négliger pour autant le développement intégral de l'élève. Elle s'intéresse à toutes les dimensions de la personne : motrice, affective, sociale et intellectuelle aussi bien que morale, spirituelle ou religieuse. Chacune des disciplines scolaires contribue à sa façon au développement de l'une ou plusieurs de ces dimensions, qui se manifestent dans toutes les sphères de l'activité humaine. »²⁵²

réseaux de l'éducation, ainsi qu'à ceux de la Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire, lesquelles se préoccupent de prévention en matière de violence et de sensibilisation aux jeunes et aux familles de la diversité sexuelle (MEES) ». Mesure 14 :

« Intégrer les réalités des jeunes de la diversité sexuelle dans la mise en œuvre d'actions pour prévenir et traiter la violence, notamment dans le plan de lutte contre l'intimidation et la violence que doit se donner chaque école en application des dispositions de la Loi sur l'instruction publique ou de la Loi sur l'enseignement privé (MEES) ». Mesure 22 : « Intégrer la notion de diversité dans les orientations ministérielles concernant les compétences professionnelles du personnel enseignant, notamment en ce qui a trait à l'homophobie et à la transphobie (MEES) ». MINISTÈRE DE LA JUSTICE, préc., note 244, p. 6-8.

²⁵¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, préc., note 102.

²⁵² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, préc., note 105 (*éducation préscolaire et enseignement primaire*), p. 252. (notre soulignement)

Le thème *Développement de soi et relations interpersonnelles* renvoie intrinsèquement au rôle de l'école en matière de socialisation.

Or, il est paradoxal de constater que le même ministère, à quelques mois d'intervalle, effectue des actions contradictoires en matière de reconnaissance du développement de l'enfant. En effet, avec l'adoption de *la Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, le 8 février 2020, le législateur a retiré de la LIP les responsabilités imparties à l'école en matière de cheminement spirituel de l'élève²⁵³.

La Commission a recommandé « de conserver dans la LIP l'objectif pour l'école de favoriser l'épanouissement de l'élève et d'y inscrire l'ensemble des dimensions importantes de la personne humaine favorisant son développement intégral : motrice, affective, sociale, intellectuelle, morale et spirituelle »²⁵⁴. Il s'agissait pour elle de s'assurer du respect des droits de l'élève en vue de garantir son plein développement.

Cette recommandation n'a toutefois pas été suivie. De manière contradictoire par rapport à cette décision, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur identifie aujourd'hui le « développement de soi » à l'un des thèmes lors des consultations entourant la révision du programme d'ÉCR.

²⁵³ Au moment du dépôt du projet de loi, l'article 36 LIP se lisait comme suit :

« L'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser aux personnes visées à l'article 1 les services éducatifs prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 et à collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement.

Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire.

Elle réalise cette mission dans le cadre d'un projet éducatif. »

Voir aussi : préc., note 84.

²⁵⁴ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 19, p. 55.

Dans un deuxième temps, la description qui est proposée dans le libellé de ce thème recoupe de nombreux autres thèmes proposés, comme nous l'avons relevé à travers ces commentaires. Il semble moins être un élément distinct du curriculum, mais plutôt une finalité conjointe à plusieurs des thèmes²⁵⁵, voire de la mission de l'école.

Notons par ailleurs qu'avec l'idée de contribuer à « une meilleure compréhension de soi et, par projection, à une meilleure reconnaissance de l'autre, promouvant ainsi des rapports égalitaires », le thème 5 du futur programme se situe dans la lignée de l'une des deux finalités du programme d'ÉCR :

« Indissociable de la connaissance de soi, la reconnaissance de l'autre est liée au principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité, d'où l'importance pour chacune d'entre elles d'être reconnue, notamment dans sa vision du monde, c'est-à-dire dans ce regard que chacun porte sur soi et sur son entourage et qui oriente ses attitudes et ses actions. »²⁵⁶

Précisons aussi que les objectifs associés à la troisième compétence du programme d'ÉCR semblent concorder avec les éléments traités dans le thème 5. Pour rappel, « pratiquer le dialogue » vise à favoriser « la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres »²⁵⁷. En ce sens, cette compétence gagnerait à être sollicitée à nouveau²⁵⁸ et intégrée à celles du futur programme.

Par ailleurs, l'accent placé dans le thème cinq sur l'égalité des personnes donne à voir une fois de plus la pertinence du cadre des droits et libertés pour le futur programme. L'importance accordée dans le thème 5 aux « valeurs comme la tolérance, le respect de soi et

²⁵⁵ Nous pensons plus particulièrement aux éléments suivants à l'intérieur des thèmes : 4 *Éducation à la sexualité* : « l'importance d'établir des relations affectives et respectueuses, à l'égard de soi-même et des autres; les éléments qui contribuent à son développement et à son épanouissement »; 6 *Éthique*, et plus spécifiquement à l'élément suivant : « les types de rapports qu'il désire entretenir avec les autres »; 7 *Citoyenneté numérique*, et plus spécifiquement à l'élément suivant : « au respect des individus et aux effets de la cyberintimidation »; et 8 *Culture des sociétés*, et plus spécifiquement à l'élément suivant : « la nécessité qu'à l'intérieur d'une société, la différence entre les individus soit considérée comme une richesse ». Voir : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, préc., note 102.

²⁵⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, préc., note 36, p. 280.

²⁵⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 36, p. 304.

²⁵⁸ Voir sous-section 3.2.

de l'autre ainsi que la valorisation de l'autre » et deux des quatre illustrations accompagnant ce thème – « rôle qu'occupe l'ouverture d'esprit dans sa propre évolution et dans la progression de ses relations interpersonnelles » et « attitudes et aux valeurs favorisant l'établissement de relations saines et harmonieuses » – donnent à penser que le cadre de la Charte et les valeurs qui la sous-tendent pourraient également être convoqués.

Comme indiqué précédemment dans la section 3.1, l'éducation aux droits et libertés peut favoriser le plein développement des élèves ainsi que le vivre ensemble en contexte pluraliste. Pour ce faire, ce cadre doit se refléter dans le curriculum formel, mais aussi dans les pratiques de l'école.

Les avantages d'une éducation aux droits et libertés sont nombreux. Parce qu'elle encourage l'égalité des chances, la diversité ainsi que la non-discrimination et qu'elle mise entre autres sur l'épanouissement social et affectif, l'éducation aux droits et libertés peut contribuer à l'inclusion, la cohésion sociale et la prévention des conflits²⁵⁹.

Une fois de plus, force est de constater que tant les obligations de l'école en matière de socialisation des élèves que diverses politiques destinées au milieu scolaire militent en faveur d'une prise en compte de ce type d'éducation. À cet effet, l'*Énoncé de politique éducative* stipule que :

« Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du "vivre ensemble". Dans l'accomplissement de cette fonction, l'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes. »²⁶⁰

²⁵⁹ ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES, préc., note 112, p. 9.

²⁶⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative. Prendre le virage du succès*. Gouvernement du Québec, 1997, p. 9.

Suivant cet engagement, la Commission a déjà fait remarquer que l'école devrait dès lors dispenser « des programmes de prévention qui portent, en autres, sur l'antiracisme, l'antisexisme et l'homophobie »²⁶¹.

De manière concordante, dans un ouvrage portant sur l'inclusion en classe ordinaire, la Commission a fait valoir que « les écoles qui adoptent des pratiques de pédagogies inclusives font preuve d'une plus grande ouverture à la diversité, d'une acceptation de la différence et d'un climat de solidarité entre les élèves »²⁶².

Ayant pour objectif de « favoriser le respect du droit à l'égalité des personnes en situation de handicap au regard de l'éducation »²⁶³, l'approche inclusive est plus précisément définie comme suit :

« L'éducation inclusive a comme point de départ la reconnaissance des différences qui existent entre les élèves. Le développement d'une telle approche dans l'enseignement et l'apprentissage respecte et se construit à partir de ces différences. [...] L'inclusion vise à ce que les écoles deviennent des endroits soutenant et stimulants pour le personnel aussi bien que pour les élèves. Elle vise à bâtir des communautés qui encouragent et célèbrent leurs réalisations. »²⁶⁴

Cette approche combat l'exclusion à l'école. Or, les résultats demeurent jusqu'à maintenant mitigés, malgré les initiatives gouvernementales pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des élèves québécois :

²⁶¹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 202, p. 4.

²⁶² Daniel DUCHARME, *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*, coll. « Pédagogie », Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse et Éditions Marcel Didier, 2008, p. 162 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 202, p. 5.

²⁶³ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, (Cat. 2.120-12.58), mars 2012, p. 186.

²⁶⁴ Tony BOOTH et Mel AINSCOW, *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation à l'école*, Montréal, Les Éditions de la collectivité (Institut québécois de la déficience intellectuelle), traduction : Robert Doré et Yves Dubuc, 2005, p. 12-13 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 263, p. 186.

« [certains élèves], appartenant à des groupes protégés par la Charte, [vivent] toujours des parcours scolaires parsemés de difficultés, ce qui les rendait davantage susceptibles de quitter l'école secondaire, sans diplôme, ni qualification²⁶⁵.

Parmi ceux-ci, figurent notamment les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage²⁶⁶, les élèves en situation de pauvreté²⁶⁷, les élèves issus de l'immigration²⁶⁸, ceux qui appartiennent à un groupe racisé²⁶⁹, les élèves autochtones²⁷⁰ et les élèves de la diversité sexuelle et de genre²⁷¹. »²⁷²

L'approche inclusive vise pourtant à prendre en compte « la diversité des apprenants pour maximiser la participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté, et pour réduire le nombre des exclus de l'école ou exclus au sein même de

²⁶⁵ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale sur le projet de loi n° 86, Loi modifiant l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires en vue de rapprocher l'école des lieux de décision et d'assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire*, (Cat. 2.412.84.4), 2016, p. 6.

²⁶⁶ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Le respect des droits des élèves HDAA dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*, Daniel Ducharme et Johanne Magloire, avec la collab. de M^e Karina Montminy, (Cat. 2.120-12.61.1), 2018.

²⁶⁷ Voir notamment : COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire sur le document de consultation intitulé Solidarité et inclusion sociale. Vers un troisième plan d'action gouvernemental*, (Cat. 2.177.6), 2016, p. 10-15; COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Commentaires sur le projet de loi n° 12, Loi visant à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire et à permettre l'encadrement de certaines contributions financières pouvant être exigées*, Daniel Ducharme et M^e Karina Montminy, (Cat. 2.412.127), 2019; COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale sur le projet de loi n° 5, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*, (Cat. 2.412.131), 2019.

²⁶⁸ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*, (Cat. 2.122.34), 2009, p. 9-16.

²⁶⁹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 108, p. 59-83.

²⁷⁰ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 268, p. 16-24.

²⁷¹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 248, p. 23-28; COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 202.

²⁷² COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 19, p. 29-30.

l'école »²⁷³. Les pratiques inclusives permettraient par ailleurs de lutter contre les violences et l'intimidation à l'école²⁷⁴.

Sur un enjeu connexe, la lutte contre la discrimination raciale et le profilage racial à l'école contribuera pareillement au développement de soi et de relations interpersonnelles harmonieuses chez les élèves. Dans son rapport de consultation sur le profilage racial et ses conséquences, la Commission a recommandé par le passé aux directions d'écoles qu'elles :

- énoncent expressément dans leurs activités d'apprentissage et leurs normes organisationnelles que la discrimination sous toutes ses formes est interdite dans l'école, y compris en matière de maintien de l'ordre, de la discipline et de la sécurité;
- examinent leurs pratiques et leurs normes organisationnelles afin de s'assurer qu'elles sont exemptes de tout biais discriminatoire²⁷⁵.

Sans une prise en compte des divers obstacles systémiques toujours à l'œuvre à l'école, la responsabilisation de l'élève concernant les « agents stressseurs » auxquels réfère le libellé du thème ne pourra atteindre les effets escomptés. L'articulation doit se faire non seulement par le curriculum formel, mais aussi à travers des normes, pratiques et approches adoptées par le système scolaire.

Par ces actions proactives, l'école sera davantage en mesure d'assurer l'inclusion de l'ensemble des élèves, sans égard aux considérations de « race », de couleur, d'origine ethnique ou nationale, de handicap, de sexe, d'identité ou d'expression de genre, d'orientation sexuelle, de religion, de condition sociale, pour ne nommer que ces motifs.

²⁷³ Nathalie BÉLANGER et Hermann DUCHESNE, *Des écoles en mouvement : Inclusion des élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2010, p. 4 cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 263, p. 186.

²⁷⁴ Dorothé OUDENHOVEN et Fransje BAARVELD, *De opvang van gehandicapte leerlingen in het reguliere basis – en voortgezet onderwijs*, Nimègue, Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen, 1999 (résumé en anglais) dans D. DUCHARME, préc., note 262, p. 162.

²⁷⁵ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 108, p. 63.

L'école sera ainsi plus globalement en mesure de garantir le plein développement de tous les élèves.

3.5 Pour une prise en compte du cadre de la Charte à l'intérieur des repères éthiques

Le thème 6, *Éthique*, se résume comme suit :

« L'éthique fait référence à l'ensemble des principes moraux qui guident les actions d'un individu et qui forment les règles de conduite propres à une société. Elle permet à l'individu de développer sa pensée critique et favorise le respect mutuel ainsi que l'exercice du dialogue (esprit d'ouverture et discernement).

Par ce thème, l'élève peut être amené à reconnaître les éléments suivants et à réfléchir sur ceux-ci, par exemple :

- les valeurs importantes qui reflètent le mieux la société dans laquelle il veut vivre;
- ses conceptions de la raison, du bien et du juste;
- les types de rapports qu'il désire entretenir avec les autres;
- les préconceptions qui expliquent ses jugements ou ses agissements. »²⁷⁶

La description qui est faite de l'éthique dans ce libellé semble a priori très près de la morale. Or, pour Leroux :

« Parler de formation éthique ou normative, et non pas seulement d'éducation morale ou d'éducation à la citoyenneté, c'est d'abord insister sur le projet d'une éducation à la réflexion sur les principes, sur l'effort d'une rationalité pratique engagée dans la justification de décisions. »²⁷⁷

Étant donné l'éventuel biais de la morale à l'intérieur du volet éthique, est-ce que le recours à la première compétence du programme d'ÉCR, « réfléchir sur des questions éthiques », ne permettrait pas de mieux cadrer ce thème? Encore une fois, une évaluation du programme d'ÉCR aurait permis de déterminer les aspects du cours qui auraient pu être préservés et sollicités dans le futur programme. En l'absence d'un tel bilan, on ne peut que présumer de leur pertinence. Comme indiqué précédemment, la compétence « réfléchir sur des questions éthiques » amène les élèves à se questionner et à exercer leur jugement au sujet de « situations qui impliquent des valeurs ou des normes et qui présentent un problème à résoudre

²⁷⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, préc., note 102.

²⁷⁷ G. LEROUX, préc., note 35, p. 51.

ou un sujet de réflexion. »²⁷⁸ Plus encore, cette compétence peut très certainement être convoquée à l'intérieur de plusieurs des thèmes soumis aux présentes consultations.

Par ailleurs, s'il peut être intéressant d'axer les apprentissages autour des « valeurs importantes qui reflètent le mieux la société dans laquelle [l'élève] veut vivre », il apparaît tout aussi important de mettre de l'avant les droits et libertés accordés à chacun conformément à la Charte, ainsi que les valeurs démocratiques qui la sous-tendent. Ces valeurs démocratiques telles qu'interprétées en droits et libertés de la personne comprennent :

« [...] le respect de la dignité inhérente de l'être humain, la promotion de la justice et de l'égalité sociales, l'acceptation d'une grande diversité de croyances, le respect de chaque culture et de chaque groupe et la foi dans les institutions sociales et politiques qui favorisent la participation des particuliers et des groupes dans la société. »²⁷⁹

Ces valeurs au fondement de la Charte peuvent agir comme des repères à la réflexion en classe, par exemple au sujet de la conciliation des valeurs entre elles, au sujet des distinctions entre valeurs et droits, et éventuellement, si le contexte d'apprentissage le permet, au sujet de la résolution d'un conflit de valeurs et d'un conflit de droits²⁸⁰.

3.6 Pour une compréhension du caractère pluraliste de la culture et de la société

Le thème 8 *Culture des sociétés* se lit comme suit :

« La culture des sociétés porte sur l'ensemble des connaissances, savoir-faire, traditions et coutumes qui conditionnent les comportements individuels à l'intérieur des sociétés. Elle permet à l'individu de comprendre comment les sociétés évoluent, de reconnaître les

²⁷⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 36, p. 294.

²⁷⁹ *R. c. Oakes*, [1986] 1 R.C.S. 103, par. 64.

²⁸⁰ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (juin 2008), préc., note 7, p. 48-63. Rappelons à ce sujet la démarche qui est de mise lorsque deux droits s'affrontent concrètement : « On ne répétera pas assez que l'ensemble des droits et libertés reconnus dans la Charte constitue un tout cohérent, et que la Charte doit être interprétée de façon à assurer la reconnaissance des droits et libertés de chacun, sans hiérarchie entre eux. [...] L'inopportunité de hiérarchiser les droits se comprend d'autant mieux que, dans certaines circonstances, plusieurs motifs de discrimination – dont le sexe et la religion – peuvent s'incarner dans les mêmes personnes. [...] La problématique devient alors celle de l'équilibre, de la conciliation et (si nécessaire) de l'arbitrage entre des droits qui coexistent sans hiérarchie, mais qui sont néanmoins susceptibles d'entrer en conflit dans des circonstances concrètes. » p. 50-52.

différences culturelles et de développer des attitudes ainsi que des comportements respectueux et tolérants à leur égard.

Par ce thème, l'élève peut être informé, par exemple, sur :

- les croyances religieuses;
- les aspects culturels, économiques et politiques, qui peuvent différer d'une culture à l'autre;
- la nécessité qu'à l'intérieur d'une société, la différence entre les individus soit considérée comme une richesse;
- les défis associés à l'intégration des individus et à l'acceptation de la différence. »²⁸¹

D'emblée, il importe que ce volet du programme n'oblitére pas la diversité interne de la société québécoise. Les « aspects culturels, économiques et politiques » ne diffèrent pas seulement *entre* les sociétés. Ils peuvent *aussi* différer à l'intérieur même de la culture québécoise. Il apparaît ainsi nécessaire de pleinement reconnaître dans le futur programme les deux derniers exemples du libellé.

Dans le même sens, conformément à un appel à l'action, formulé dans le rapport de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, visant spécifiquement le MEES, il apparaît nécessaire que soit intégrée « au curriculum scolaire obligatoire une formation élaborée en collaboration avec des organisations autochtones, relative aux réalités socio-culturelles, historiques et contemporaines des Autochtones »²⁸². La persistance de stéréotypes et de préjugés au sujet des Autochtones et la nécessité encore aujourd'hui de « réduire l'immense fossé qui [sépare] les Québécois et les Autochtones en changeant les perceptions négatives et contrecarrant la méconnaissance généralisée à leur sujet » milite en ce sens²⁸³.

Au sujet des « croyances religieuses », la Commission estime qu'il est important que, dans une approche non confessionnelle, l'école transmette des savoirs – sociologiques, anthropologiques, historiques, philosophiques, artistiques, etc. – au sujet du phénomène religieux. Préparer les enfants et les jeunes à vivre dans une société pluraliste implique qu'ils

²⁸¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, préc., note 102.

²⁸² ENQUÊTE NATIONALE SUR LES FEMMES ET LES FILLES AUTOCHTONES DISPARUES OU ASSASSINÉES, *Réclamer notre pouvoir et notre place : un rapport complémentaire de l'enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues ou assassinées*, Kepek-Québec, vol. 2, 2019, p. 161.

²⁸³ P. LEPAGE, préc., note 153, p. 1.

aient des connaissances à ce sujet. La religion demeure effectivement un fait social contemporain²⁸⁴ qui parfois est source de tensions, voire de polarisation. De manière intéressante, les résultats d'un sondage sur les droits de la personne et la diversité mené pour le compte de la Commission ont démontré que :

« la proximité des répondants avec des personnes de religions différentes de la leur est la variable la plus explicative de leur ouverture à l'égard des diverses formes de l'affirmation religieuse et des accommodements susceptibles de mettre fin à une forme ou une autre de discrimination religieuse. »²⁸⁵

Sur cette base, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle la connaissance factuelle et objective du phénomène religieux favorisera aussi l'ouverture à l'autre et apaisera certaines tensions sociales au sujet de la religion au Québec.

Moyennant certains aménagements concernant le volet « culture religieuse » de l'actuel programme d'ÉCR, les objectifs visant à « comprendre les diverses expressions [du phénomène religieux], à en saisir la complexité et à en percevoir les [principales] dimensions »²⁸⁶ apparaissent ainsi toujours pertinents.

Il s'agirait donc de situer historiquement et sociologiquement le phénomène religieux, sans idéalisation²⁸⁷. Par exemple, en misant sur l'espace occupé par les religions dans un régime démocratique pluraliste et laïque, ou encore en présentant la diversité interne des

²⁸⁴ Certains voient également des avantages en termes de prévention de la radicalisation menant à la violence. Rappelons en effet que lors de la conférence internationale sur la radicalisation organisée à Québec par l'UNESCO en 2017, « 250 expertes et experts se sont entendus pour reconnaître l'importance d'offrir un cours commun et obligatoire sur la religion comme objet de savoirs ». Martin DUBREUIL et Sylvie BEAUDOIN, « Plaidoyer pour un cours d'ÉCR 2.0 », *Le Devoir*, 28 décembre 2016.

²⁸⁵ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, « Sondage 2015. Religion », [En ligne]. <http://www.cdpcj.gc.ca/fr/droits-de-la-personne/sondage-2015/Pages/religion.aspx>; voir aussi : Pierre NOREAU et al., *Droits de la personne et diversité. Rapport de recherche remis à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, 2015.

²⁸⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, préc., note 32, p. 518.

²⁸⁷ S. TREMBLAY, préc., note 41, p. 212. Tremblay précisait en ce sens qu'il importerait de « revoir la présentation des grandes traditions religieuses dans le programme de manière à ne pas occulter leur diversité interne et à les enraciner davantage dans le contexte historique qui leur donne sens ». Voir également : COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 7, p. 14.

dénominations religieuses abordées. Le regard critique des droits de la personne devrait être mis à contribution, comme indiqué précédemment²⁸⁸. L'égalité réelle entre les femmes et les hommes ainsi que la non-discrimination envers les personnes issues de la diversité sexuelle constituent autant d'exemples de l'apport possible du cadre des droits et libertés d'un point de vue critique.

Plus largement, cette question bénéficierait de l'éclairage des droits et libertés, ce qui amènerait l'élève à comprendre l'origine de la protection offerte à la liberté de religion, sa définition, l'étendue et les limites des protections qui lui sont accordées.

Par rapport aux protections offertes à la liberté de religion, il importe que l'élève saisisse bien pourquoi historiquement le fait de croire et de manifester ses croyances en est venu à être protégé –par exemple, en ayant recours à l'histoire des persécutions religieuses en Europe qui participèrent à la fondation des colonies américaines au 17^e siècle²⁸⁹, à l'histoire de l'Holocauste et des persécutions nazies (1933-1945)²⁹⁰ et à l'adoption de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* en 1948²⁹¹, etc.

²⁸⁸ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 7, p. 17. (voir également ci-haut section 1.3).

²⁸⁹ Voir notamment : LIBRARY OF CONGRESS, « Religion and the Founding of the American Republic. America as a Religious Refuge : The Seventeenth Century, Part 1 », [En ligne]. <https://www.loc.gov/exhibits/religion/rel01.html>; voir aussi : Élisabeth ZOLLER, « La laïcité aux États-Unis ou la séparation des Églises et de l'État dans la société pluraliste », dans Élisabeth ZOLLER (dir.), *La conception américaine de la laïcité*, Dalloz, 2005, p. 8-9; Martha NUSSBAUM, *Les religions face à l'intolérance. Vaincre la politique de la peur*, Flammarion, coll. « Climats », 2013 (2012), p. 103-104 et 327.

²⁹⁰ Voir notamment : MUSÉE DE L'HOLOCAUSTE MONTRÉAL, *Brève histoire de l'Holocauste. Guide de référence*, éd. 2018.

²⁹¹ ORGANISATION DES NATIONS UNIES, « Histoire de la rédaction de la DUDH », [En ligne]. <https://www.un.org/fr/sections/universal-declaration/history-document/index.html> « Après la Deuxième Guerre mondiale et la création de l'Organisation des Nations Unies, la communauté internationale jura de ne plus jamais laisser se produire des atrocités comme celles commises pendant ce conflit. Les dirigeants du monde entier décidèrent de renforcer la Charte des Nations Unies par une feuille de route garantissant les droits de chaque personne, en tout lieu et en tout temps. »

En ce qui concerne sa définition, rappelons que l'article 3 de la Charte prévoit le droit fondamental à la liberté de religion²⁹². Celle-ci protège le droit :

« de croire ce que l'on veut en matière religieuse, le droit de professer ouvertement des croyances religieuses sans crainte d'empêchement ou de représailles et le droit de manifester ses croyances religieuses par leur mise en pratique et par le culte ou par leur enseignement et leur propagation. »²⁹³

Les protections offertes à la liberté de religion reposent sur la croyance sincère d'une personne²⁹⁴ : « on reconnaît aux individus le droit d'avoir un vaste éventail de croyances, même celles qui peuvent sembler absurdes pour les personnes qui ne les partagent pas »²⁹⁵. Comme la Commission le rappelait encore récemment, elle « permet à toute personne d'adopter la

²⁹² Art. 3 Charte. La *Convention relative aux droits de l'enfant* reconnaît à son article 14 : « 1. Les États parties respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion. 2. Les États parties respectent le droit et le devoir des parents ou, le cas échéant, des représentants légaux de l'enfant, de guider celui-ci dans l'exercice du droit susmentionné d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités. 3. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut être soumise qu'aux seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires pour préserver la sûreté publique, l'ordre public, la santé et la moralité publiques, ou les libertés et droits fondamentaux d'autrui. » préc., note 54.

²⁹³ *R. c. Big M Drug Mart Ltd.*, [1985] 1 R.C.S. 295, par. 94. Aux fins de précisions, on peut ajouter : « La liberté peut se caractériser essentiellement par l'absence de coercition ou de contrainte. Si une personne est astreinte par l'état ou par la volonté d'autrui à une conduite que, sans cela, elle n'aurait pas choisi d'adopter, cette personne n'agit pas de son propre gré et on ne peut pas dire qu'elle est vraiment libre. L'un des objectifs importants de la Charte est de protéger, dans des limites raisonnables, contre la coercition et la contrainte. La coercition comprend non seulement la contrainte flagrante exercée, par exemple, sous forme d'ordres directs d'agir ou de s'abstenir d'agir sous peine de sanction, mais également les formes indirectes de contrôle qui permettent de déterminer ou de restreindre les possibilités d'action d'autrui. La liberté au sens large comporte l'absence de coercition et de contrainte et le droit de manifester ses croyances et pratiques. La liberté signifie que, sous réserve des restrictions qui sont nécessaires pour préserver la sécurité, l'ordre, la santé ou les mœurs publics ou les libertés et droits fondamentaux d'autrui, nul ne peut être forcé d'agir contrairement à ses croyances ou à sa conscience. », *id.*, par. 95.

²⁹⁴ *Syndicat Northcrest c. Amselem*, [2004] 2 R.C.S. 551, par. 42.

²⁹⁵ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 72, p. 49.

croissance de son choix, incluant le droit de ne pas croire »²⁹⁶. Le droit d'agir selon ces croyances est plus restreint²⁹⁷.

L'article 10 de la Charte interdit quant à lui la discrimination fondée sur la religion. Plusieurs valeurs démocratiques qui sous-tendent la Charte appuient la prise en compte de cette problématique dans le cadre du futur programme, dont : la tolérance, la justice et la paix, la promotion de la démocratie, le principe d'égalité réelle entre les femmes et les hommes, la protection des minorités, le respect de chaque culture et de chaque groupe et l'acceptation d'une grande diversité de croyances.

De manière à cadrer adéquatement la réflexion en classe, il importe par ailleurs que les enseignants saisissent bien que la liberté de religion ne constitue pas un droit absolu. Suivant les justifications prévues à la Charte, elle est susceptible d'encadrement, notamment lorsque son exercice entre en conflit de façon réelle et concrète avec les droits d'autrui²⁹⁸.

La Commission est consciente que certains de ces contenus représentent un niveau de complexité probablement trop élevé pour des élèves des niveaux primaire et secondaire. Les concepteurs du futur programme devraient néanmoins en tenir compte dans la façon qu'ils appréhenderont les aspects relatifs aux « croyances religieuses ». Ces éléments gagneraient

²⁹⁶ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 72, p. 42 référant à José WOEHLING, « L'obligation d'accommodement raisonnable et l'adaptation de la société à la diversité religieuse », (1998) 43 *R.D. McGill* 325, 371; Micheline MILOT, *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*, Bibliothèque de l'École des Hautes Études Section des Sciences religieuses, Brepols, vol. 115, 2002; Jocelyn MACLURE et Charles TAYLOR, *Laïcité et liberté de conscience*, Boréal, 2010; Ronald DWORKIN, *Religion Without God*, Cambridge, Harvard University Press, 2013; Martha C. NUSSBAUM, *Les religions face à l'intolérance. Vaincre la politique de la peur*, Paris, Climats, 2013. Distinction importante souvent omise dans les débats, la liberté de religion protège « les croyants plutôt que les croyances ». RAPPORTEUR SPÉCIAL SUR LA LIBERTÉ DE RELIGION OU DE CONVICTION, *Rapport d'activité du Rapporteur spécial sur la liberté de religion ou de conviction : Élimination de toutes les formes d'intolérance religieuse*, Doc. N.U. A/68/290 (7 août 2013), p. 7. En effet, la liberté de religion n'a pas été interprétée comme la liberté des religions, au sens où ce droit fondamental de la personne offrirait une protection aux traditions religieuses et à leurs institutions. Elle ne protège pas davantage ces dimensions propres aux institutions religieuses : « leur vérité révélée, leurs textes sacrés, leurs règles normatives, leurs rites et cérémonies, leur organisation et leur hiérarchie ». *Id.*

²⁹⁷ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 72, p. 43.

²⁹⁸ Voir notamment : *R. c. N.S.*, 2012 CSC 72, [2012] 3 R.C.S. 726; *Bruker c. Marcovitz*, [2007] 3 R.C.S. 607.

également à être présentés dans le cadre de la formation destinée aux enseignants de ce programme.

En outre, la Commission estime que la question des « croyances religieuses » ne peut être thématifiée sans référer aux visions séculières, notamment à l'athéisme et à l'agnosticisme²⁹⁹. Accorder une meilleure équité de traitement dans les contenus du cours entre faits religieux et non religieux en s'assurant qu'ils soient abordés de façon neutre, objective et critique, permettrait sans doute d'accroître le caractère inclusif de ce programme³⁰⁰.

Dans un objectif de développement des connaissances sur les différences, et suivant une approche marquée par la promotion de la réflexion critique et des droits et libertés, il importerait enfin que les enjeux liés à la discrimination et à l'intolérance, qu'on pense à la xénophobie, à l'antisémitisme, à l'islamophobie, et plus largement au racisme, soient abordés également dans le cadre de ce volet.

CONCLUSION

Sur la base de la réflexion qu'elle mène depuis de nombreuses années et en se fondant sur plusieurs commentaires et recommandations formulés, la Commission soumet ce mémoire dans le cadre des consultations lancées le 10 janvier 2020 concernant la révision en profondeur du programme d'étude Éthique et culture religieuse.

La Commission estime qu'il est temps que l'on accorde en milieu scolaire la pleine portée au cadre de la *Charte des droits et libertés de la personne*, un important instrument que le Québec a adopté en 1975. Sa mise en œuvre, dans une perspective systémique, favoriserait plus

²⁹⁹ Les « visions séculières » n'apparaissent pas dans le questionnaire de consultation en ligne; elles faisaient toutefois partie du cahier du participant lors du forum (« Croyances religieuses et visions séculières »). Cette formulation apparaît plus appropriée que celle du questionnaire en ligne.

³⁰⁰ Cela rejoint l'analyse que faisait Tremblay : « Dans un contexte laïque, un pluralisme aussi asymétrique entre les religions majoritaires et minoritaires fait problème et il pourrait même être perçu par certains comme un signe d'exclusion et un déni de "reconnaissance" [...] » S. TREMBLAY, préc., note 41, p. 187.

concrètement la diffusion par l'école d'une culture des droits et libertés auprès de tous les élèves du Québec.

C'est pourquoi la Commission estime important de réitérer une recommandation qu'elle a formulée en 1997 et en 2005 visant « l'inscription formelle de l'éducation aux droits de la personne parmi les finalités assignées à l'école par la *Loi sur l'instruction publique* »³⁰¹.

RECOMMANDATION 1 :

La Commission recommande que l'éducation aux droits de la personne soit introduite formellement à l'intérieur de la *Loi sur l'instruction publique*.

Les commentaires formulés par la Commission ont permis de démontrer que la perspective des droits et libertés peut enrichir le contenu des huit thèmes soumis par le MEES pour les consultations entourant la révision du programme d'ÉCR. L'éducation aux droits et libertés ne peut en effet être réduite au seul thème de l'éducation juridique : elle est transversale aux huit thèmes proposés. La prise en compte du cadre des droits et libertés dans le cadre du futur programme viendrait ainsi corriger la quasi-absence des droits et libertés dans les savoirs transmis à l'école. Il apparaît en effet nécessaire d'appliquer ce cadre aux approches pédagogiques et didactiques dans une optique d'enseignement sur, pour et par le respect des droits et libertés. C'est pourquoi la Commission recommande que cette éducation obtienne une attention particulière lors de la conception et la mise en œuvre du futur programme d'enseignement.

RECOMMANDATION 2 :

La Commission recommande que l'éducation aux droits et libertés soit prise en compte lors de la conception et la mise en œuvre du futur programme d'enseignement, de manière à ce qu'elle soit transversale à l'ensemble des thèmes de celui-ci.

La Commission demeurera attentive aux futurs développements dans le contexte de la révision du programme d'ÉCR. Elle souhaite que soit rendu public le rapport gouvernemental faisant la

³⁰¹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (1997), préc., note 107, p. 5, cité dans COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2015), préc., note 107, p. 37.

synthèse de ces consultations qui devrait être soumis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur au printemps 2020.

Plus largement, en tant que fiduciaire de la Charte, la Commission restera également attentive aux transformations en matière de laïcité qui sont actuellement mises en œuvre dans le système scolaire québécois étant donné leurs conséquences éventuelles sur l'exercice concret des droits et libertés de la personne.