

Université de Montréal

La philosophie avec les enfants ; un outil à l'éducation à la tolérance au Québec

par Hubert Hamel-Lapointe

Département de philosophie, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise en philosophie option
Philosophie au collégial

Avril 2018

© Hubert Hamel-Lapointe, 2018

Résumé

L'éducation à la tolérance reste, au Québec, un dossier débattu, voir, contesté par certain.es. La diversité culturelle étant maintenant une distincte caractéristique de la société québécoise, la pertinence et la faisabilité d'enseigner aux jeunes personnes des réflexes et repères critiques visant à favoriser une attitude de tolérance envers leurs prochain.nes sont hautement étudiées et discutées au sein des cercles d'éducation.

L'objectif de ce mémoire est de se pencher sur la question de l'éducation à la tolérance au Québec en plus d'évaluer les formes qu'elle prend et pourrait prendre. La problématique est donc la suivante : « Est-il pertinent de tenter d'enseigner la tolérance dans les écoles québécoises et, si oui, quelle forme cet enseignement devrait-il prendre? »

Pour répondre à cette question, nous présenterons le cours d'éthique et culture religieuse (ECR), programme se donnant comme mission de donner aux jeunes personnes les repères critiques nécessaires à la tolérance en plus de son historique au sein de la société québécoise. Nous présenterons également la philosophie avec les enfants ainsi que le rôle que cette dernière peut jouer non seulement dans l'éducation à la tolérance, mais dans l'éducation générale des jeunes personnes.

Mots-clés : Tolérance, Diversité, Interculturalisme, Éthique et culture religieuse, Philosophie avec les enfants, Éducation

Abstract

In Québec, the topic of education to tolerance is subject not only to debate but also, in the eyes of some, to controversy. As cultural diversity becomes a distinct feature of Québec's society and culture, the relevance and feasibility of teaching young individuals critical thinking which is aimed at fostering an attitude of tolerance towards their peers remains a subject which is highly studied and discussed within realms of education.

The purpose of this masters' thesis is to examine the question of education to tolerance in Québec as well as to evaluate the present and possible forms said education may take. The research question can thus be formulated as such : "Is it reasonable to attempt to teach tolerance in Québec schools and, if so, what form should these teachings take? "

To answer this question, we will examine the Ethics and Religious Culture (ERC) course, a program which withholds the objective to provide children and teenagers with the critical references necessary for tolerance. In addition, this text will present the method of philosophy with children as well as the role it may play in education for tolerance specifically, and education with young individuals in general.

Keywords : Tolerance, Diversity, Interculturalism, Ethics and religious culture, Philosophy with children, Education

Remerciements et dédicace

La rédaction de ce mémoire n'aurait été possible sans la contribution directe ou indirecte de plusieurs individus pour lesquels j'aimerais exprimer mes remerciements.

J'aimerais d'abord remercier Marc-Antoine Dilhac qui, à travers non seulement son enseignement et sa direction, mais également à travers ses conseils et recommandations, m'a permis de mettre clairement mes pensées sous écrit tout en m'obligeant à pousser ma réflexion et mes idées plus loin. Sa direction renforça les convictions que j'entretiens face à l'importance de l'éducation, la philosophie et la justice sociale tout en me poussant à une autoréflexion critique de certaines de mes idées et pour cela, je lui en suis extrêmement reconnaissant.

Je remercie également toutes et tous les ami.es, camarades et collègues dont j'eus le plaisir de rencontrer à travers mes études. Les nombreuses conversations et débats que j'ai partagés à travers les années avec ces fantastiques personnes ont élargi mes horizons, alimenté ma curiosité et grandement contribué à mes réflexions.

Finalement, je remercie et dédie ce mémoire à mes parents, Normand Lapointe et Josée Hamel ainsi qu'à mon frère, Xavier Hamel-Lapointe ; trois individus dont le support, l'encouragement et l'amour m'appuyèrent sans cesse à travers les différentes étapes de ma vie et me permirent de poursuivre ma passion pour la philosophie – je leur en reste éternellement redevable.

Table des matières

| | |
|--|----|
| <u>Introduction</u> | 1 |
| <u>Partie 1 : Diversité et ses modèles de gestion</u> | 5 |
| <u>1.1 Multiculturalisme</u> | 5 |
| <u>1.2 Interculturalisme</u> | 12 |
| <u>Partie 2 : Éthique et culture religieuse (ECR)</u> | 19 |
| <u>2.1 Histoire et présentation de ECR</u> | 19 |
| <u>2.2 Critiques de ECR</u> | 22 |
| <u>2.3 Réponses aux critiques</u> | 25 |
| <u>2.4 Lacunes du programme ECR</u> | 34 |
| <u>Partie 3. Philosophie avec enfants</u> | 39 |
| <u>3.1. Introduction à la pratique pédagogique de la philosophie avec les enfants</u> | 39 |
| <u>3.2 Philosophie avec les enfants et ECR</u> | 45 |
| <u>3.3 Le rôle de la philosophie avec les enfants dans l’interculturalisme et l’éducation civique</u> 52 | |
| <u>3.4 Autres voies pour la philosophie avec les enfants et possibilité de son implantation</u> | 54 |
| <u>Conclusion</u> | 58 |

Introduction

L'hétérogénéité ainsi que la prise en charge des enjeux qu'elle entraîne représente un important défi pour les sociétés démocratiques modernes. Le Québec, société qui est aujourd'hui caractérisée par une importante diversité culturelle, est un lieu de débat notable sur la question de la prise en charge de la différence, débat que Gérard Bouchard résume comme suit :

(...) comment arbitrer les rapports entre cultures d'une façon qui assure un avenir à la culture de la société hôte, dans le sens de son histoire, de ses valeurs et de ses aspirations profondes, et qui, en même temps, accommode la diversité en respectant les droits de chacun, tout particulièrement les droits des immigrants et des membres des minorités, lesquels, sous ce rapport, sont ordinairement les citoyens les plus vulnérables.¹

La définition de Bouchard résume bien la problématique qu'engendre la diversité culturelle ; il faut cependant souligner la terminologie employée : « accommode la diversité ». Un tel usage de termes indique ici un désir pour une tolérance culturelle et donc, une question fondamentale est ici soulevée : face à la diversité présente au sein d'une société démocratique, doit-on nécessairement se montrer tolérant? Nous répondons ici par l'affirmative, jugeant la tolérance nécessaire à la démocratie en raison du fait qu'elle est conforme aux valeurs et principes de cette dernière ; gardons en effet à l'esprit que l'une des caractéristiques primordiales de la démocratie libérale est la participation de ses citoyen.nes dans l'élaboration et l'interprétation des normes publiques. Ainsi, dans l'idéal démocratique, toutes et tous auraient une voix égale en ce qui a trait au fonctionnement de la société. La tolérance, de par son objectif de non-exclusion des points de vue qui pourraient nous déranger, devient donc intrinsèque à la démocratie, refusant l'exclusion politique et juridique d'autrui sans raisons justifiables publiquement². Pour défendre adéquatement notre position, il faut évidemment expliquer ce qu'est la tolérance et ce qu'elle implique pour une société libérale caractérisée par la diversité comme celle du Québec.

Sur le plan étymologique, le terme est synonyme d'endurer, de supporter, de souffrir un mal qui serait physique, psychologique, idéologique etc. L'exercice de la tolérance requiert donc la présence d'un élément qui nous dérange, nous contrarie d'une façon ou d'une autre. Lorsque nous tentons de définir le terme sur un plan philosophique et politique toutefois, une idée générale, telle

¹ Bouchard, Gérard, 2012, *L'interculturalisme, un point de vue québécois*, Éditions du Boréal

² Dilhac, Marc-Antoine, 2014, *La tolérance, un risque pour la démocratie?: théorie d'un impératif politique*, Librairie Philosophique J. Vrin, p.9.

que conçue par Marc-Antoine Dilhac, peut nous servir de fil conducteur : la tolérance est l'idéal politique d'un monde commun qui rend possible le développement des désaccords moraux et de la conflictualité politique sans la guerre. Entendue abstraitement, la tolérance démocratique exprime l'idéal d'inclusion de la diversité des citoyens idéologiquement et culturellement divisés au sein d'une même société politique³. Il est donc ici nécessaire, pour que la tolérance ait lieu, qu'il existe une pluralité de valeurs et de pratiques, dont certaines peuvent déranger un nombre d'individus ; le paradoxe de la tolérance apparaît donc clairement : pourquoi devrait-on tolérer une chose qui nous dérange plutôt que de simplement la supprimer? L'exercice sur la place publique de la tolérance peut être imagée de la façon suivante :

(1) : X (un individu) a une raison R1 de désapprouver que Y (un individu) accomplisse l'action A.

(1a) Si (1), alors X a une raison R1a de demander à E (l'État) d'engager une action pour empêcher Y d'accomplir A.

(2) E a une raison R2 de ne pas agir pour empêcher Y d'accomplir A.

(3) E a une raison R3 qui, dans certaines circonstances, justifie d'empêcher les actions que X désapprouve.

Découvrir les raisons R2 et R3 est en quelque sorte le but d'une enquête sur la tolérance⁴.

Il est ici nécessaire de préciser que lorsque nous parlons de tolérance dans un contexte politique et social, nous la replaçons dans le contexte de la démocratie ; Il faut donc examiner la relation unissant les deux. Aujourd'hui, la tolérance apparaît communément au sein de notre société démocratique comme une valeur primordiale, sa promotion, sous une forme ou une autre, faisant virtuellement l'unanimité chez toutes et tous. Pour notre part, nous considérons également la tolérance comme étant indispensable au bien-être de la démocratie et donc, nous justifierons ici nos vues en explicitant très brièvement la nécessité de la tolérance ainsi que ses limites.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la démocratie libérale est essentiellement décrite comme étant un régime politique dans lequel les citoyennes et citoyens ont le pouvoir sur leur société, de par leur choix de représentant.es, l'élaboration et l'interprétation des normes publiques et la

³ *Ibid*,

⁴ *Ibid*, p.14

participation libre à la vie publique et politique. Ainsi, il va de soi que toutes et tous puissent être impliqués dans la vie commune et politique de leur société de façon égale, l'égalité étant elle-même aussi une valeur primordiale de la démocratie. Or, dans les faits, un tel ordre des choses peut être difficile à respecter pour chaque individu et ce, particulièrement dans une société libérale où, la liberté étant une valeur primordiale, la diversité est de mise. Une diversité d'opinions, de vues et de valeurs assure un désaccord entre citoyennes et citoyens sur la place publique ; nous ne portons pas ici de jugement normatif, mais simplement descriptif sur cet état des choses. C'est dans un tel contexte que l'importance de la tolérance devient apparente : la démocratie, par sa définition même, nécessite que toutes et tous possèdent une voix et donc, aient le droit de faire valoir leurs opinions en plus de les faire entendre. Or, les vues de certaines personnes pouvant s'opposer à celles entretenues par d'autres individus, il devient nécessaire, afin que la base de la démocratie, soit que chacune et chacun possède une voix, soit respectée, que les personnes contrariées par des vues qui diffèrent des leurs, se montre tolérantes face à cette diversité d'idéologies. Une telle tolérance assure donc une certaine forme d'inclusion dans la vie publique de communautés entretenant des vues et idées qui diffèrent de la majorité. Une société démocratique n'en est donc pas une dans laquelle le conflit est absent, mais plutôt une société qui fournit à ses citoyennes et citoyens des plateformes pour discuter de ces différences et négocier des compromis tout en restant respectueux de cette diversité.

Dans un contexte démocratique, la tolérance apparaît donc comme un idéal d'inclusion, inclusion qui est nécessaire à la visée égalitaire de la démocratie, qui assure une voix et une place à toutes et tous. Pour respecter ce principe, les lois et institutions doivent se montrer parfaitement neutres. Or, cela n'est pas la réalité, celles-ci faisant une promotion, inconsciente ou non, de certaines valeurs, d'où la nécessité d'actions qui visent des accommodements guidés par un idéal de tolérance⁵.

La tolérance étant un élément nécessaire à la démocratie, comment pouvons-nous donc l'enseigner dans les écoles afin de préparer les enfants à la société diverse dont ils deviendront des membres actifs et décisifs? Le besoin de cours civiques pertinents et efficaces se fait ici sentir et leurs élaborations et mises en place peuvent eux-mêmes soulever plusieurs polémiques. Au Québec, le

⁵ Kymlicka, Will, 1995, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Oxford University Press

programme d'Éthique et culture religieuse, obligatoire dans les écoles depuis septembre 2008, représente un effort d'une telle éducation. L'initiative reçoit, depuis son implémentation, différentes critiques de diverses sources et divise les québécoises et québécois par rapport à son appui. Pour notre part, nous jugeons le cours comme étant une mesure politique adéquate ; si elle n'est pas entièrement satisfaisante, elle doit être corrigée et améliorée plutôt qu'abolie, comme certaines critiques le voudraient. Le fait est que le Québec de nos jours est caractérisé par une telle diversité culturelle, diversité qui pourrait, en raison d'incompréhensions, causer des conflits entre citoyens, d'où l'importance d'en discuter dans les écoles afin de préparer les enfants et adolescent.es à la participation dans la vie publique d'une telle société. Un programme qui vise une discussion du phénomène de l'hétérogénéité culturelle est certainement préférable à une attitude de repli sur soi qui évite explicitement de parler de différence en faveur d'un « nous » et d'une mentalité qui met l'accent sur le « tricotté serré ». Il n'est plus aujourd'hui question de souhaiter ou non la diversité culturelle dans la société québécoise ou non ; la réalité est que cette diversité existe déjà, a toujours, sous une forme ou une autre, existée et, très probablement, ne fera que s'accroître dans le futur. Ainsi, il faut considérer sa compréhension comme un élément de l'éducation civile et en discuter afin de le déchiffrer, assurer un vivre-ensemble et ultimement atteindre une certaine forme de bien-être commun.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous jugeons que la philosophie pour enfants représente une initiative d'enseignement qui doit être davantage mise en place dans les écoles dans un but de coexister avec et non remplacer l'ECR. En effet, bien que le cours d'éthique et culture religieuse comporte certaines lacunes, qui seront davantage explicitées dans les pages dédiées au programme, son existence reste pertinente. Néanmoins, les lacunes du cours, notamment le manque de formation adéquate offerte aux enseignant.es et l'absence de la présence des idéologies de l'athéisme et l'agnosticisme au sein du curriculum, doivent être adressées. Nous proposerons, comme réponse à ces besoins, la philosophie avec les enfants, qui vise un développement de la pensée critique et du dialogue entre élèves, rejoignant ainsi les objectifs du programme ECR mais également ceux de l'éducation civique des jeunes personnes. Nous développerons donc cette idée en présentant la méthodologie en plus de ce qu'elle peut apporter à l'enseignement civique et l'éducation à la tolérance.

Partie 1 : La diversité et ses modèles de gestion

1.1 Multiculturalisme

Avant de proprement aborder la question de l'éducation à la tolérance à la diversité, il nous faut d'abord se pencher sur la question de la place de la pluralité au sein d'une société démocratique libérale comme le Québec. Effectivement, il faut reconnaître qu'une école sera, sur plusieurs points, un reflet de la communauté dans laquelle elle se trouve et ainsi, plusieurs problématiques et états de fait se trouvant dans la société pourront également se retrouver dans les salles de classe ; les idées des enfants et adolescent.es portant sur leur société auront ainsi leurs places à l'école, qui deviendra alors un lieu de débat et parfois même de confrontation pour les jeunes personnes. Afin de bien comprendre la place de la pluralité dans les salles de classe, il faut donc comprendre la pluralité au sein de la société en général et les jugements normatifs que nous porterons sur cette pluralité.

La diversité culturelle et religieuse observable au sein des sociétés libérales occidentales pose un défi social et politique majeur auquel les sociétés prémodernes étaient moins confrontées : celui du « vivre-ensemble », que nous pouvons brièvement définir comme un désir de cohabitation harmonieuse entre différents groupes existant au sein d'une même société.

La question de la possibilité et faisabilité d'une telle entreprise se pose réellement : comment assurer que différents individus séparés par des croyances, valeurs et pratiques culturelles puissent mutuellement se respecter tout en évitant d'empiéter sur les libertés de l'autre et en ayant le même accès aux droits qui leur sont garantis par une société libérale occidentale? Par « droits », nous comprenons ici les bénéfiques, opportunités et choix présents dans la société et qui offrent une participation dans cette dernière et un bonheur en son sein – droit de participer à la vie démocratique, de se forger une vie professionnelle, d'entretenir ses pratiques et croyances culturelles, religieuses et philosophiques autant que pour soi que pour sa famille et ses proches, etc.

Un important obstacle à la coexistence pacifique est le fait qu'il existe une dynamique de pouvoir entre les différents groupes culturels se retrouvant au sein d'une même société. Dans les faits, chaque société comprend toujours un groupe majoritaire et un ou plusieurs groupes minoritaires. Une telle disparité numérique entre groupes n'est pas nécessairement un mal en soi ; elle n'est

qu'un simple fait empirique mais peut toutefois donner lieu à un nombre d'injustices avantageant le groupe majoritaire au détriment des groupes minoritaires, injustices qui peuvent être autant conscientes qu'inconscientes, directes ou systémiques. Nous reviendrons sous peu sur ces injustices ; il nous faut d'abord nommer et définir une idéologie visant à leur remédier : le multiculturalisme et se demander si elle est apte à répondre aux besoins du Québec.

En tant que théorie politique, le multiculturalisme en est une qui est intimement reliée à la tentative de comprendre et répondre aux défis que peut causer la diversité. Encore aujourd'hui, la théorie est utilisée et comprise sous différentes formes et donc, sa signification et définition peuvent parfois apparaître comme étant quelque peu nébuleuses. Néanmoins, le terme est généralement employé dans l'un des trois sens suivants : désigner une société qui est caractérisée par son hétérogénéité ethnique ou culturelle, décrire les politiques publiques qui visent la gestion d'une telle hétérogénéité ; politiques qui prendront souvent la forme d'accommodements et de mesures qui visent la protection de minorités culturelles dans un idéal de tolérance ou finalement, référer à un idéal d'égalité et de respect mutuel entre les différents groupes ethniques et culturels présents dans une population.

Il est important de mentionner ici le fait que le multiculturalisme peut inclure dans sa définition de groupes minoritaires tout groupe culturel se retrouvant en minorité au sein d'une société. Ainsi, il est parfaitement possible de réfléchir aux intérêts de groupes tels que la communauté LGBTQA+ selon le paradigme du multiculturalisme, la communauté ayant sa propre culture regroupant valeurs et traditions. Toutefois, précisons d'emblée que, pour des raisons de contraintes formelles, lorsque nous utiliserons l'appellation de « groupes culturels », nous référerons principalement aux communautés immigrantes qui souhaite préserver leur culture au sein de leur société d'accueil. Des groupes comme la communauté LGBTQA+ ont leur propre histoire ainsi que leurs propres besoins et intérêts qui méritent d'être examinés de manière appropriée au sein d'un autre article, essai ou mémoire portant directement sur le sujet.

Que signifie donc le multiculturalisme? Comme nous l'avons déjà mentionné, le terme est souvent utilisé de façon descriptive, soit afin de A. décrire une société diversifiée au plan culturel et ethnique ou B. décrire les politiques publiques destinées à la gestion d'une telle diversité. L'expression peut également être employée dans le but d'exprimer C. un idéal d'égalité et de respect entre différents groupes vivant au sein d'une même société.

Pour nos fins, nous n'emploierons pas le terme de « multiculturalisme » dans son sens A, mais bien dans ses définitions B et C. Le multiculturalisme doit ainsi être compris de la façon suivante : au sein d'une société pluraliste, le multiculturalisme vise le vivre-ensemble et entretient donc un idéal d'égalité et de respect mutuel entre groupes et communautés divisés par des cultures différentes. Pour ce faire, il met en place certaines politiques publiques qui ont pour but de rectifier les injustices auxquelles les groupes minoritaires peuvent faire face. Ainsi, les inégalités entre divers groupes minoritaires et le groupe majoritaire sont rectifiées et les objectifs principaux du multiculturalisme (égalité, respect et vivre-ensemble) sont plus facilement atteints.

Afin de justifier la pertinence de la théorie, il est ici utile de décrire les injustices qu'elle se donne comme mandat de rectifier. Précisons à nouveau que les sociétés qui sont ici à l'étude sont les sociétés occidentales démocratiques libérales, qui font la promotion de la liberté des individus ainsi que leur égalité inhérente, politique et judiciaire qui perdure et ce, malgré leurs différences de genre, d'ethnicité, de culture et de religion.

Une société libérale démocratique entretient une conception universelle de la citoyenneté où les différences individuelles telles que le genre, la culture, l'orientation sexuelle, etc. ne serviront pour appliquer un traitement différent et discriminatoire entre les personnes ; l'idée sera qu'en matière de droits et face à la loi, toutes et tous sont égaux car toutes et tous sont citoyennes et citoyens. L'idée de voile d'ignorance conçue par John Rawls, dans *A Theory of Justice* exprime cette exigence démocratique :

The idea of the original position is to set up a fair procedure so that any principles agreed to will be just. The aim is to use the notion of pure procedural justice as a basis of theory. Somehow we must nullify the effects of specific contingencies which put men at odds and tempt them to exploit social and natural circumstances to their own advantage. Now in order to do this I assume that the parties are situated behind a veil of ignorance. They do not know how the various alternatives will affect their own particular case and they are obliged to evaluate principles solely on the basis of general considerations. It is assumed, the, that the parties do not know certain kinds of particular facts. First of all, no one knows his place in society, his class position or social status ; nor does he know his fortune in the distribution of natural assets and abilities, his intelligence and strength, and the like⁶.

Pour Rawls, la justice étant aveugle, les différences individuelles ne devraient avoir de conséquences sur les politiques publiques qui, idéalement, seront égalitaires et, traitant chaque

⁶ Rawls, John. *A Theory of Justice – Revised Edition*, 1971, Cambridge, Harvard University Press, p.118

individu, peu importe son origine, de la même façon, non discriminatoires. Une telle approche se voit également comme tolérante ; stipulant qu'elle empêcherait le gouvernement d'empiéter sur la liberté de religion ou de pratiques culturelles d'une personne. En effet, ces dernières n'ayant aucune importance relative aux politiques publiques, relèveront du privé et donc, chaque personne, tant que sa croyance n'empêchera pas la liberté d'un autre, sera libre de croire ce qu'elle pense et ce, sans intervention gouvernementale.

En réalité, l'idéal d'une citoyenneté universelle comprend, malgré son attrait, plusieurs difficultés. Le fait est qu'une société ne peut être neutre et ce, même si elle cherche activement à l'être à l'aide de lois et politiques qui, officiellement, considéreront chaque citoyen de la même façon. Iris Marion Young, qui argumente pour une conception différentielle de la citoyenneté, fait remarquer que les lois, institutions et politiques d'une société libérale ont historiquement été créées en ayant en tête la spécificité de la culture majoritaire et des privilégiés et ce, malgré la prétention à l'universalité et la neutralité du libéralisme ; ainsi, les coutumes et valeurs rejoindront évidemment davantage cette dernière.

Different social groups have different needs, cultures, histories, experiences, and perceptions of social relations which influence their interpretation of the meaning and consequences of policy proposals and influence the form of their political reasoning. These differences in political interpretation are not merely or even primarily a result of differing or conflicting interests, for groups have differing interpretations even when they seek to promote justice and not merely their own self-regarding ends. In a society where some groups are privileged while others are oppressed, insisting that as citizens persons should leave behind their particular affiliations and experiences to adopt a general point of view serves only to reinforce the privilege ; for the perspectives and interests of the privileged will tend to dominate this unified public, marginalizing or silencing those of other groups⁷.

Conséquemment, les groupes minoritaires seront désavantagés par un système qui n'a pas été conçu pour eux et seront victimes d'injustice non en raison de politiques mises en place dans le but explicite de les discriminer ou encore d'une oppression active par un tyran, mais plutôt en raison des actions et politiques quotidiennes d'une société libérale et bien intentionnée⁸. Cette réalité considérée, il devient apparent que les oppressions et discriminations sociales n'apparaissent pas uniquement sous forme d'injustices flagrantes ; la domination d'un groupe

⁷ Young, Iris Marion, 1989, « Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship », *Ethics*, Vol. 99, No. 2, p.250-274.

⁸ Young, Iris Marion., 1990, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, p.41

social sur un autre serait certainement une forme d'oppression et de discrimination mais celles-ci peuvent également être comprises comme étant les contraintes systémiques imposées à certains groupes minoritaires. Saisies dans ce sens, l'oppression et la discrimination sont donc structurales et systémiques plutôt que le résultat des choix de certains individus⁹. Ce phénomène pose un grand obstacle à l'atteinte de l'équité sociale, que Young décrit comme étant un but de la justice sociale et qui consiste à la fois en la pleine participation et inclusion de toutes et tous dans les institutions majeures d'une société et en l'opportunité sociale substantive pour chacune et chacun de développer leurs capacités et d'exercer leurs choix¹⁰.

Une neutralité complète, libre de toute influence culturelle semble donc bel et bien impossible, l'idéal de l'impartialité ne faisant que supposer la perspective et l'expérience des groupes privilégiés par le système comme étant universel¹¹ (par « neutralité », nous entendons ici la conception libérale de la neutralité de l'État, qui stipule que l'État doit se montrer impartial face aux différentes conceptions du bien et donc, faire abstraction des différences entre individus afin d'être le plus égalitaire possible dans ses politiques). Ainsi, les groupes minoritaires n'ont donc aucun autre choix que de s'adapter à la culture dominante, délaissant la leur ; autrement dit, ils doivent être assimilés à la majorité. Or, l'identité culturelle d'un individu étant un élément fondamental de sa personnalité, exiger de lui qu'il l'abandonne afin d'obtenir un accès égalitaire aux ressources et opportunités de sa société constitue une demande qui est tout simplement déraisonnable¹².

Le multiculturalisme a été élaboré comme une solution possible à ces injustices. Différents penseurs ont écrit sur le sujet mais nous adopterons ici la vision de Will Kymlicka, qui est reconnu comme l'un des principaux représentants de ce courant de pensée. Kymlicka conçoit une théorie qui tente de réconcilier les valeurs centrales du libéralisme, à savoir la liberté et l'autonomie, avec les droits collectifs des groupes culturels ainsi que l'appartenance à ces derniers. Dans son livre, *Multicultural Citizenship*, Kymlicka adopte les travaux d'Avishai Margalit et de Joseph Raz sur la question de l'auto-détermination et défend l'idée que les choix et opportunités auxquels un individu aura accès seront déterminés par son appartenance culturelle, qui procurera ainsi un

⁹ *Ibid*, p.41

¹⁰ *Ibid*, p.173

¹¹ *Ibid*, p.10

¹² *Ibid*, p.41

contexte de choix. Ainsi, si une culture se retrouve en situation de discrimination ou de détérioration, les choix et opportunités qui s'offriront à ses membres diminueront, apparaîtront comme étant moins attrayants et les probabilités que leur poursuite se termine en succès seront moindres¹³. Par ailleurs, l'appartenance culturelle joue également un rôle décisif dans l'identité des individus et ce, en raison du fait qu'elle possède un très grand « profil social » ; une personne qui, par exemple, est une minorité visible, sera vue comme telle par la société dans laquelle elle vit, ce qui influencera directement comment elle sera perçue et traitée par les autres et ce, que ceux-ci soient membres ou non du même groupe culturel, une perception qui, ultimement, aura un impact sur l'identité et le respect de soi de la personne. L'identité culturelle semble donc, comme Kymlicka l'indique, fournir un point d'ancrage pour l'identité de soi des individus car elle est basée sur une appartenance qui ne requiert aucun effort, plutôt que sur des accomplissements. Or, cela signifie également que le respect de soi d'un individu est directement lié à celui qui sera accordé au groupe culturel auquel il appartient ; dans le cas où une culture ne serait généralement pas vue et traitée avec respect, la dignité de ses membres souffrirait pareillement¹⁴.

L'importance du rôle de la culture étant établie, la pertinence du multiculturalisme en tant qu'égalité et respect mutuel de cultures divergentes devient facile à voir. Si nous tenons à ce que toutes et tous puissent pleinement se réaliser au sein d'une société libérale et profiter des choix et opportunités que cette dernière offre, l'appartenance culturelle de chacune et chacun doit être prise en compte et aucune culture ne doit être victime de discrimination. Or, le fait est que toute société caractérisée par un pluralisme culturel possède une culture majoritaire (c'est-à-dire, tout simplement, la culture qui regroupe le plus grand nombre de membres) dont les intérêts seront privilégiés et ce, parfois au détriment des intérêts des cultures minoritaires. Ce biais n'est pas conscient ni activement mis en oeuvre par la société. Par ailleurs, la neutralité de celle-ci est, comme nous l'avons déjà mentionné, impossible ; un bon exemple de cette réalité est le jour du repos qui, en occident, sera le dimanche et ce, en raison des racines chrétiennes des sociétés occidentales. Le choix du dimanche comme jour de repos est maintenant communément accepté et respecté en tant que norme sociale. Or, la réalité est que le dimanche est historiquement reconnu comme le Jour du Seigneur, dédié à la foi chrétienne ; ainsi, la journée de repos est autre pour les

¹³ Kymlicka, Will, 1995 *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Oxford University Press, p.89

¹⁴ *Ibid*, p.89

individus membres d'une autre religion (l'Islam, par exemple, reconnaît le vendredi comme jour de repos et de prières alors que le judaïsme impose une absence d'activité le jour du shabbat, qui correspond au septième jour de la semaine juive, le samedi). Le choix du dimanche comme jour de repos étant historique et réalisé avec le bien-être de la culture majoritaire à l'esprit, il avantagera évidemment la majorité et désavantagera les individus minoritaires et ce, sans qu'il y ait nécessairement un désir de discrimination présent dans la culture dominante. L'existence des mesures d'accommodements promues par le multiculturalisme trouve ici toute leur justification ; les cultures minoritaires étant souvent défavorisées par les biais présents dans la société, elles ne se trouvent pas sur un réel pied d'égalité avec la culture majoritaire, d'où la nécessité de créer des mesures d'accommodements qui auront pour but de corriger cette disparité. Une telle approche s'accorde parfaitement avec l'idéal libéral d'égalité et peut également être justifiée en se référant à la doctrine de l'égalitarisme de la chance ; un individu ne pouvant choisir dans quelle culture il naît, il ne devrait être victime d'injustice causée par son appartenance culturelle. Il est certes possible pour une personne de changer de culture, mais cela consiste en un processus auquel divers coûts sont rattachés et qui est à la fois long et ardu, particulièrement si la personne en question est plus âgée et ne parle pas la même langue que les membres du groupe majoritaire de la société qu'elle désire intégrer. Il est également assez rare qu'un tel projet soit entrepris, les liens nous rattachant à notre culture étant particulièrement forts ; une théorie libérale ne peut donc pas raisonnablement exiger que l'on change à volonté de culture. Il est ainsi plus réaliste de développer une théorie qui présume que la règle générale veut que lorsque nous sommes nés dans une certaine culture, nous y appartenons pour de bon¹⁵.

Il est important de mentionner ici que lorsque nous parlons de culture, nous parlons de culture *sociétale*, qui offrira à ses membres différents modes de vie et croyances, que ceux-ci soient de nature sociale, éducative, religieuse, récréative ou économique et ce, autant dans la sphère publique que privée¹⁶. Pour Kymlicka, la culture sociétale est particulièrement importante puisque c'est seulement à travers elle que les gens ont accès à un grand nombre d'options et opportunités importantes¹⁷, ces options devenant significatives seulement si elles sont comprises dans le contexte des diverses pratiques et traditions culturelles des différents groupes culturels. Une telle

¹⁵ *Ibid*, p.85-87

¹⁶ *Ibid*, p.76

¹⁷ *Ibid*, p. 83

culture étant une affaire de communauté, nous devons, lorsque nous accordons un accommodement à une personne sur des bases culturelles, également l'accorder aux restes des membres de son groupe culturel. Les accommodements et droits qui seront accordés aux minorités seront ainsi reconnus comme des droits de groupes, qui s'accorderont à tous les membres d'une communauté donnée, plutôt qu'à un seul individu.

Ayant maintenant exposé les biais et injustices du système libéral démocratique ainsi que la théorie multiculturaliste, il est désormais temps d'explorer comment ces éléments se comprennent dans le contexte de la société québécoise qui, comme nous l'avons indiqué dans notre introduction, est la société qui est ici principalement à l'étude. Il est donc pertinent ici de faire un bref survol de la situation sociale, culturelle et politique du Québec.

1.2 Interculturalisme

Lorsque nous parlons de multiculturalisme, le modèle de société tout comme l'idéologie elle-même semblent principalement être représentés par le Canada, à un point tel qu'ils peuvent être considérés comme faisant partie intégrale de l'identité canadienne. Effectivement, la Chambre des communes du Canada adopta officiellement, le 21 juillet 1988, la Loi sur le multiculturalisme canadien ; de plus, l'acceptation, ainsi que le bienfait de la diversité sont généralement reconnus, autant nationalement qu'internationalement, comme des valeurs proprement canadiennes. En pratique, le multiculturalisme canadien s'apparente beaucoup à celui de Kymlicka et prend la forme de divers accommodements et politiques publiques résultant en un haut taux de satisfaction des communautés immigrantes¹⁸ et la reconnaissance du multiculturalisme comme étant un important accomplissement de la société canadienne.

Néanmoins, la réalité est que le modèle ne semble pas être adapté à la situation de la société québécoise et reçoit peu d'appui au sein de la province. Le fait est que le Canada est officiellement reconnu comme ayant trois nations fondatrices, soit les anglophones, francophones et Premières Nations ; notons ici que nous nous concentrerons surtout sur la dynamique des relations anglophones-francophones, encore une fois en raison du fait que les questions et débats entourant

¹⁸ Jedwab, Jack, 2008, "Immigrants believe the rest of the World could learn from Canada's Multicultural Policy" (PDF). *The Association for Canadian Studies*, <https://acs-aec.ca/pdf/polls/12145798258228.pdf>

les relations entre les Premières Nations et les nations anglophones comme francophones ont leur propre histoire, problématiques et réalités qui méritent d'être adéquatement explorées à travers un travail minutieux qui, à nouveau, serait mieux réalisé par un autre article, livre ou mémoire.

Pourquoi le multiculturalisme canadien est-il donc généralement rejeté au Québec? Comme Gérard Bouchard l'explique, ce fait s'explique primordialement par une tradition de pensée solidement implantée dans l'histoire ainsi que dans la culture politique québécoise. Depuis le milieu du 19^{ème} siècle, les Francophones québécoises et québécois luttent pour faire prévaloir une définition du Canada comme une société composée de nations francophones et anglophones partageant les mêmes droits. Or, cette vision a été mise à mal par l'introduction du multiculturalisme canadien qui, plutôt que de reconnaître les Francophones québécoises et québécois comme formant leur propre nation et communauté politique, les considérait plutôt comme un simple groupe culturel minoritaire parmi plusieurs autres à l'échelle canadienne. En ce sens, le multiculturalisme eu comme effet d'affaiblir le Québec et donc, a toujours fait l'objet d'une vive opposition au sein de la communauté québécoise francophone. Bouchard souligne également le fait qu'au sein du modèle multiculturaliste, l'inquiétude pour la langue est absente, les questions associées au statut de minorité ne sont pas réellement discutées et aucune culture nationale ou majoritaire n'est reconnue ; le modèle semble donc bel et bien conçu pour le Canada anglophone¹⁹.

L'interculturalisme se présente comme une alternative politique au multiculturalisme canadien et vise à mieux répondre aux besoins de la société québécoise, particulièrement ceux touchant à la protection des caractéristiques du Québec francophone. À l'échelle nationale, celui-ci se trouve effectivement bel et bien, d'un point de vue culturel et linguistique, dans un statut minoritaire et, historiquement, les Francophones québécoises et québécois ont souvent été désavantagés par diverses politiques publiques, économiques et culturelles qui mettaient davantage de l'avant les intérêts de la majorité anglophone. Il existe donc une certaine crainte au sein du Québec de perdre sa culture historique et de ne pas avoir les outils nécessaires pour la préserver. La crainte en question est, selon nous, légitime ; en tant que communauté minoritaire, les Francophones québécoises et québécois ont juste cause de mettre de l'avant leur culture afin de la préserver. Cependant, la question ne peut se concevoir selon une simple dichotomie entre une majorité anglophone et une minorité francophone et ce, en raison du fait de la haute diversité qui est

¹⁹ Bouchard, Gérard, 2012, *L'interculturalisme, un point de vue québécois*, Montréal, Éditions du Boréal, p.93-94.

aujourd'hui présente au sein du Québec. Une idéologie qui mettrait de l'avant une vision traditionnelle de la société québécoise comme étant une communauté composée de Francophones descendantes et descendants de colons français ferait gravement erreur ; ayant une vision erronée de la société québécoise moderne, elle ignorerait les importantes communautés minoritaires présentes en son sein et ferait ainsi abstraction de la réelle identité du Québec d'aujourd'hui : celle d'une société minoritaire qui est le foyer d'autres communautés minoritaires. Ainsi, la question ne porte pas uniquement sur la manière de préserver la culture traditionnelle québécoise mais également sur la façon d'assurer les droits des groupes minoritaires existant au sein de la société québécoise qui rappelons-le, est elle-même une nation minoritaire.

Il faut préciser que l'idéal du vivre-ensemble visé par l'interculturalisme n'est pas irréaliste ; le Québec, malgré la crainte qu'il peut ressentir face à la perte de sa culture historique, reste une société assez progressiste qui se montre généralement accueillante face à la différence. Comme Charles Taylor et Gérard Bouchard le mentionnent, les dérives et controverses liées aux pratiques d'accommodements pour les groupes minoritaires religieux et culturels trouvent leurs origines dans des cas grandement médiatisés qui sont pourtant très peu nombreux. En se penchant sur les écrits de la commission Bouchard-Taylor, on apprend effectivement que le problème n'est pas réellement dans les accommodements eux-mêmes, mais plutôt dans la perception que les québécoises et québécois francophones en ont, perception qui sera grandement influencée par les médias. L'analyse du débat sur la question des accommodements au Québec révèle effectivement que 55% des cas recensés durant les vingt-deux dernières années (soit 40 cas sur 73) ont été portés à l'attention publique durant la seule période allant de mars 2006 à juin 2007. L'enquête menée sur les cas les plus médiatisés durant cette période d'ébullition révèle que, dans 15 cas sur 21, il existait des distorsions importantes entre les perceptions générales de la population et la réalité des faits telle que nous avons pu la reconstituer. Autrement dit, la vision négative des accommodements qui s'est propagée dans la population reposait souvent sur une perception erronée ou partielle des pratiques ayant cours sur le terrain²⁰.

On ne peut concevoir un meilleur exemple pour cette observation que celui du cas très médiatisé du village de Hérouxville en Mauricie qui, le 27 janvier 2007, publia un guide de conduite de 5

²⁰ Bouchard, Gérard et Taylor, Charles, 2008, « FONDER L'AVENIR. Le temps de la conciliation. RAPPORT, Québec, Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles », 310 p.

pages destiné à d'éventuels nouveaux immigrants et qui précise l'interdiction de lapider des femmes ou de pratiquer l'excision²¹. Le cas fut médiatisé et sensationnalisé à un point tel qu'il en devient facile de tirer la conclusion que les relations interculturelles au Québec sont principalement caractérisées par une méfiance, voir un mépris envers la différence ; il est cependant de notre avis qu'il témoigne plutôt d'une crise identitaire québécoise et d'un désir de préserver certains repères culturels historiques. Toutefois, il serait sot de prétendre qu'il n'existe absolument aucun inconfort envers la diversité ; il est certainement présent, d'où l'intérêt de l'interculturalisme et de la commission Bouchard-Taylor.

Bien que l'interculturalisme ait été défini et discuté par plusieurs auteur.es, Gérard Bouchard demeure son plus éminent représentant. Il définit le modèle interculturel qui promeut un pluralisme intégrateur, comme un « modèle axé sur la recherche d'équilibres qui entend tracer une voie entre l'assimilation et la segmentation et qui, dans ce but, met l'accent sur l'intégration, les interactions et la promotion d'une culture commune dans le respect des droits et de la diversité. »²². Bouchard accompagne cette définition d'un tableau présentant sept points schématisés que nous jugeons ici pertinents de présenter afin d'avoir une vue d'ensemble de l'interculturalisme.

Éléments constitutifs de l'interculturalisme québécois en tant que pluralisme intégrateur

1. Le respect des droits, dans l'esprit de la démocratie et du pluralisme, d'où découlent quatre impératifs : a) l'insertion économique et sociale de tous les citoyens ; b) la lutte contre les inégalités et les rapports de domination qui briment les minorités et les immigrants ; c) le rejet de toute forme de discrimination ou de racisme ; d) la nécessité d'assurer la participation de tous les citoyens à la vie civique et politique.

2. La promotion du français comme langue principale de la vie civique et de la culture commune, comme langue officielle du Québec, comme fondement de son caractère distinctif et comme vecteur d'intégration.

3. La prise en compte de la nation québécoise dans toute sa diversité, en tant que formée : a) d'une majorité francophone issue de l'héritage canadien-français, à laquelle se sont ajoutés des

²¹ Drouin, André, 2017, « Le code de vie d'Hérouxville, 2017 : 10^{ème} anniversaire », <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2772394>

²² Bouchard, Gérard, 2012, *L'interculturalisme, un point de vue québécois*, Montréal, Éditions du Boréal, p.51

francophones d'autres origines ; et b) de minorités ethnoculturelles (incluant les Anglo-Québécois avec leur statut de minorité nationale) ; à quoi s'ajoute la reconnaissance mutuelle de la volonté légitime de chacune de ces composantes d'assurer son avenir en termes d'identité et d'appartenance.

4. L'accent sur l'intégration, en accord avec un contrat moral qui lie l'ensemble des Québécois et commande un principe de réciprocité dans l'harmonisation des différences culturelles.

5. La promotion des interactions, rapprochements et échanges interculturels comme moyens d'intégration et de lutte contre les stéréotypes, sources de discrimination.

6. Le développement d'une culture commune comme rencontre de la diversité, faite principalement de valeurs et d'une mémoire partagées, et nourrie des apports conjugués de la majorité et des minorités, dans le respect de chacune.

7. La promotion d'une identité, d'une appartenance et d'une culture nationale québécoise, celle-ci étant formée de trois trames entrelacées, en mouvement constant et largement ouvertes aux apports externes, soit : la culture majoritaire, les cultures minoritaires et la culture commune. Plus généralement, l'interculturalisme se caractérise par une recherche d'équilibres dans l'arbitrage de croyances, de traditions, de coutumes et d'idéaux parfois concurrents, cela dans le respect des valeurs fondamentales du Québec.²³

Les sept points énoncés ci-haut illustrent bien la caractéristique principale de l'interculturalisme : l'idéal d'une culture commune. Contrairement au multiculturalisme canadien, qui ne reconnaît pas officiellement de culture majoritaire, l'interculturalisme québécois reconnaît la majorité francophone québécoise issue de l'héritage colonial français et met de l'avant la promotion de la langue française comme langue officielle du Québec et langue principale de la vie civique et de la culture commune. Parallèlement, il place l'emphase sur les droits des minorités culturelles, la préservation de leurs cultures et leur contribution à la vie publique ainsi que culturelle de la province ; l'objectif devient ainsi non pas d'assimiler les minorités à la culture majoritaire francophone ni de mettre de l'avant un « laissez-faire » dont est fréquemment accusé (souvent à tort) le multiculturalisme mais plutôt de créer une culture québécoise commune à laquelle la

²³ *Ibid*, p.52-53

majorité francophone et les minorités culturelles contribueront et qui comprendra comme noyau principal commun la langue française ainsi que les principaux idéaux du libéralisme en matière d'équité, soit l'égalité de droits, d'opportunités et de choix entre tous groupes, culturels ou non et l'absence de discrimination et d'injustices de toutes sortes.

L'accent est donc placé sur l'intégration des groupes minoritaires à la vie commune québécoise et non sur leur assimilation, que l'on définira comme une exigence imposée à la minorité de délaisser sa propre culture afin d'adopter dans son entièreté celle du groupe majoritaire et ainsi de « se fondre » dans cette dernière. L'intégration se caractérisera ici par une participation active à la vie publique et politique du Québec, mais doit également se faire sur le plan professionnel ; l'interculturalisme prône ainsi une égalité d'accès à l'emploi ainsi qu'une absence de discrimination, de racisme et de xénophobie. Une telle participation est vitale pour le bon fonctionnement de la vie publique québécoise, mais également pour le bien-être des citoyennes et citoyens minoritaires qui pourront s'épanouir, à travers leurs droits, en tant que membres à part entière de la société québécoise.

La primauté du français comme langue officielle du Québec nous apparaît ici comme étant parfaitement appropriée et justifiée et ce, pour deux principales raisons. La première renvoie au bien-être de la majorité francophone québécoise. Rappelons-le, les Francophones québécoises et québécois sont, bien que majoritaires au sein de leur province, minoritaires sur l'échelle nationale canadienne. Ainsi, dans un souci d'équité et de préservation culturelle tel que nous l'avons déjà présenté dans la section portant sur le multiculturalisme de Kymlicka et la justice sociale selon Young, il est tout à fait justifiable pour un groupe minoritaire de mettre de l'avant sa culture dans le but de la préserver et ainsi éviter l'assimilation à la majorité. Cela dit, l'élément principal de la culture traditionnelle québécoise est sans contredit la langue française. Celle-ci est reconnue au sein du Québec comme bien plus qu'un simple outil de communication ; elle constitue l'unicité du peuple québécois au sein du Canada. D'un point de vue historique autant qu'actuel, les québécoises et québécois issus de la colonisation française se différencient activement et désirent d'être reconnus comme distincts des canadiennes et canadiens anglophones en raison de leur langue. La culture québécoise traditionnelle ayant comme noyau la langue française, préserver la culture en question implique d'assurer la primordialité du français.

La deuxième raison renvoie au bon fonctionnement de la vie commune publique et civique et donc, par extension, au bien-être des individus membres de communautés majoritaires et des individus membres de communautés minoritaires québécoises. Ne serait-ce que sur un point de vue pratique, une participation à la vie publique de sa société implique nécessairement la capacité de communiquer à ses pairs nos idées, inquiétudes et revendications. Lors de telles discussions et délibérations, il est évident qu'une langue commune doit être choisie ; la neutralité linguistique étant impossible, le choix le plus simple est d'adopter la langue la plus couramment parlée par le plus grand nombre de québécoises et québécois, soit la langue française, d'autant plus qu'elle constitue, comme nous l'avons déjà mentionné, le noyau de la culture traditionnelle franco-québécoise. Il faut cependant ici faire preuve d'une grande prudence car, lorsqu'il est mal appliqué, un tel choix de politique publique peut très facilement devenir source de discrimination faite à la minorité au profit de la majorité. La primauté de la langue française doit servir d'outil à la formation d'une culture commune et donc, doit faciliter l'intégration des minorités ; elle ne doit devenir synonyme d'assimilation, modèle que nous rejetons. Rappelons-le, l'intégration d'une communauté minoritaire implique sa participation active à la vie publique ainsi qu'au sein des institutions québécoises et non l'effacement complet de ses propres caractéristiques culturelles ; ainsi, la primauté de la langue française ne demande pas des groupes minoritaires qu'ils oublient leur langue d'origine, mais plutôt qu'ils apprennent le français à un niveau suffisant pour assurer leur participation à la vie commune. L'enseignement de la langue française doit donc se montrer accessible, abordable et effectué dans un esprit d'accueil plutôt que de coercition ; la réalité est qu'il existe certains constituants d'une société libérale démocratique, notamment la langue officielle, sur lesquels une neutralité complète de l'État est tout simplement impossible, assurant nécessairement la perdurance d'un certain biais. Dans un tel cas, notre engagement à la justice et l'équité sociale exige que nous soyons conscients d'un tel fait en plus de faire les efforts nécessaires pour en mitiger les possibles conséquences négatives. Au-delà de son utilité au sein des institutions publiques, une connaissance du français rend plus aisé l'obtention d'un emploi et encourage également les relations interculturelles non-officielles entre individus ; une différence de langage étant l'une des importantes barrières à la connaissance de l'autre, la compréhension commune d'une même langue peut grandement faciliter en plus d'encourager un dialogue interculturel.

L'interculturalisme québécois se distingue donc principalement du multiculturalisme canadien par le fait qu'il place l'emphase sur une culture commune à laquelle contribuent activement la majorité francophone et les divers groupes minoritaires. Il est toutefois notable ici de préciser que le multiculturalisme canadien a évidemment évolué au fil des ans et n'est plus le même qu'il était lors de sa première conception dans les années 70, à un point tel qu'il s'apparente aujourd'hui grandement à l'interculturalisme, fait que Bouchard reconnaît lui-même²⁴. Néanmoins, la distinction reste tout de même pertinente à faire, ne serait-ce que pour des raisons théoriques ; le Québec requiert un modèle de gestion de la diversité proprement défini afin d'assurer une harmonie entre les diverses communautés culturelles qui le composent et de combattre la discrimination et les biais qui peuvent exister au sein d'une société libérale caractérisée par un fort pluralisme.

Partie 2 : Éthique et culture religieuse (ECR)

2.1 Histoire et présentation de ECR

Ayant brièvement présenté la question de la diversité au Québec et ayant souligné la pertinence de l'interculturalisme comme modèle de gestion de la diversité au sein de la société québécoise, il est maintenant temps d'aborder la question de l'éducation qui est appropriée pour soutenir un modèle démocratique interculturel. L'école ayant comme mission principale de former de futures citoyennes et citoyens, il est évident que les problématiques que l'on retrouve au sein de la société en générale doivent également être abordées sur les bancs d'école. Dans la société québécoise, l'éducation à la diversité fait, comme la diversité elle-même, plutôt polémique ; la question de la forme qu'elle doit prendre restant un sujet grandement débattu. Présentement, le cours d'éthique et culture religieuse, souvent abrégé sous l'acronyme de ECR, est celui qui représente la principale tentative du système éducatif québécois d'enseigner la tolérance culturelle et religieuse dans les écoles. Le cours est obligatoire autant au niveau primaire que secondaire et fait l'objet de louanges comme de critiques, reflétant bien l'attitude québécoise ambivalente à l'égard de l'interculturalisme et des mesures de gestion de la diversité en général. Afin de comprendre

²⁴ *Ibid*, p.98

adéquatement le cours d'ECR, il est pertinent de faire un retour sur son histoire et d'en présenter l'esquisse générale.

L'éducation à la tolérance, à la diversité et à la religion n'est pas nouvelle au Québec mais, au fil des 20 dernières années, elle a profondément changé en raison d'importantes réformes dans le système éducatif québécois. Pendant de longues années, l'école primaire et secondaire québécoise enseignait des cours de moralité dans les classes qui prenaient la forme d'un enseignement confessionnel catholique. Les jeunes personnes apprenaient donc les grandes lignes du catholicisme ainsi que ses valeurs, ses enseignements et sa place dans l'histoire du Québec. Le statut de la confessionnalité dans les écoles fut toutefois remis en question dans les années 60 et, en 1999. Le rapport du Groupe de travail intitulé *Laïcités et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise* et présidé par Jean-Pierre Proulx, ainsi que l'adoption du projet de loi 95 en 2005, contribuèrent à affirmer le caractère laïque de l'enseignement. Le ministère proposa ainsi de mettre en place un programme qui viserait à transmettre une meilleure connaissance des diverses communautés culturelles et religieuses déjà présentes au Québec²⁵ ; cette période reste encore aujourd'hui l'une des plus marquantes du débat public portant sur la place de la religion à l'école comme dans la société, comme Stéphanie Tremblay le souligne dans *École et religions* :

Les commissions parlementaires de 1999 et de 2005 ont surtout montré à quel point la fonction d'intégration culturelle traditionnellement assumée par le patrimoine chrétien s'était dissoute pour laisser place à d'autres valeurs communes. La sensibilisation croissante aux droits fondamentaux, la sécularisation et le respect du pluralisme religieux semblent en effet avoir modifié la manière collective de percevoir la transmission religieuse en cadre scolaire²⁶.

Suite au rapport Proulx et à la commission Bouchard-Taylor qui recommandaient tous deux la création d'un cours visant la promotion d'une tolérance face au pluralisme, le programme d'éthique et culture religieuse fera son apparition officielle dans les salles de classe en septembre 2008, une innovation importante, mais également controversée.

Selon Georges Leroux, l'un des principaux artisans, défenseurs et théoriciens du cours, le programme ECR s'inscrit dans un contexte social et politique marqué par la diversité et entend

²⁵ Proulx, Jean-Pierre (présidence), 1999, *Laïcités et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, file:///C:/Users/User/Downloads/740105.pdf

²⁶ Tremblay, Stéphanie, 2010, *École et Religions. Genèse du nouveau pari québécois*, Montréal, Éditions Fides, p.12

fournir aux jeunes des instruments en vue de leur vie de citoyen.ne adulte. Cette diversité ne concerne pas seulement l'origine nationale ou ethnique et la langue, elle s'observe aussi sur le plan des conceptions morales et des croyances religieuses. De plus, la sécularisation de la société constitue l'élément central de cette diversité, dans la mesure où elle s'accomplit dans le respect de la liberté de conscience et de la liberté de religion. Le programme prend acte de la centralité de la sécularisation et propose donc le développement de compétences précises qui visent à favoriser la compréhension interculturelle, soit la compréhension du phénomène religieux, la réflexion critique et le dialogue. Il ne s'agit ni d'une idéologie ni d'un endoctrinement mais bien d'une présentation de valeurs centrales à la démocratie libérale²⁷.

Le cours se donne ainsi comme mission de présenter aux jeunes personnes la diversité ainsi que des outils pour réfléchir sur cette dernière ; au-delà de ce besoin, le programme s'inscrit également au sein d'une nouvelle approche en éducation qui reconnaît l'importance du dialogue et de la participation actives des élèves dans leur apprentissage. Rappelons-le, l'école a comme mission principale de former des citoyennes et citoyens ; à cet effet, les élèves doivent développer des capacités dont ils seront appelés à faire usage lors de leur participation à la vie publique et politique de leur société, soit le dialogue, la pensée critique et la tolérance d'autrui. L'apprentissage de telles vertus ne se transmet pas à travers des enseignements monologiques et magistraux mais bien à travers le dialogue ; ainsi, les cours d'ECR comprend des ateliers de discussion sur des sujets éthiques tels que la liberté, l'autonomie et l'ordre social mais également des cours d'histoire pour replacer le tout dans un contexte adapté au Québec. La religion est également abordée de la même manière, les étudiant.es se penchant entre autres sur le patrimoine religieux québécois, les éléments fondamentaux des traditions religieuses et les représentations du divin tout en effectuant des études de cas à partir d'événements de l'actualité. Il est important ici de mentionner que le contenu du cours peut énormément différer de salles de classe en salles de classe, les enseignant.es ayant une grande liberté sur leur plan de cours mais également, comme nous allons le mentionner plus loin, manquant souvent de formation adéquate.

²⁷ Leroux, Georges, 2016, *Différence et Liberté ; Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Éditions du Boréal, p.110.

2.2 Critiques du programme ECR

La mission du programme ECR est donc louable ; pourtant, depuis son instauration en 2008 et encore aujourd'hui, le programme fait polémique et reçoit de nombreuses critiques provenant de sources et milieux tellement divers qu'ils entrent parfois en contradiction les uns avec les autres. Nous présenterons trois vagues de critiques, telles qu'elles sont identifiées par Leroux.

Débutons en présentant les objections relatives à la liberté de conscience, objections surtout présentées par des groupes catholiques et des groupes que Leroux nomme « libertariens ». Cette critique avance principalement l'idée que le programme résulte d'une conception de la sécularisation qui repose sur des fondements philosophiques inacceptables, particulièrement le relativisme, qui est perçue comme la doctrine fondamentale guidant le programme dans son enseignement. En effet, puisqu'il présente les religions sans les comparer entre elles et refuse de se prononcer par rapport à leur relation à la vérité, le programme ferait la promotion d'un relativisme généralisé, tant sur le plan culturel que moral. Lorsque nous parlons de liberté de conscience, nous pensons principalement au droit subjectif de former ses opinions, de les exprimer et de faire des choix sans influence externe.

Par relativisme, nous entendons l'idée selon laquelle il n'existe pas de vérité objective et universelle, les croyances et opinions dépendant d'un individu à un autre. À la lumière de ces deux définitions, l'argument principal des individus adhérents à cette critique du programme ECR devient apparent : en présentant de manière égale différentes conceptions morales et religieuses, on adopte une position relativiste qui influence les convictions des élèves et menace leur liberté de conscience.

Cette vague de critiques a été la première à faire surface et a été particulièrement médiatisée avec la cause Lavallée-Jutras et le cas du *Loyola High School*, deux instances où une exemption à l'enseignement du programme ECR fut demandée. La cause Lavallée-Jutras eut lieu en 2009, où des parents de Drummondville firent la demande que leurs enfants bénéficient d'un droit d'exemption à l'assistance au programme ECR sous prétexte que le cours leur causerait de graves préjudices. Le 31 août 2009, la cour rejeta en première instance la demande et la cour d'appel refusa d'entendre la cause en deuxième instance. Les demandeurs présentèrent ensuite leur

demande à la Cour suprême du Canada qui rendit un jugement unanime le 17 février 2012 qui rejeta le renvoi et exprima son appui aux finalités publiques du programme ECR²⁸.

Le cas du *Loyola High School*, quant à lui, diffère de la cause Lavallée-Jutras sur certains points mais, comme cette dernière, vise une exemption au programme ECR. Le Collège Loyola est une école privée jésuite située dans la métropole de Montréal et ainsi, se revendique ouvertement de la foi chrétienne. L'école démontra son ouverture aux finalités du cours ECR mais demanda la permission d'offrir un programme équivalent conçu selon une perspective catholique et donc, non soumis à l'obligation de neutralité. La cour jugea la demande raisonnable, mais le ministère de la justice du Québec interjeta appel. La cour d'appel donna raison au gouvernement, ce qui conduit l'école Loyola à apporter le cas jusqu'à la Cour suprême du Canada qui, le 19 mars 2015, remit un jugement qui renversa celui de la Cour d'appel du Québec et accorda le droit à l'école d'offrir un programme alternatif conforme à leurs convictions religieuses pour autant que ce programme soit conforme aux demandes du ministère sur le plan des contenus et des compétences développées²⁹. Le cas du *Loyola High School* ne se conclut donc pas avec une exemption totale, mais bien avec une exemption partielle au programme ECR.

Cette vague de critique, qu'elle soit motivée par des convictions religieuses ou non, entretient donc l'inquiétude que la présence des jeunes personnes au programme ECR résulte en une atteinte à leur bien-être, que celui-ci relève de convictions religieuses ou non. L'argument central est donc l'idée que le cours ECR porte atteinte à la liberté de conscience des élèves. Pour les parents du cas Lavallée-Jutras, leur inquiétude est que le programme prétend être neutre mais en réalité, met de l'avant un relativisme qui nuit à la liberté de conscience de leurs enfants. Dans le cas de Loyola, l'inquiétude est que le programme porte atteinte à la liberté de religion des élèves, qui est compris dans le droit à la liberté de conscience.

La seconde vague d'objection au programme ECR relève de la laïcité, qui se doit d'être clairement définie avant de procéder.

La laïcité est le principe de séparation de l'État de la sphère religieuse, concept qui se traduit en une non interférence du religieux dans les affaires de l'État et une position de neutralité de l'État

²⁸ *Ibid*, p.65-66

²⁹ *Ibid*, p.67

à l'égard des diverses confessions religieuses. Cette conception de la laïcité en est une qui est ouverte, à savoir que la neutralité religieuse est imposée aux institutions ; dans le domaine de l'éducation, la neutralité sera donc exigée de l'institution scolaire, mais pas des élèves. Il existe également une autre conception de la laïcité voulant que l'État devrait se positionner contre la religion, conception qui est d'ailleurs partagée par bon nombre de québécois.es. Cette interprétation de la laïcité sera appelée la laïcité fermée et se traduira en un refus catégorique de toute forme d'expression religieuse, notamment dans les écoles. Rappelons que l'éducation publique québécoise est aujourd'hui une institution non religieuse et qu'en raison d'une longue histoire d'assujettissement à l'église catholique, il existe encore aujourd'hui au Québec une non négligeable méfiance envers la religion en général, à un point tel qu'un discours, même un étant objectif et détaché, portant sur celle-ci peut en offusquer plusieurs.

C'est le cas notamment avec le Mouvement laïque québécois, ou MLQ, organisme créé en 1981 et dédié à la défense de la laïcité. Aux yeux du mouvement, le programme ECR propose un endoctrinement religieux et constitue un obstacle au développement d'une société humaniste et laïque. L'Association humaniste du Québec, organisation qui milite contre la présence des religions en éducation, a également fait écho à cette critique comme bon nombre de parents, québécoises et québécois qui ne font pas partie d'une organisation laïque officielle mais partagent néanmoins les mêmes convictions du MLQ, à savoir que toutes convictions religieuses relèvent strictement de la sphère du privé et donc, ne doit être discuté au sein d'institutions publiques. Le programme est ainsi critiqué de faire la promotion d'un rejet de la raison critique et objective. Marie-Michelle Poisson, présidente du MLQ de 2009 à 2012, qualifie le programme de « anti-lumières », l'accusant de délaissier le recours à la rationalité, de nier aux humains d'établir un contrat social et de rejeter l'idée qu'il existe des valeurs universelles comme celles à la base de la Déclaration universelle des droits de l'homme³⁰.

Passons finalement au troisième ordre des critiques, soit celles relatives au nationalisme. Cette critique reprend plusieurs éléments de celle touchant à la laïcité, s'inscrivant comme elle dans l'unique climat politique du Québec. Cependant, plutôt que de s'inquiéter des conséquences que le programme ECR aurait sur le statut laïque de l'éducation québécois, les critiques nationalistes

³⁰ Baril, Daniel et Baillargeon, Normand (Dir.), 2016, *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Éditions Leméac, p.45

rappellent le statut culturel traditionnel des Francophones québécoises et québécois qui, comme nous l'avons déjà amplement mentionné, est minoritaire sur l'échelle nationale canadienne. Les critiques soutiennent que le cours ECR, plutôt que de faire preuve de neutralité et de promouvoir le bien-être commun, vise un endoctrinement multiculturaliste des élèves.

La sociologue Joelle Quérin, opposée au cours ECR, avance que le programme, par le fait qu'il entretient des objectifs de conscientisation de la différence, ne peut transmettre des connaissances factuelles et approfondies des doctrines morales et religieuses. L'éducation ne serait donc qu'un prétexte pour amener les élèves à agir d'une façon prédéterminée en contexte de diversité et adhérer à certaines représentations de la collectivité, de l'individu et de la société plutôt que de présenter objectivement des faits³¹.

Les critiques au programme sont donc nombreuses et trouvent certainement écho chez un grand nombre de québécoises et québécois. Le cours divise l'opinion générale et, approchant son dixième anniversaire, la question de sa modification possible ou encore son abolition comme certaines et certains le souhaitent, reste ouverte et grandement discutée. Face à ce débat, nous tenons à présenter notre propre position sur la présence du programme ECR dans les écoles québécoises.

2.3 Réponses aux critiques

Dans cette section, nous répondrons aux objections soulevées contre le programme ECR au fil des dernières pages et présenterons pourquoi le programme ECR nous paraît justifié au sein du système éducatif québécois. Évidemment, cela ne veut pas dire que le programme est sans faute ; il est de notre avis que même le plus fervent de ses défenseurs n'avancerait pas une telle idée. Nous identifions certaines lacunes qui, selon nous, devraient être corrigées afin que le cours puisse réaliser son plein potentiel et atteindre efficacement les objectifs que ses concepteurs lui ont assignés ; nos critiques se placent donc dans un esprit de perfection du programme plutôt qu'un d'abolition. Repassons-donc les critiques identifiées dans les pages précédentes afin d'y répondre et ainsi expliquer davantage notre position.

Débutons avec l'objection provenant de milieux religieux, exemplifiés par le cas du *Loyola High School*. Leroux qualifie d'« antimoderne » certains arguments qui se positionnent contre une

³¹ *Ibid*, p.60-61

éducation et, par extension, une exposition, à la diversité et au pluralisme ; une appellation que nous jugeons comme étant justifiée. Un tel refus de la modernité se caractérise principalement par un recours à l'autorité religieuse dans le domaine moral, un recours placé sous l'égide de la liberté de conscience³².

Comme Leroux le mentionne, l'exemption du programme sur des bases religieuses résulte en un repli communautaire dangereux qui mène ultimement à un rejet de toute pluralité³³. Un tel renfermement sur soi est défavorable au bon fonctionnement d'une société pluraliste démocratique qui vise une participation active de ses membres mais peut toutefois être justifié par le principe de la liberté de conscience religieuse lorsque l'exemption s'applique à des adultes agissant de leur plein gré – nous pouvons ainsi penser à des communautés telle que les Amish ou les Juifs hassidiques. L'exemption ne peut toutefois s'appliquer à des enfants ou adolescent.es qui, à travers l'éducation, sont encore en processus d'acquisition de connaissances sur la société à laquelle elles et ils seront appelé.es à participer.

Si nous nous attardons sur le cas du Collège Loyola, l'exemption nous paraît injustifiée. Le collège propose d'offrir, plutôt que le programme ECR, une présentation alternative de la diversité qui présenterait diverses confessions et cultures mais qui mettrait de l'avant la primordiale de la foi chrétienne. La demande fut accordée à condition que le cours alternatif réponde aux objectifs fixés par le programme ECR. Or, l'un des buts visés par le programme est la connaissance de l'autre et la favorisation d'un dialogue interculturel mettant sur un pied d'égalité tous les membres appartenant à des groupes culturels ou religieux différents. Un tel objectif requiert une présentation neutre des groupes en question et la présentation alternative proposée par le Collège, en raison de son biais en faveur de la foi chrétienne, ne peut atteindre ce but. Toutefois, les conséquences négatives d'une exemption au système éducatif commun sur des bases religieuses vont au-delà d'une simple incohérence avec les objectifs visés par le programme ECR.

Le cas du *Loyola High School* est, sur certains points, assez similaire à celui de *Mozert Contre Hawkins*, un cas survenu aux États-Unis en 1983 et dans lequel des familles chrétiennes évangélistes (Born again) accusèrent le programme de lecture d'une école primaire de dénigrer

³² Leroux, Georges, 2016, *Différence et Liberté ; Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Éditions du Boréal, p.69

³³ *Ibid*, p.69

leurs conceptions religieuses, argumentant qu'ils devraient avoir le droit de choisir ce que leurs enfants peuvent et ne peuvent pas apprendre sur les bancs d'école³⁴. Encore ici, il s'agit d'une demande d'exemption du système scolaire au nom de la tradition religieuse.

Il est ici utile de développer davantage le cas de *Mozert contre Hawkins* afin de mieux saisir sa pertinence dans le présent débat. Comme nous l'avons mentionné, l'affaire opposa des familles chrétiennes évangélistes au rectorat du comté de Hawkins dans l'état du Tennessee. Les familles accusèrent le programme de lecture d'une école primaire de dénigrer leurs conceptions religieuses, à la fois par son manque d'« équilibre » entre les différentes religions et par la neutralité et l'impartialité des présentations³⁵. La plainte principale des parents évangélistes n'était pas tant que le programme de lecture que devait suivre les enfants soutenait une religion en particulier mais plutôt qu'il exposait les élèves à une diversité de points de vue qui, selon les parents, dénigrerait la vérité des conceptions religieuses particulières des familles et donc, portait atteinte au libre exercice de leurs croyances religieuses. Les parents demandèrent que leurs enfants puissent choisir de ne pas suivre le programme de lecture tout en restant scolarisé à l'école publique, demande accordée par certaines écoles qui autorisèrent ces élèves à participer à un cercle de lecture alternatif. Cependant, au bout de quelques semaines, le rectorat du comté décida ultimement de rendre le programme de lecture original obligatoire et de suspendre tout élève refusant d'y participer. De fait, de nombreux élèves furent suspendus, après quoi certains furent retirés de l'école publique et placés dans des écoles chrétiennes ; d'autres eurent recours à l'enseignement à domicile, d'autres encore furent transférés dans des écoles hors du comté et quelques-uns enfin retournèrent tout simplement à l'école publique qu'ils fréquentaient.³⁶

Le cas de *Mozert contre Hawkins* soulève d'importantes questions sur la diversité au sein du système d'éducation libérale ; les familles évangélistes ne cherchaient pas à imposer leurs croyances aux autres mais plutôt à défendre leur droit de transmettre leur conception religieuse du monde à leurs enfants, un droit qui, selon eux, était menacé par les lectures abordées dans les salles de classe du Comté de Hawkins. Ce fait étant établi, il faut se demander si la simple exposition à

³⁴ *Mozert contre Hawkins County Bd. Of Education*, 827 F. 2d en 1058 (6e Circuit, 1987), http://users.soc.umn.edu/~samaha/cases/mozert_v_hawkins_schools.html.

³⁵ Macedo, Stephen, 1995, « Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism : The Case of *God v. John Rawls ?* », *Ethics*, vol. 105, no 3, p. 468-496

³⁶ *Ibid*

la diversité est assez pour affecter la liberté religieuse. Le juge Lively rejeta cette idée, avançant qu' « exposer un individu à quelque chose, cela ne signifie pas qu'on enseigne cette chose, qu'on l'inculque, qu'on la réfute ni qu'on la promeuve ». ³⁷ Nous nous positionnons en accord avec la position du juge Lively et nous en profitons pour revenir au cas du Collège Loyola, où une exemption au programme scolaire fut accordée sur des bases religieuses.

Le problème avec l'exemption qui fut accordée au Collège Loyola est qu'elle va à l'encontre de la mission principale de l'éducation qui, certes, est multiple mais qui consiste essentiellement à former des citoyennes et citoyens participant à leur société tout en ayant une pensée critique leur permettant de faire leurs propres choix et de choisir leur propre conception de la vie bonne. Pour ce faire, les élèves doivent être exposés à des idées et conceptions du monde autre que simplement celles de leur famille et communauté ; un réel choix ne peut provenir que par l'exposition à la différence, une exposition qui fait réfléchir, fait remettre en doute nos idées ou au contraire les confirme, renforçant ainsi nos valeurs et convictions.

Rappelons que l'un des aspects centraux de l'enseignement civique est l'enseignement de la pensée critique et autonome. Cette pensée se traduit notamment en une liberté pour l'enfant ou l'adolescent.e qui, face à une observation critique des différents choix s'offrant à elle ou lui, peut choisir celui qu'elle ou il considère comme le plus apte à lui apporter une vie bonne. Un appel au droit à la religion ne constitue pas ici une raison suffisante pour dénier une réelle éducation et l'offre de véritables choix de vie à l'enfant, dont les droits et besoins sont ici simplement ignorés ; dans un cas où la foi religieuse entrerait en conflit avec le bien-être et le développement de l'enfant, la priorité devrait être accordée au développement et à l'épanouissement de l'enfant. Gardons cependant à l'esprit les objections de Kymlicka ; les options n'ont de sens que si elles sont issues d'un contexte de choix communautaire. Nous pouvons toutefois répondre à cette position en soulignant que les choix s'offrant aux enfants et adolescent.es ont du sens pour elles et eux en raison du fait que les choix en question sont exposés dans un contexte de démocratie libérale, dont les enfants et adolescent.es font partie. En effet, ces dernières et derniers font certes partie de différentes communautés culturelles, mais se rejoignent tout de même sur le fait qu'elles et ils sont membres de la même société démocratique libérale.

³⁷ Mozart contre Hawkins County Bd. Of Education, 827 F. 2d en 1058 (6e Circuit, 1987), http://users.soc.umn.edu/~samaha/cases/mozert_v_hawkins_schools.html.

Une jeune personne provenant d'une famille créationniste ne devrait pas être privée du savoir scientifique offert à l'école parce que celui-ci entrerait en conflit avec les convictions religieuses de ses parents ; elle devrait recevoir le savoir pour ensuite former sa propre idée sur la question. Pareillement, une jeune personne ne devrait être privée sur des bases religieuses d'une connaissance juste et égalitaire de la diversité, surtout que cette connaissance lui offrira des outils vitaux à sa participation dans la vie publique de sa société.

Nos arguments peuvent, fondamentalement, également être utilisés pour répondre aux parents non-religieux qui désirent que leurs enfants soient exemptés du programme sous prétexte qu'il leur cause préjudice. Essentiellement, leur position est la même que les parents religieux : afin de préserver leur droit de transmettre en toute liberté leurs conceptions de la vie bonne à leurs enfants, ils désirent les retirer d'un programme qui offre de leur présenter d'autres réalités. Encore une fois, la position est difficilement soutenable.

Une participation active au sein d'une société diverse requiert une certaine connaissance de cette diversité et la capacité de dialoguer avec des individus entretenant des visions de la vie qui diffèrent de la notre ; l'école se doit de transmettre aux jeunes personnes ces connaissances et habiletés si nous désirons une saine et efficace société démocratique. Comme nous visons que les jeunes personnes participent de façon collective à la vie démocratique, nous devons assurer, jusqu'à un certain point, une formation commune fournissant des repères communs ; repères qui, dans la société québécoise moderne, sera une connaissance de la langue française, les valeurs de base du libéralisme démocratique et la connaissance ainsi que le respect de la diversité. Si nous acceptons de retirer des enfants et adolescents d'une formation visant à transmettre ces valeurs communes, nous leur retirons des chances et connaissances que d'autres auront.

Par rapport à l'accusation que le programme enfreindrait la liberté de conscience des jeunes personnes, nous nous accordons avec le jugement rendu par la Cour Suprême du Canada dans la cause Lavallée-Jutras : une simple connaissance et exposition du fait religieux et de la diversité n'entraîne pas une automatique adhésion à ces principes, rien ne permet de conclure le contraire ; d'ailleurs, les parents soucieux d'encourager une réelle pensée critique chez leurs enfants devraient plutôt se montrer enthousiastes à l'idée que ceux-ci soient exposés à la diversité. Nous le redisons, une réelle pensée critique se fait à travers le questionnement, le doute et la remise en question de non seulement les idées des autres mais également, voire surtout, des nôtres. Un individu qui, à la

simple exposition d'une idée contraire à la sienne, l'adopte automatiquement sans la questionner n'est pas un individu possédant la capacité d'exercer sa pensée critique et n'entretenait pas de sérieuses convictions. Il faut avoir confiance en la capacité des jeunes personnes de défendre leurs idées face à la différence et de rester critique envers les informations qu'elles reçoivent. Les enfants et adolescent.es du Québec d'aujourd'hui finiront inévitablement à être exposé.es à la différence et à défendre leurs idées, si une telle exposition doit causer un choc, aussi bien qu'il ait lieu à l'école afin qu'ils puissent en discuter ouvertement dans un environnement sécuritaire et éducatif. Par ailleurs, considérant la pluralité qui caractérise le Québec moderne, l'exposition à une diversité quelconque semble simplement inévitable, que cette rencontre se fasse en personne ou même en ligne, à travers divers forums ou médiums de discussion ; encore une fois, il est donc parfaitement pertinent de présenter cette diversité dans les salles de classe afin qu'elle soit discutée et comprise.

Abordons la deuxième critique, celle relative à la laïcité. Telle que nous l'avons déjà mentionné, cette critique est principalement mise de l'avant par le Mouvement laïque québécois (MLQ), qui accuse le programme d'être un véhicule pour l'endoctrinement religieux. Le MLQ a raison de craindre et de lutter contre un tel type d'éducation ; l'école québécoise a longtemps été un lieu où la foi chrétienne et ses dogmes furent transmis, un cours visant un retour à un tel type d'enseignement serait inacceptable dans la société laïque qu'est le Québec contemporain. Cependant, il nous semble que le MLQ et les critiques qui s'y apparentent prêtent un jugement fautif au programme et ses objectifs.

En raison du fait que la question principale dont traite ce mémoire est l'éducation aux jeunes personnes, une défense du fait religieux ne sera pas ici présentée, mais l'accent sera plutôt placé sur la pertinence d'éduquer de façon objective et neutre les jeunes personnes sur ce dernier afin qu'elles puissent le connaître en tant que fait social et réel au sein de leur société, connaissance qui est l'un des objectifs du programme ECR. Nous ne jugeons pas ici nécessaire de défendre le droit à la liberté de religion car non seulement il est compris comme droit fondamental dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme mais est également reconnu comme une valeur libérale de base au sein de la société québécoise. De plus, nous ne croyons pas que des organisations comme le MLQ désirent sérieusement que le fait religieux disparaisse en entier, mais plutôt qu'il soit entièrement relégué à la sphère privée et donc, non discuté au sein des écoles.

Si nous reconnaissons le phénomène religieux comme ce qu'il est au Québec, à savoir une réalité sociale qui reste encore très importante pour, certes des immigrants, mais également un grand nombre de Francophones québécoises et québécois, éduquer les jeunes personnes sur le phénomène devient parfaitement justifiable. Encore une fois, l'école ayant comme mission de préparer les jeunes personnes à la vie sociétale québécoise, elle doit transmettre des cours leur permettant de savoir dialoguer avec des individus entretenant des conceptions différentes de la vie bonne afin d'assurer une harmonie entre différents groupes. Rappelons-le également, nous jugeons le modèle intercultureliste comme étant parfaitement approprié à la réalité québécoise et, ainsi, défendons l'importance de lutter contre les préjugés, stéréotypes et discriminations qui peuvent être à l'origine d'intolérance de toute sorte, incluant l'intolérance religieuse. Au Québec, cette dernière reste malheureusement un réel problème de société en raison, comme nous l'avons déjà mentionné, d'un sentiment de méfiance envers la religion né d'une longue histoire de répression par l'église catholique. Une éducation objective au phénomène religieux est donc, contrairement à ce que des critiques se revendiquant d'un laïcisme rigide pourraient avancer, nécessaire afin de combattre l'intolérance religieuse qui peut exister au Québec.

Une indication frappante de cette nécessité est le témoignage de M. Daniel Dulude, parent membre du MLQ, tel qu'il est présenté dans *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, sous le nom de *Leçon de vie à la pataugeuse*. Le cas de M. Dulude est particulièrement important en raison du fait que son inclusion dans le livre est supposée représenter les vues du « québécois moyen » qui est confronté à la diversité et la voit essentiellement comme un problème. Nous pouvons donc observer ce cas en comprenant Daniel Dulude non comme l'individu en soi mais comme un courant de pensée répandu chez les québécoises et québécois.

La tranche de vie de M. Dulude se déroule à la pataugeoire de son quartier. Un jour, alors qu'il était en compagnie de sa fille cadette âgée de 5 ans, il aperçut deux femmes, chacune portant un burkini, entrer à leur tour dans la pataugeoire afin de jouer avec les trois enfants qui les accompagnaient. M. Dulude mentionne alors que leur simple présence rendit virtuellement tous les adultes présents grandement inconfortables, la plupart murmurant des « Ça s'peut pas! », des « Franchement! » tout en faisant taire leurs enfants qui les questionnaient, n'ayant jamais vu auparavant de burkini. La fille de M. Dulude demande elle aussi des explications à son père, qui lui répond : « Ces femmes sont habillées ainsi parce qu'elles pensent que, si d'autres hommes que

leurs amoureux (...) voyaient leurs cheveux, leurs bras et leurs jambes, ils pourraient avoir si envie qu'elles soient leurs amoureuses qu'ils les obligeraient à l'être. » Sa fille caractérise alors cette pensée de ridicule, pensée que M. Dulude approuve. Il indique ensuite que les maris des femmes seraient contrariés si leurs femmes portaient un maillot de bain une ou deux pièces ou bien si les moniteurs de la pataugeoire les obligeaient à le faire. Il dit ensuite à sa jeune fille que dans quelques années, les petites filles des couples « ne pourront plus jouer » comme sa fille à lui, qui est choquée par le tout et déclare qu'il faut reporter les maris à la police. M. Dulude termine son discours en expliquant à son enfant qu'on ne peut encore faire une telle dénonciation aux autorités parce que nous n'avons pas encore décidé, en tant que société, que les règles s'appliquent à tout le monde mais qu'il « travaille sur ça avec ses amis ». Il mentionne ensuite à sa fille que ce ne sont pas toutes les femmes habillées ainsi qui ne respectent pas les règles et termine son anecdote en exprimant autant la satisfaction qu'il éprouve envers cette conversation que sa désolation à l'idée que sa fille va bientôt suivre le cours ECR³⁸.

Le témoignage de M. Dulude semble vouloir insister sur la force de la pensée critique des enfants qui serait, selon lui, endommagée par le programme ECR mais le passage semble plutôt, au contraire, démontrer la nécessité d'une éducation à la tolérance et la diversité. L'élément qui frappe dans ce passage n'est pas la capacité de la pensée critique de la fille de M. Dulude mais plutôt les préjugés entretenus par ce dernier.

Une telle conception du « québécois moyen », qui se montre plutôt inconfortable face à la diversité, est assez désolante mais semble également être non-fondée ; en effet, un rapport de Pierre Noreau portant sur les attitudes des québécois.e.s à l'égard de la diversité révèle que 88,2 % des québécois.e.s entretiennent une opinion positive face aux personnes de couleur, 75,7 % entretiennent une vue positive des personnes d'une autre origine ethnique et 68,3 % entretiennent une opinion positive des personnes membres d'une autre religion³⁹). Toutefois, si les vues de M. Dulude sont bel et bien celles entretenues par la majorité des québécoises et québécois, le programme ECR trouve toute sa justification ; il existerait au Québec un grave problème

³⁸ Baril, Daniel et Baillargeon, Normand (Dir.), 2016, *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal,, Éditions Leméac, p.173-176

³⁹Noreau, Pierre, 2015, « Droits de la personne et diversité Rapport de recherche remis à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse », http://www.crdp.umontreal.ca/files/sites/101/2016/01/Rapport_Final_Diversite_Droits_Commission_2016.pdf

d'intolérance et de mécompréhension envers la différence, particulièrement en ce qui a trait au domaine du religieux et le besoin d'y remédier à travers l'éducation serait grandement pressant.

Répondons finalement à la troisième et dernière vague d'objections, celle touchant au nationalisme. L'argument que nous avons auparavant tracé pour répondre aux critiques laïques peut ici être repris dans son ensemble, en raison du fait que les deux critiques sont autant similaires, les deux se fondant essentiellement sur une certaine méfiance envers la différence et un rejet de l'éducation à cette dernière. Nous dirons cependant quelques mots sur la critique voulant que le programme transmette des attitudes envers la diversité plutôt que la seule connaissance de cette dernière, telle qu'elle a été formulée dans les pages précédentes et nous nous pencherons sur la question de la valeur normative du cours.

Le programme, par le fait qu'il vise entre autres à assurer un dialogue interculturel entre différents groupes, vise effectivement à favoriser certains comportements et attitudes face à la diversité, mais il semble non-fondé d'affirmer que cet encouragement soit un problème. Effectivement, ces dits comportements et attitudes ont pour but de favoriser la tolérance et de combattre le racisme ; de tels objectifs ne sont pas proprement des valeurs du multiculturalisme mais bien de la démocratie libérale, la tolérance et le respect de la différence étant des valeurs nécessaires et intrinsèques à celle-ci. Le but du programme n'est pas d'endoctriner les jeunes personnes au multiculturalisme, mais bien de les préparer à la vie démocratique québécoise ; pour ce faire, il doit nécessairement transmettre des valeurs visant à atteindre cette fin.

Le programme ECR a donc une fonction civique et, comme tout cours visant à former les élèves afin qu'elles et ils deviennent des citoyennes et citoyens alertes et avertis, il transmet certains comportements qui favorisent cette transformation. Pareillement, un cours de droit, de politique et de sexualité ont eux aussi un rôle normatif plutôt que simplement descriptif ; on ne transmet pas simplement des connaissances de la loi, de notre système politique ou de l'activité sexuelle, on vise à favoriser certains comportements chez les élèves soit, respectivement, le respect de la loi, l'importance de voter et de participer à la vie politique et la nécessité de la pratique d'activités sexuelles sécuritaires.

La critique perd donc ici sa pertinence ; les transmissions de valeurs qui se font dans le programme ECR, soit, entre autres, l'importance du dialogue et la compréhension mutuelle, sont nécessaires pour répondre aux besoins d'un Québec moderne et caractérisé par la diversité. Il est donc plus

apte ici de déclarer que le programme ECR vise à préparer les jeunes non au multiculturalisme, mais bien à la démocratie libérale québécoise.

2.4 Lacunes du programme ECR

Notre position face au programme ECR est ainsi claire : nous soutenons le cours ainsi que son initiative, que nous jugeons nécessaire dans le Québec d'aujourd'hui. Néanmoins, cela n'équivaut pas à affirmer que le programme est parfait; il possède au contraire certaines lacunes qui se doivent d'être corrigées si l'on souhaite atteindre adéquatement l'objectif qui lui est attribué. Le cours ECR s'inscrit dans un contexte de diversité et vise une compréhension mutuelle entre différentes personnes entretenant des conceptions différentes de la vie bonne, que ces dernières naissent de convictions personnelles, culturelles ou religieuses. Dans ce sens, le programme fait la promotion de la tolérance, une valeur sociétale nécessaire au bon fonctionnement de la démocratie ; la mission qu'il se donne en est donc une de grande importance pour la société québécoise et il est ainsi nécessaire de lever les obstacles qui pourraient limiter sa portée.

La première critique que nous adresserons à l'égard du cours ECR est courante : son omission générale de l'athéisme et de l'agnosticisme dans son cursus scolaire. Bien que nous ne partageons pas les idées et conceptions de la laïcité du MLQ, nous rejoignons l'organisation et ses représentant.es intellectuel.les dans leur position que les courants de pensée questionnant l'existence d'une ou plusieurs divinités, soit l'athéisme et l'agnosticisme, devraient être explicitement abordés dans les salles de cours du programme.

Il est toutefois ici important de préciser les raisons d'une telle idée. L'enseignement de l'athéisme et de l'agnosticisme est consistant avec la conception de la laïcité telle que nous l'avons antérieurement présentée, soit que la laïcité est synonyme de neutralité religieuse de l'État (laissant ainsi place à une liberté de religion et de pensée au sein de la société) plutôt que de déclaration du phénomène religieux comme archaïque et régressif. Conséquemment, l'athéisme et l'agnosticisme ne peuvent être enseignés de façon à transmettre une certaine intolérance religieuse, pas plus que l'enseignement de diverses religions ne doivent être fait dans une optique de sermon. L'idée est plutôt de transmettre une connaissance de l'athéisme et de l'agnosticisme en tant que conceptions

alternatives du fait religieux, soit qu'il n'existe aucune divinité (athéisme) ou que nous ne pouvons réellement connaître une véritable réponse face à l'existence et la nature du divin (agnosticisme).

Rappelons la description du programme ECR tel qu'il est présenté par Leroux. Le cours vise le développement de compétences précises qui visent à favoriser la compréhension interculturelle, soit la compréhension du phénomène religieux, la réflexion critique et le dialogue. Il ne s'agit ni d'une idéologie ni d'un endoctrinement mais bien d'une présentation de valeurs centrales à la démocratie libérale. Dans cette définition, les vertus que l'on cherche à transmettre, soit « compréhension interculturelle », « compréhension du phénomène religieux », « réflexion critique », « dialogue » et « valeurs centrales à la démocratie libérale » sont toutes primordiales ; nous justifierons toutefois la pertinence de l'enseignement de l'athéisme et de l'agnosticisme en nous appuyant sur les termes de « dialogue » et de « compréhension ».

Le but du programme est certes de transmettre une certaine culture et compréhension du phénomène religieux, mais dans un but très précis : assurer une certaine harmonie sociale entre divers groupes culturels et religieux à travers une compréhension mutuelle de leurs différences et un dialogue ouvert et respectueux sur ces dernières. Certes, nous pouvons déplorer le fait qu'il existe une certaine « inculture religieuse » au sein de notre société et défendre l'idée qu'obtenir une plus grande compréhension du phénomène religieux serait un bien sociétal en soi, mais nous sommes plutôt d'avis que cette connaissance remplit une fonction sociale précise et utile, à savoir celle de mieux comprendre les différentes idéologies présentes au sein de notre société afin d'éviter des instances d'intolérance entre individus ne partageant pas la même conception de la vie bonne. Dans cette optique, il est utile d'étudier, au sein du programme ECR, les différentes religions en tant que phénomènes sociaux qui rassemblent certains individus sous une même idéologie et conception de la vie bonne et répondent à leurs besoins humains de quête de sens en leur fournissant une vision particulière du monde.

Pareillement, l'athéisme et l'agnosticisme doivent être considérés au sein du programme ECR comme d'autres conceptions de la vie bonne, rassemblant sous une même bannière idéologique différents individus ayant la même conception du monde. Le cours devant favoriser un dialogue entre adhérent.es de différentes idéologies, il est pertinent d'aborder la conception du monde selon la vision des courants de l'athéisme et de l'agnosticisme, que partagent un grand nombre de

Québécois.es, d'autant plus que ces courants ont connu un essor historique important depuis la Révolution tranquille.

Il est également important de souligner que l'étude de l'athéisme et de l'agnosticisme n'est pas incohérent avec l'étude des diverses religions mondiales. Certes, certain.es pourraient avancer l'idée que les deux idéologies, particulièrement l'athéisme, qui nie l'existence même de divinités quelconques, ne peuvent être enseignées aux côtés de conceptions religieuses, mais cette objection témoigne d'une certaine mécompréhension de projet ECR. Tout comme les diverses formes que prend la foi religieuse doivent être enseignées de façon neutre et présentées en tant que réalités sociales du Québec, l'athéisme et l'agnosticisme doivent être présentés de manière descriptive plutôt que normative et donc, leur enseignement doit rester cohérent avec la définition de la laïcité en tant que neutralité religieuse de l'État ; les jeunes personnes doivent ainsi comprendre les idéologies en tant que courants de pensée qui remet en cause l'existence d'une ou plusieurs divinités, pas en tant qu'idéologies intolérantes qui considèrent les religions comme étant archaïques.

Par ailleurs, si nous estimions que l'incompatibilité des idéologies athées et agnostiques avec celles des diverses religions mondiales est une raison pour ne pas les enseigner côte-à-côte dans le curriculum d'un seul et même cours, force est de constater que nous ne pourrions pratiquement enseigner aucune culture religieuse. En effet, en nous penchant simplement sur les croyances des diverses religions, nous réalisons que ces dernières ne sont pas moins incompatibles les unes avec les autres qu'elles le sont avec l'athéisme et l'agnosticisme ; le canon chrétien stipule qu'il n'y a qu'un seul et unique dieu alors que les Vedas, que l'on retrouve dans l'hindouisme, avancent au contraire une vision polythéiste du monde. D'un point de vue logique, les croyances des deux religions se contredisent et pourtant, il reste parfaitement possible de les présenter toutes deux dans le cadre du programme ECR, la raison étant qu'elles sont enseignées de façon descriptive en tant que fait social, sans jugement sur la véracité de leurs dires. Nous le soulignons à nouveau, nous nous intéressons primordialement aux réalités et implications sociales du fait religieux ; les croyances divines elles-mêmes passent plutôt au second plan, le but du programme ECR étant d'assurer une connaissance de la diversité afin de faire la promotion de la tolérance. Ainsi, en gardant cet objectif en tête, il n'existe aucune incohérence ni dans le fait d'enseigner diverses

religions côte-à-côte ni dans le fait de rajouter l'athéisme et l'agnosticisme dans le cursus du cours ECR.

Nous nous pencherons désormais sur la deuxième principale lacune que nous identifions au programme, qui relève plutôt d'une difficulté de l'implantation et de l'enseignement du cours plutôt qu'une difficulté présente dans le curriculum lui-même.

Nous avons déjà abordé le fait que le programme ECR représente un tournant majeur dans l'histoire de l'éducation au Québec ; remplacer, dans les écoles primaires et secondaires d'une nation dont les racines historiques sont fortement influencées par le catholicisme, un cours de catéchisme par un cours visant le vivre-ensemble, le dialogue interculturel et la neutralité religieuse fut un changement radical dans l'idéologie et la pratique de l'enseignement québécois. Conséquemment, de grandes attentes furent placées sur les enseignant.es qui doivent maintenant recevoir une nouvelle formation afin de pouvoir répondre aux besoins du programme ECR.

C'était alors 23 000 enseignant.es du primaire et 2400 spécialistes titulaires du secondaire qui devaient être formé.es afin d'assurer l'enseignement du nouveau programme, programme pour lequel il n'existait toujours pas d'exemple concret et pour lequel la majorité des enseignant.es ne possédaient aucun réel repère. De plus, il faut également prendre en compte le fait que l'échéancier de l'implantation du programme fut lui-aussi inouï et ce, en raison du fait que ce fut la première fois dans l'histoire de l'éducation québécoise que le Ministère de l'Éducation du Québec tenta d'implanter un nouveau programme commun à toutes les années du primaire et du secondaire. Finalement, rappelons que le climat socio-politique québécois assure que le programme rencontre une importante opposition venant de bon nombre de québécois.es qui ont alors vu ces récents changements comme une nouvelle forme d'accommodement pour les communautés immigrantes de la ville de Montréal. On pouvait également constater une importante opposition de la part de certain.es enseignant.es, particulièrement celles et ceux enseignant dans les régions rurales moins touchées par l'immigration, qui voient le cours comme un ajout non-nécessaire à leur tâche.

Ainsi, comme le mentionnent Jacques Cherblanc et Pierre Lebuis, en raison de multiples changements, du peu de temps pour les intégrer et les mettre en place, de nombreuses craintes et réticences et un contexte de changements épuisant, l'implantation du programme ECR en fut une

des plus difficiles. Le résultat est que les enseignant.es étaient peu préparé.es ou même, non motivé.es à donner le cours en question⁴⁰.

Comme l'indique effectivement une étude d'Anne-Marie Duclos, sur un échantillon de dix enseignant.es (des invitations à participer à l'étude furent envoyées à environ deux cents enseignant.es mais seulement dix répondirent par l'affirmative à l'appel), seulement cinq reçurent une formation complète, soit 45 heures, afin d'enseigner de façon efficace le programme ECR. Une des dix enseignantes reçut quant à elle cinq heures de formation et quatre n'en reçurent absolument aucune⁴¹. Il va sans dire que cela assure un enseignement qui, non seulement n'est pas aussi compétent qu'il devrait l'être mais est également peu enthousiaste ; n'ayant aucun repère, aucune méthode transmise et très peu de support, mis à part quelques manuels occasionnels, il peut évidemment être très difficile pour les enseignant.es du programme de réellement investir leur énergie et leur passion dans l'enseignement du programme ECR.

Encore aujourd'hui, le cours est souvent, dans plusieurs écoles primaires comme secondaires, enseigné de façon moins sérieuse que le serait d'autres matières ; le programme n'étant que nouvellement établi et pouvant faire l'objet de controverses qui apparaîtraient dans les médias, peu d'enseignant.es se montrent réellement enthousiastes face à son enseignement et c'est souvent des enseignant.es nouvellement engagé.es et en début de carrière qui doivent en assumer la tâche. Placé.es dans de telles circonstances, la matière qui est transmise ne peut qu'être de surface et, bien que certains enfants peuvent reconnaître certains signes religieux ou encore nommer le pays d'origine de certaines religions, les réelles questions philosophiques et éthiques telles que « qu'est-ce qu'une croyance? » « qu'est-ce qu'une religion? » ou encore « pourquoi devrions-nous respecter la différence? » sont rarement abordées, bien qu'elles devraient l'être si nous désirons réellement atteindre les divers objectifs du programme. De telles circonstances assurent également que le programme reste controversé au sein de la société québécoise et, aux yeux de ses opposant.es, confirment leur craintes et doutes face au programme.

⁴⁰ Cherblanc, J. et Pierre Lebuis, 2011, « Le modèle de formation régionalisée en éthique et culture religieuse : bilan et perspectives », M. Lamari et J. Bernatchez, (Dir.), *Télescope*, « Valorisation de la formation et mobilisation des savoirs dans les administrations publiques », Québec, Presses de l'Université du Québec.

⁴¹ Duclos, Anne-Marie, 2017. « Les niveaux d'utilisation du programme "Éthique et culture religieuse" par les enseignants du primaire. » *INITIO: Revue sur l'éducation et la vie au travail*, No. 6, 175-195.

Deux conséquences négatives peuvent survenir d'une telle situation : la première, qui est aussi la plus évidente, est le fait que les enfants recevant l'enseignement seront évidemment confus dans leurs idées face à la religion et la différence, rendant difficile un réel respect et dialogue interculturel. Le deuxième effet négatif, qui représente également un réel obstacle à l'enseignement du programme ECR, sera le fait qu'un enseignement maladroit réconfortera les personnes opposées au programme dans leurs craintes et semble donner crédibilité à leurs reproches. Afin d'assurer que le programme puisse réellement atteindre ses objectifs, il est donc primordial d'assurer que les enseignant.es qui en reçoivent la charge bénéficient d'une formation solide en plus d'un support adéquat. Il se pose alors ici une importante question : pouvons-nous en faire davantage? Par-delà le simple acte de peaufiner les insuffisances administratives et de rajouter certains éléments au curriculum du programme, pouvons-nous y rajouter une autre dimension, une méthode différente qui pourrait y prêter main forte?

Partie 3. Philosophie avec les enfants

3.1. Introduction à la pratique pédagogique de la philosophie avec les enfants

Afin de répondre aux lacunes que nous identifions au sein du programme ECR et de le soutenir dans l'atteinte des objectifs qu'il se fixe, nous proposons de le compléter avec une méthode que nous considérons être très appropriée pour répondre à ces exigences : la philosophie avec les enfants.

Notons que nous utiliserons le terme de « philosophie avec les enfants » pour décrire la méthode bien que l'usage traditionnel est « philosophie pour enfants ». Nous utilisons le premier terme simplement puisque nous le trouvons plus approprié ; le terme de « pour enfants » pourrait laisser supposer que la philosophie réalisée par les jeunes personnes est moins importante, moins pertinente que « la vraie philosophie », celle réalisée par les adultes ou la philosophie académique se trouvant dans les milieux universitaires et que, par conséquent, la philosophie pour enfants n'est qu'une méthode qui ne consiste qu'à diluer la philosophie, la simplifier afin de la rendre accessible par les jeunes personnes et qu'elle ne serait enrichissante que pour ces dernières. Or, rien n'est plus loin de la vérité ; comme nous allons le démontrer, la philosophie avec les enfants implique certes un important effort de vulgarisation, mais cela n'enlève rien à sa pertinence au

sein de la société, à son importance dans le domaine de l'éducation et à la qualité des réflexions qu'elle peut engendrer. Nous emploierons également parfois le terme de « philosophie avec les jeunes personnes » en raison du fait que la méthode peut également être utilisée avec des élèves adolescent.es et ce même si, historiquement, elle a d'abord été créée afin d'être pratiquée par les enfants ; nous pouvons donc comprendre le terme comme étant interchangeable avec celui de « philosophie avec les enfants ».

La philosophie avec les enfants est une démarche philosophique et pédagogique d'abord apparue dans les années 70 aux États-Unis. Étant à mi-chemin entre la philosophie, l'éducation et la pédagogie, elle vise à développer l'esprit critique des enfants à travers des exercices de lecture, de questionnement et de discussion. Le philosophe américain Mathew Lipman est reconnu comme le fondateur de la démarche, la créant en collaboration avec la philosophe Ann Margaret Sharp. L'inspiration de Lipman provint principalement de ses expériences en tant que professeur à l'université Columbia, où il observa que bon nombre de ses étudiant.es, en plus d'une grande partie de la population adulte de la société en général, peinaient à formuler un argument rationnel bien articulé. Il en vint à la conclusion que la formation de la pensée critique doit se faire beaucoup plus tôt que seulement une fois arrivé à l'âge adulte, où plusieurs sont initiés à l'art de réfléchir de façon critique à travers leurs premiers cours de philosophie (c'est notamment le cas au Québec où les premiers cours de philosophie ont lieu au sein des institutions collégiales).

Pour ce faire, Lipman mis au point une démarche philosophique ayant d'abord comme but d'apprendre la logique aux enfants. La méthode Lipman, comme elle est appelée, est encore aujourd'hui la plus populaire méthode de philosophie avec les enfants et est particulièrement favorisée au Québec. Sa méthodologie, qui est explicitée dans *Aims and Methods of Philosophy for Children*, la deuxième partie de *Philosophy in the Classroom*⁴² et dans *La pratique de la philosophie avec les enfants*⁴³, rédigé sous la direction de Michel Sasseville avec une préface de Matthew Lipman, est divisée en quatre principales étapes, que nous présenterons au cours des prochaines lignes.

⁴² Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret et Oscanyan, Frederick S., 1977, *Philosophy in the Classroom, Second Edition*, Philadelphie, Temple University Press

⁴³ Sasseville, Michel (Dir.), 2009, *La pratique de la philosophie avec les enfants, 3^e édition*, Québec, Les Presses de l'Université Laval

La première étape est celle de la lecture. L'objectif principal de la méthode Lipman est de former une communauté de recherche dans la salle de classe se penchant sur une question ou une thématique particulière ; projet auquel non seulement tous les enfants, mais aussi l'enseignant.e, participent. La démarche prend comme point de départ un conte, une histoire ou même encore un reportage (il n'est pas nécessaire que l'histoire soit fictive) qui stimule la réflexion des enfants, que ce soit en possédant une certaine leçon philosophique, en portant sur un sujet faisant réfléchir ou encore en ayant comme thématique un sujet rejoignant les enfants ; l'important est que le récit puisse servir la communauté de recherche en provoquant une discussion parmi les participant.es. La lecture se réalise en groupe, où les enfants et l'animatrice ou l'animateur sont assis.es en cercle afin que toutes et tous puissent se voir, un élément important afin de favoriser la discussion et un esprit d'équipe et d'égalité – rappelons que nous formons ici une communauté de recherche ; le but est donc de réfléchir et de travailler ensemble.

La seconde étape consiste en la formulation des différents thèmes et questions de recherche pouvant être dégagés du récit lu et sur lesquels la communauté de recherche peut se pencher. Les élèves expriment donc ici leurs idées, interrogations et pensées en plus de s'entendre sur une thématique qui guidera les prochaines discussions.

Vient ensuite la troisième étape, soit le cœur de la méthode Lipman, la formation de la communauté de recherche elle-même. À cette étape, la lecture est achevée et la thématique des discussions a été clairement établie, c'est donc désormais le temps pour les élèves d'échanger, à travers le dialogue, leurs diverses idées sur le sujet à l'étude afin de le clarifier, d'en comprendre les diverses subtilités et de se positionner par rapport à la problématique qu'il soulève. L'enseignant.e joue ici le rôle d'animatrice/animateur, plutôt que diffuser de l'information, son rôle est plutôt de rechercher activement avec les enfants des réponses aux questions soulevées. Parallèlement, elle ou il doit également accomplir la tâche d'encadrer les discussions afin d'assurer qu'elles restent productives et pertinentes ; son rôle implique donc de clarifier des questions et interventions, rappeler des dires passés afin d'en assurer la cohérence et la continuité, aider les enfants à repérer les sophismes et erreurs de raisonnement pouvant se trouver dans leurs idées, etc. Il va sans dire que le rôle de l'animatrice/animateur est d'une importance primordiale, mais rappelons que c'est un rôle d'arrière-plan, de support ; les premiers acteurs de la philosophie avec les enfants sont les enfants eux-mêmes. La démarche a pour but principal de développer la pensée critique des jeunes

personnes et donc, il est primordial de faire confiance en leur capacité de raisonner, leur laissant ainsi leur liberté de penser. Certes, nous pouvons (et même, devons) leur prêter support en posant de nouvelles questions ou en offrant de nos propres idées si jamais la discussion semble être dans une impasse, mais il faut laisser aux enfants la chance d'expérimenter avec leurs pensées à travers la pratique du dialogue ; que ce soit en découvrant de nouvelles idées ou en commettant d'occasionnelles maladresses de la raison, la majorité de l'apprentissage de la philosophie avec les enfants est autodidacte.

La quatrième et finale étape est celle de l'autoévaluation. Une fois la séance terminée, les enfants peuvent avoir l'occasion de faire un retour sur celle-ci afin de déterminer ce qu'ils ont appris et s'ils sont satisfaits des diverses discussions ayant eu lieu. Les enfants peuvent également se pencher sur des aspects plus techniques de leur participation au sein de la communauté de recherche, évaluant donc s'ils ont été respectueux, ont bien écouté les autres et ont fait preuve d'écoute face à d'autres points de vue que les leurs. Cette partie de la méthodologie permet ultimement aux enfants d'effectuer un retour sur eux-mêmes ; comme nous l'avons mentionné, le but premier de la philosophie avec les enfants est de développer la pensée critique des enfants et donc, même si un consensus sur la question étudiée n'a pas été atteint au sein de la communauté de recherche, cela a peu d'importance tant et aussi longtemps que l'expérience a été enrichissante pour les jeunes personnes y participant. À cet effet, les réponses trouvées aux questions sont très souvent moins importantes que les questions elles-mêmes.

Les étapes que nous avons décrites représentent les quatre principaux piliers de la méthode Lipman et sont donc toutes couramment employées, sous une forme ou une autre, lors de diverses séances de philosophie avec les enfants. Cependant, nous tenons à préciser que celles-ci n'ont pas nécessairement à être rigides, tout comme leur implantation n'a pas à être stricte et identique de séances à séances. Au contraire, l'un des atouts principaux de la philosophie avec les enfants en tant que méthode pédagogique est sa flexibilité. Ainsi, l'enseignant.e qui désire utiliser la méthode au sein de sa salle de classe pourra l'adapter afin qu'elle soit accessible aux enfants la composant et qu'elle puisse répondre à leurs besoins spécifiques. Ainsi, dépendamment de l'âge des enfants, de leur situation socioéconomique, culture, etc. les questions peuvent toucher à certains enjeux précis, être plus ou moins difficiles, les demandes de précision de l'enseignant.e peuvent être plus ou moins exigeantes ou encore, nous pouvons choisir d'omettre certaines étapes de la méthodologie

ou au contraire en rajouter. La philosophie avec les enfants est une démarche, une méthode et donc, elle se doit d'être adaptée à ses participant.es.

La méthode Lipman reste encore aujourd'hui la plus populaire, particulièrement en Amérique du Nord, mais il en existe évidemment d'autres. La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP), mise au point par le philosophe Michel Tozzi, est notamment très populaire en France. Tout comme la méthode Lipman, elle permet de développer la pensée critique et autonome des élèves à travers un travail de conceptualisation et de discussion, mais suit un format différent. L'enseignant.e joue toujours le rôle d'animatrice / animateur mais dans la méthode DVDP, on attribue également des rôles précis aux élèves, rôles qui visent à encadrer et faire progresser la discussion tout en responsabilisant les enfants. Les rôles, tels que décrits sur le site Internet officiel de Michel Tozzi, vont comme suit :

- L'élève président répartit la parole selon des règles : donner la parole à ceux qui lèvent la main par ordre d'inscription, avec priorité à ceux qui ne se sont pas exprimés ou se sont moins exprimés que d'autres ; il tend au bout d'un moment la perche aux muets, mais ceux-ci ont le droit de se taire (ce qui paradoxalement favorise leur participation...) ; il gère la forme de la communication, régule les processus socio-affectifs (il peut exclure après avertissement un « gêneur ») ; il ne participe pas à la discussion, pour être tout attentif à la forme, et ne pas profiter de son pouvoir : celui-ci est de donner non arbitrairement le pouvoir de la parole à d'autres ; il peut à la fin faire un tour de table des « muets », et des coanimateurs ; il ouvre et ferme la séance selon le temps convenu préalablement avec l'enseignant ; de même il gère le reformulateur en lui donnant la parole à + x minutes.

- L'élève reformulateur, à la demande de l'enseignant, redit ce qui vient d'être dit par un camarade : il apprend à écouter, à comprendre ce qu'il a entendu, à le redire comme s'il était un autre. Il ne participe pas à la discussion, exclusivement centré sur l'écoute des autres, avec une exigence intellectuelle de compréhension, et une exigence éthique de fidélité. Président et reformulateur sont introduits dès la grande section de maternelle.

-L'élève synthétiseur, reformulateur à moyen terme, écoute et essaye de comprendre, note ce qu'il a compris, et renvoie au groupe lorsque le président le lui demande ce qu'il a retenu à partir de ses notes. Il ne participe pas à la discussion, car il a déjà un travail complexe à faire. Il peut y avoir aussi un scribe qui écrit les idées essentielles au tableau, et les relit à la fin. Et aussi deux

journalistes qui prennent des notes sans participer oralement, puis les confrontent à froid, font un petit texte de synthèse qu'ils tapent à l'ordinateur, corrigé linguistiquement par le maître, et distribué la semaine d'après. Cette fonction n'est introduite qu'à partir du CE1 (2^{ème} année de primaire dans le système éducatif québécois), quand les élèves peuvent écrire.

- Les élèves discutants doivent essayer de participer oralement au débat ; exprimer leur point de vue en le justifiant, émettre des objections fondées et répondre à celles qu'on leur fait, faire évoluer leur point de vue en fonction des échanges (préciser, nuancer, voire changer d'avis) ; mais aussi (plus difficile) faire avancer de manière constructive la discussion, en (se) posant des questions, en définissant des notions, en faisant des distinctions, en amenant des exemples ou contre exemples etc.

- Les élèves observateurs (introduits en CM1-CM2, années qui correspondent respectivement à la 4^{ème} et 5^{ème} année du primaire au Québec), ont pour fonction de prélever des informations précises pour prendre conscience de ce qui se passe, sur des domaines distincts : observation d'une fonction précise pour s'y préparer, en comprenant son cahier des charges, les difficultés à l'exercer, les moyens d'y parvenir ; observation du réseau démocratique de la communication dans le groupe : qui parle (ou pas), et combien de fois dans le groupe ? Observation des processus de pensée (c'est le plus difficile) : donner des exemples de questions posées par les élèves dans la discussion, de tentatives de définition, de distinctions entre les mots-notions, de thèses énoncées, d'arguments qui prouvent ou qui objectent... Ces observations d'ordre divers servent ensuite à l'analyse du débat.

Chaque fonction développe des compétences précises : le président apprend la capacité sociale à donner démocratiquement la parole dans un groupe ; le reformulateur à pénétrer dans la vision du monde d'autrui par une écoute cognitive fine ; le synthétiseur à être la mémoire collective d'un groupe ; le discutant à oser une intervention publique, élaborer sa pensée dans la confrontation à l'urgence d'une altérité plurielle, et (plus difficile) à contribuer à l'avancée collective d'un débat ; l'observateur à se distancier de son implication dans un groupe pour observer son fonctionnement

ou ses processus de pensée. D'où l'intérêt que ces fonctions tournent au cours des séances pour que chaque élargisse sa palette de compétences⁴⁴

Tout comme la méthode Lipman, la DVDP peut facilement être modifiée afin d'être adaptée aux besoins spécifiques des jeunes personnes prenant part à l'atelier ; l'enseignant.e étant la personne la plus familière avec ses élèves, libre à elle ou lui de rajouter ou retirer certains rôles ou d'effectuer d'autres modifications à l'atelier afin de le rendre plus accessible.

Il existe également d'autres méthodologies possibles à la philosophie avec les enfants, notamment la méthode fondée par Jacques Lévine, psychanalyste et docteur en psychologie, très populaire en France. Nous terminerons toutefois ici notre tâche de description et ce, malgré la pertinence des autres méthodologies possibles. Ce choix est, certes, en partie motivé par un souci d'espace mais également dû au fait que nous ne désirons pas effectuer un travail de comparaison entre les différentes méthodes. Il est effectivement possible d'engager un certain débat sur l'efficacité, la pertinence ou la facilité d'implantation des différentes méthodologies, mais tel n'est pas ici notre objectif. Soit, les différentes méthodes reçoivent différents degrés de support et d'enthousiasme – la méthode Lipman est notamment très populaire au Québec, alors que la DVDP est traditionnellement pratiquée en France – mais il est de notre avis que de telles considérations ne doivent représenter un obstacle pour la pratique de la philosophie avec les enfants. Les différentes méthodologies sont toutes, à leur propre façon, efficaces et ont donc toutes leur place dans les salles de classe et ce, peu importe le pays dans lequel nous nous trouvons ; ultimement, le choix de la méthode employée sera laissé à la discrétion de l'enseignant.e. Ainsi, lorsque nous parlons de philosophie avec les enfants, nous ne parlons pas de méthode particulière mais bien de la pratique philosophique, éducative et pédagogique dans son entièreté ; c'est donc ainsi qu'il faut la comprendre dans le cadre de ce mémoire.

3.2 Philosophie avec les enfants et ECR

La philosophie avec les enfants ayant maintenant été introduite, il est temps de procéder à une analyse comparative avec le programme ECR afin de présenter notre position face à la coexistence

⁴⁴ Tozzi, Michel, 2011 « Animer une discussion à visée philosophique en classe », <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/>

des deux projets, à savoir celle où nous défendons l'idée que la philosophie avec les enfants, partageant plusieurs éléments avec le cours d'éthique et culture religieuse, peut servir de complément à son enseignement afin que ses objectifs soient atteints avec une plus grande facilité et efficacité.

Le programme ECR ayant déjà été amplement présenté, l'attention sera ici attirée sur une de ses composantes, à savoir la troisième compétence que le cours vise à développer : « pratiquer le dialogue ». Cette compétence en est une qui est particulièrement importante non seulement au sein du programme mais bien de l'éducation entière des enfants ; l'école est une institution possédant une lourde mission : celle d'aider les individus à se former en tant que personnes à part entière, découvrant ainsi leurs forces, faiblesses, désirs et rêves. Pour ce faire, le dialogue est indispensable ; c'est en discutant avec nos pairs que nous découvrons des idées différentes des nôtres, nous poussant ainsi à (idéalement) réfléchir sur celles-ci afin de mettre nos croyances à l'épreuve d'un examen critique et ultimement former notre personne. La pratique du dialogue est également nécessaire pour l'atteinte du vivre-ensemble, une compréhension mutuelle devant inévitablement passer par un échange d'idées et de conceptions.

Ainsi, le programme ECR se doit d'encourager et de développer la pratique du dialogue entre les élèves s'il désire favoriser une meilleure compréhension du phénomène de la diversité. Or, un format traditionnel d'enseignement n'est pas toujours le plus efficace pour accomplir une telle tâche. Beaucoup de cours, ECR compris, sont encore enseignés de façon assez magistrale ; une telle méthode d'enseignement peut certainement être utile pour une transmission de savoir, mais elle implique de placer l'élève dans un rôle passif, en tant que récepteur de savoir plutôt qu'agent rationnel activement impliqué dans son développement et sa réussite. Or, tel que mentionné par John Dewey, la croissance n'est pas quelque chose faite à l'enfant, c'est quelque chose qu'il fait lui-même⁴⁵. Un enseignement à l'école secondaire et primaire qui est purement et uniquement magistral en est un qui peine à développer l'unicité de chaque jeune personne ; cela est d'autant plus évident dans le cas du programme ECR qui, nous le mentionnons à nouveau, considère la pratique du dialogue comme étant un élément de compétence qu'il faut développer. Il faut donc laisser aux élèves la chance d'analyser de façon critique l'information qui leur est transmise afin

⁴⁵ Dewey, John, 1916, *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education*, États-Unis d'Amérique, Feather Trail Press

qu'ils puissent par la suite se prononcer sur les enjeux qu'elle soulève ; cette tâche n'est toutefois pas toujours adéquatement soulevée par les enseignant.es du programme qui, rappelons-le, n'ont pas toutes et tous reçu une adéquate formation à l'enseignement du cours. Certes, nous pouvons parfois retrouver la judicieuse présence de certains ateliers de discussion dans les salles de classe de talentueuses et talentueux enseignant.es mais les enjeux discutés au sein du cours étant d'une ampleur non-négligeable, davantage d'outils devraient être placés à la disposition des professeur.es afin de faciliter leur tâche et assurer que les élèves aient un contexte idéal pour la discussion et l'échange d'idées. Il n'y a pas meilleur outil ici pour accomplir cette tâche que la philosophie avec les enfants.

Précisons qu'il ne s'agit pas de retirer le cours ECR afin de le remplacer par un cours de philosophie avec les enfants. Nous l'avons déjà dit, la philosophie avec les enfants est une méthode, non un cours et donc, les ateliers réalisés dans son contexte ont généralement une durée d'environ 45 minutes, dépassant rarement une heure en temps total de pratique. Il est ainsi parfaitement envisageable d'occasionnellement, ou même régulièrement, réserver une certaine partie du cours afin de la dédier à la pratique de la philosophie avec les enfants en laissant la durée, la fréquence et la thématique abordées au jugement de l'enseignant.e. Il n'y a donc pas à avoir de compétition ici, au contraire, un atelier de philosophie avec les enfants peut aider les élèves à mieux comprendre et intégrer la matière transmise tout en rendant le cours plus intéressant et engageant autant pour eux que pour l'enseignant.e.

Nous avons toutefois déjà mentionné que certain.es enseignant.es organisent déjà des ateliers de discussion au sein de leur cours ; il nous faut donc ici, dans le but de justifier la pertinence d'un atelier de philosophie avec les enfants, préciser en quoi ils diffèrent d'un atelier régulier de discussion tel qu'on en retrouve déjà dans certaines salles de classe.

La philosophie avec les enfants procure un cadre méthodologique, elle n'est pas qu'un simple guide de discussion, elle suit une méthodologie précise et est pratiquée avec un but clairement formulé en tête : celui de développer la pensée critique des enfants. Cela ne veut pas dire qu'elle est ultra-rigide, au contraire, comme nous l'avons déjà mentionné, sa flexibilité est l'une de ses plus grandes forces. Néanmoins, elle exige toujours une certaine rigueur d'esprit indispensable à la philosophie, d'où le fait que chaque intervention faite au sein d'un atelier doit contenir un minimum de rationalité afin de contribuer à la discussion. Or, il peut parfois être difficile pour un.e

enseignant.e n'ayant pas reçu de formation philosophique ni même une formation en enseignement d'éthique et culture religieuse d'évaluer la pertinence d'un commentaire ou d'une remarque d'un enfant. Nous avons effectivement, en tant que société, le mauvais réflexe d'ignorer bon nombre des remarques faites par les enfants, les balayant du revers de la main sous prétexte qu'ils sont immatures et naïfs. Pourtant, la réalité est tout autre : l'enfant est naturellement plus philosophe que l'adulte et ce, précisément en raison du fait qu'il jette un regard nouveau sur le monde et ainsi, possède une qualité de la plus haute importance qui est malheureusement perdue chez bon nombre d'adultes : la capacité d'émerveillement.

L'émerveillement, ou l'étonnement, est un concept si important pour le développement d'un individu que Platon l'identifie, dans le *Théétète* comme étant l'origine de la pensée philosophique⁴⁶. L'émerveillement n'est pas qu'une simple attitude de surprise devant un événement que l'on apprécie, elle ouvre la voie à un véritable bouleversement d'idées, mène à des réflexions et des remises en question et pave ainsi la voie pour un réel examen critique. L'enfant s'émerveille devant un nombre infini de choses ; tout est nouveau et donc, intéressant pour lui, attitude le menant à poser des questions incessantes à son entourage (les fameux « pourquoi » des enfants) qui, trop souvent, lui donnera des réponses insatisfaisantes ou ignorera ses questionnements, avançant que l'enfant est « trop jeune pour comprendre ». L'émerveillement est trop souvent perdu chez l'adulte qui, sous prétexte qu'il « possède de l'expérience » et est « mature », croira comprendre tout ce qu'il a à comprendre et montrera peu d'intérêt face à la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances. Plutôt que d'éteindre l'émerveillement de l'enfant en refusant de réellement reconnaître ses interrogations, il faut au contraire l'encourager en engageant avec lui la discussion afin d'alimenter son esprit.

Parallèlement, n'oublions pas que l'enfant peut également, comme toute personne, faire preuve d'erreurs de raisonnement. Ce ne sera pas toutes ses interventions, remarques et idées qui seront pertinentes et il peut souvent être coupable de faire usage de sophismes dans son raisonnement. Des divers sophismes qu'il peut utiliser, l'enfant emploie particulièrement, et de façon assez régulière, le sophisme naturaliste, qui fut d'abord réalisé par David Hume dans son *Traité de la nature humaine* ; le sophisme est donc également reconnu sous le nom de « loi de Hume » mais

⁴⁶ Platon, *Théétète*, Traduction, notices et notes par Émile Chambry, La Bibliothèque électronique du Québec, Collection Philosophie, Volume 9 : version 1.01, <https://beq.ebooksgratuits.com/Philosophie/Platon-Theetete.pdf> p.123

nous préférons son terme anglais, à savoir « *the is-ought fallacy* » en raison du fait qu'il le décrit de façon plus explicite. Le sophisme est celui voulant que de ce qui est (is), plusieurs retirent ce qui devrait être (ought) – X fait Y, donc, X devrait faire Y. Un exemple dans le langage naturel serait donc : l'homme est généralement physiquement plus fort que la femme, donc, l'homme devrait commander la femme. Il est ici facile de repérer l'erreur de logique dans ce jugement normatif ; il manque un élément de raisonnement qui expliquerait pourquoi le fait qu'un homme soit physiquement plus fort qu'une femme impliquerait qu'il devrait la commander – il n'y a pas de pont logique entre le *is* et le *ought* dans cette situation. L'enfant aura souvent tendance à expliquer des choses en faisant recours à ce sophisme : « - Pourquoi as-tu fais cela? – Parce que les autres le faisaient. » « - Pourquoi crois-tu cela? – Parce que mes parents l'ont dit. » « - Pourquoi doit-on faire ceci? – Parce que c'est la règle. ». Pour corriger ce sophisme, il faut soi-même savoir le reconnaître, ce qui n'est pas toujours évident.

Une formation, même minime, en philosophie avec les enfants peut aider les enseignant.es du programme ECR à adéquatement évaluer la pertinence des diverses interventions qui ont lieu au sein de la classe et ainsi fournir un environnement adéquat pour la croissance des élèves. Simplement en tant qu'outil, la philosophie avec les enfants, si elle est adéquatement utilisée, peut donc grandement améliorer la qualité de l'enseignement, particulièrement dans le contexte du programme ECR, qui aborde des concepts pouvant porter à une réelle réflexion.

Abordons à présent un élément crucial de la philosophie avec les enfants, élément le distinguant d'un atelier régulier de discussion. Comme nous l'avons mentionné, la méthodologie vise à développer l'esprit critique ; le même pourrait être dit d'un atelier régulier mais la philosophie avec les enfants accomplit cette tâche avec une efficacité particulière et ce, en raison du fait qu'elle suit les principes de la méthode socratique, aussi appelée « maïeutique » par Socrate lui-même, qui décrit l'art dans le *Théétète*⁴⁷. Essentiellement, la méthode socratique consiste en une délibération entre deux individus, s'effectuant à travers l'acte de demander des questions et d'y répondre afin de stimuler la réflexion critique. Bien que dans le *Théétète*, Socrate présente la méthode à Théétète en expliquant qu'il est doué dans l'art de « faire accoucher les esprits », traçant des parallèles avec le rôle de sage-femme occupé par sa mère, il ne faut interpréter ses dires en tant que supposition qu'il faut posséder une certaine prédisposition, un certain talent pour bien

⁴⁷ *Ibid*, p.104 à 108

exercer l'art de la maïeutique, cette dernière n'étant pas réservée à une certaine élite intellectuelle. Bien au contraire, elle est accessible à tout individu faisant preuve de rationalité et donc, peut amplement être pratiquée par les enfants qui, à travers leurs interrogations et discussions, pratiquerons la maïeutique les uns avec les autres.

Ultimement, la méthode socratique, qui sera poursuivie par le biais de la philosophie avec les enfants, permettra aux enfants de faire des jugements adéquats sur l'information transmise au sein du programme ECR mais, surtout, leur permettra également de respecter les trois maximes de la pensée d'Emmanuel Kant, dont le respect est vu par ce dernier comme absolument nécessaire à toute personne désirant faire un usage adéquat de sa pensée. Les trois maximes en question sont les suivantes : 1. Penser par soi-même ; 2. Penser en se mettant à la place de tout autre ; 3. Toujours penser en accord avec soi-même. La première maxime est la maxime de la pensée sans préjugés, la seconde maxime est celle de la pensée élargie, la troisième maxime est celle de la pensée conséquente⁴⁸. En respectant ces trois maximes, l'enfant s'assure que ces pensées sont rationnelles et ne relèvent pas du simple ordre de l'opinion ; évidemment, il n'est pas nécessaire de nommer explicitement les maximes aux enfants mais il est tout de même important de s'assurer qu'elles soient respectées afin d'assurer un atelier productif et efficace et, ultimement, développer la pensée critique des enfants. Mentionnons ici que lorsque nous parlons de pensée critique, nous entendons l'usage juste de la raison ; par contre, une telle entreprise en est une qui, dans les faits, est loin d'être évidente. Face aux diverses fausses informations auxquelles les enfants peuvent être confrontés, il peut être difficile pour eux de discerner le vrai du faux, d'autant plus que leurs perceptions peuvent être teintées par des croyances populaires ou encore par des préjugés transmis par leurs parents ; les enfants, comme les adultes, entretiennent donc souvent des préconceptions sur divers sujets ou même sur leurs camarades. L'usage de la pensée critique vise à combattre ces jugements hâtifs et donc, implique de prendre un recul sur ses propres préjugés afin de les surmonter. Les trois maximes de Kant trouvent ici toute leur pertinence, la première visant à limiter les effets potentiellement néfastes des influences extérieures (préjugés transmis, croyances populaires), la deuxième ayant comme tâche de développer l'empathie de l'enfant, qui est absolument nécessaire à la compréhension des autres et la troisième assurant une cohérence à la pensée de l'enfant.

⁴⁸ Kant, Emmanuel, *Critique de la faculté de juger*, 1790, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, p.127-128

Le programme ECR, par l'importance qu'il accorde au dialogue et les sujets qu'il aborde, nous semble très compatible avec la philosophie avec les enfants et le mariage des deux nous apparaît comme étant parfaitement réalisable. Il faut également mentionner que la méthodologie peut s'appliquer autant sur le volet « éthique » que celui de « culture religieuse ». Rappelons que le but premier de l'utilisation de la méthodologie au sein du programme est de rendre la pratique du dialogue sur la diversité plus intéressante et productrice afin de mieux comprendre nos différences et ainsi, atteindre une compréhension mutuelle et donc, une harmonie sociale, le fameux « vivre-ensemble ». Pour ce faire, les différences religieuses étudiées au sein du programme doivent être discutées autant que les dilemmes éthiques qu'il aborde, une position qui peut faire controverse autant chez les personnes religieuses que non-religieuses mais que nous jugeons comme étant parfaitement justifiable.

Nous avons déjà amplement répondu aux individus qui désireraient que nous ne discutions aucunement de religion dans les salles de classe en plus qu'à ceux qui désireraient, au contraire, qu'une seule religion soit abordée sous la forme d'un enseignement confessionnel mais nous devons également répondre aux personnes craignant qu'une discussion ayant comme but de provoquer une réflexion critique chez les enfants sur la religion porterait atteinte à la liberté de religion des élèves religieux. Nous comprenons leur inquiétude et, comme eux, défendons l'importance de la liberté de religion ; néanmoins, nous croyons que cette inquiétude naît primordialement d'une incompréhension de la méthodologie employée au sein d'un atelier de philosophie avec les enfants. Les questions posées dans les ateliers sont à caractère ouvert et ont comme but de provoquer une discussion, non de critiquer des croyances. Ainsi, un atelier portant sur la religion pourrait utiliser, comme lecture de point de départ, des passages de la Bible, du Coran, de la Torah ou n'importe quel autre texte sacré et, par la suite, les élèves discuteraient de ce qu'ils comprennent d'un tel passage. De ces interventions pourraient naître de réelles réflexions face au phénomène religieux telles que la nature d'une croyance, la différence entre une pratique et une croyance ou encore la signification de certaines traditions religieuses ; il ne s'agirait pas d'attaques contre la liberté de religion des élèves, mais bien d'une discussion sur la place qu'occupe la religion chez l'être humain. Certes, des attaques peuvent naître d'un tel examen mais le même peut être dit lors de discussions sur des dilemmes moraux et éthiques ; ainsi, lors d'attaques intolérantes, l'enseignant.e aura le même rôle à jouer que lorsque des attaques auraient lieu au sein de discussions sur n'importe quel autre sujet : elle ou il devrait y mettre fin.

Le phénomène religieux, pareillement à tout autre phénomène de la diversité, doit être compris si nous désirons qu'il soit respecté. Et, pour être compris, il doit être discuté. Comme Martha C. Nussbaum l'avance, les enfants sont naturellement curieux d'en apprendre davantage sur les nations, cultures et croyances autres que les leurs et il est d'une importance capitale, si nous désirons comprendre l'hétérogénéité qui caractérise le Québec d'aujourd'hui, de fournir un espace de discussion ouvert et respectueux où les enfants peuvent discuter de leurs différences⁴⁹ Il est faux de prétendre qu'une simple discussion ouverte sur la religion porterait automatiquement atteinte à la liberté de religion des élèves, tout comme il est faux de prétendre qu'une simple exposition à la religion entraînerait infailliblement un endoctrinement à cette dernière.

3.3 Le rôle de la philosophie avec les enfants dans l'interculturalisme et l'éducation civique

En traçant le lien entre la philosophie avec les enfants et le cours d'éthique et culture religieuse, nous avons présenté la possibilité d'améliorer l'enseignement du programme ECR en faisant usage de la méthodologie de la philosophie avec les enfants. Par ce fait, la méthode se révèle comme étant particulièrement utile dans l'apprentissage du dialogue et l'éducation au pluralisme et à la diversité, deux objectifs qui sont centraux au programme ECR mais également à l'interculturalisme, tel que nous l'avons antérieurement décrit. Rappelons effectivement que le cours d'éthique et culture religieuse et l'interculturalisme ont toujours été intimement liés, étant tous deux des recommandations du rapport Bouchard-Taylor, qui suggéra que l'État québécois « entreprenne une vigoureuse campagne afin de promouvoir l'interculturalisme au sein de notre société, afin qu'il soit davantage connu »⁵⁰ en plus de « faire une promotion énergique du nouveau cours d'Éthique et de culture religieuse »⁵¹. Nous pouvons en conclure que l'un des nombreux objectifs visés par le programme ECR est de répondre aux besoins d'une société québécoise diversifiée en faisant la promotion de l'interculturalisme; Bouchard et Taylor identifient l'interculturalisme comme modèle sociétal apte à répondre aux enjeux engendrés par la diversité au Québec et donc, approprié à la réalité de la société québécoise et concluent que le programme

⁴⁹ Nussbaum, Martha C., 2010, *Not For Profit : Why Democracy Needs The Humanities*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, p.83

⁵⁰ Bouchard, Gérard et Taylor, Charles, 2008, « FONDER L'AVENIR. Le temps de la conciliation. RAPPORT, Québec, Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles », p. 269

⁵¹ *Ibid*, p.260

ECR, de par l'intérêt qu'il accorde au développement du dialogue interculturel et à la sensibilisation à la pluralité, est un utile outil pour préparer les jeunes personnes à leur participation à une société adoptant l'interculturalisme comme modèle de société. Ainsi, lorsque la philosophie avec les enfants prête main forte au programme ECR, elle contribue, par extension, au bon fonctionnement d'une éducation faisant la promotion de l'interculturalisme.

La philosophie avec les enfants, quand on la compare au programme ECR, peut cependant approfondir la contribution qu'elle apporte à l'interculturalisme à travers ses ateliers. La flexibilité de sa méthode étant l'une des forces principales de la philosophie avec les enfants, un.e enseignant.e pourrait décider de dédier l'entièreté d'un atelier à la question spécifique de l'interculturalisme, questionnant ses élèves sur leurs pensées par rapport à la réalité de la diversité québécoise, ouvrant ainsi la porte à une réflexion ainsi qu'à un dialogue interculturel en classe. Les élèves peuvent ainsi partager leurs idées, réflexions et, lorsqu'elles sont pertinentes, expériences en tant que membres de la majorité ou de l'une des diverses minorités au Québec et arriver à une meilleure compréhension du phénomène de la diversité nécessaire à l'interculturalisme.

Cependant, l'utilité de la philosophie avec les enfants en tant qu'outil pédagogique et éducatif dépasse largement l'unique contexte de l'interculturalisme ; sa pertinence s'applique au système éducatif en général et peut être employée par les enseignant.es afin de se pencher sur tout sujet abordé en classe. Rappelons en effet que la philosophie est constamment une science en devenir, elle n'a pas d'objet d'étude fini et précis, préférant plutôt s'intéresser à une multitude de sujets touchant à différentes sphères de l'être humain. Cette adaptabilité se transmet parfaitement à la méthodologie de la philosophie avec les enfants, dont chaque atelier peut se concentrer sur toute question choisie soit par l'enseignant.e ou par les élèves, dépendant de la structure employée. La méthode peut donc certainement être utilisée afin d'animer des débats portant sur la diversité et, plus précisément, l'interculturalisme, laissant la chance aux élèves de partager leurs idées sur la différence afin de la comprendre davantage. Par-delà ce sujet précis, toutefois, la philosophie avec les enfants peut se pencher sur d'autres questions et enjeux rejoignant les enfants, que ce soit des sujets qui semblent en apparence plus légers ou agréables tel que l'amitié, les devoirs ou la mode ou des problématiques plus sérieuses comme l'intimidation, le racisme ou la pauvreté. Les enfants ont des idées nées de leurs propres expériences ou celles de leurs ami.es et ils sont désireux de les

partager dans un contexte où on les écoute tout en leur donnant la chance d'avoir de réelles conversations avec leurs pairs ; la philosophie avec les enfants procure l'espace nécessaire dans une salle de classe à une telle entreprise et est donc généralement grandement appréciée par les élèves, en plus d'être formatrice et enrichissante.

Ultimement, la philosophie avec les enfants peut donc être employée pour aider les écoles à accomplir la mission primordiale de l'éducation : préparer les jeunes personnes à la citoyenneté et la société démocratique dans laquelle elles vivent. La méthode est ainsi grandement utile à l'éducation civique, que nous pouvons définir comme l'apprentissage des différents éléments de la citoyenneté, qu'il s'agisse de croyances, de droits ou encore de responsabilités des citoyen.nes.

Particulièrement, la philosophie avec les enfants prépare les jeunes personnes à dialoguer avec leurs camarades, partageant idées et conceptions du monde afin de les comparer, analyser leurs différences et, au final, les comprendre. Cette capacité de délibération en est une qui est vitale à la saine participation à la vie publique au sein d'une démocratie libérale, où des points de vue divergents se rencontrent sans cesse. La communauté de recherche formée au cœur d'un atelier de philosophie avec les enfants sert de préparation à ces débats et peut donc être vue comme une simulation de conversations auxquels les élèves pourront être confrontés une fois devenus des citoyen.nes adultes participant pleinement à la vie publique de leur société⁵².

3.4 Autres voies pour la philosophie avec les enfants et possibilité de son implantation

Il est ainsi parfaitement possible de marier ECR et philosophie avec les enfants. Toutefois, comme nous l'avons antérieurement mentionné, là ne s'arrête pas la pertinence de la méthodologie ; bien au contraire, rappelons qu'en tant que méthode prenant la forme d'ateliers d'une durée d'environ 45 minutes, elle peut être facilement jumelée à n'importe quel autre cours. La réalité est que chaque matière enseignée à l'école contient du matériel utile à la réflexion philosophique : science, histoire, mathématiques, etc. toutes disciplines ont leur enjeu philosophique : pourquoi croyons-

⁵² Cette idée rejoint le concept des salles de classes en tant que communauté que l'on retrouve dans le pragmatisme de John Dewey, qu'il présente dans *Democracy and Education*, où il note que l'école, plutôt que de simplement transmettre du savoir pré-déterminé, doit aider les enfants à pleinement réaliser leur potentiel. L'enseignant.e ne doit donc pas imposer des idées ou habitudes à l'enfant, mais plutôt l'accompagner dans son propre accomplissement et lui fournir des habilités de vie qui lui seront utiles. Encore aujourd'hui, cette conception de l'éducation est très populaire dans les écoles modernes.

nous à la science? Que devons-nous retenir de l’histoire? Que sont les nombres? Il est utile, si nous désirons que les élèves retiennent l’information qu’ils apprennent en y jetant un regard critique et donc, réellement incorporer la matière, d’organiser des ateliers de philosophie avec les enfants portant sur les cours autre que seulement ECR.

Une question primordiale doit toutefois ici être soulevée : est-il envisageable d’implanter formellement la philosophie avec les enfants, voir la pratique de la philosophie en tant que cours à part entière, dans les écoles primaires et secondaires du Québec? Évidemment, compte tenu de notre propre implication et enthousiasme face au projet, nous répondons par l’affirmative mais, malheureusement, la réalité est plus complexe.

Actuellement, la philosophie est proprement enseignée au primaire en tant que matière à part entière au Luxembourg mais l’enseignement à aspiration philosophique apparaît tout de même, sous une forme ou autre, dans bien des pays. Le Québec et la France voient des développements relativement considérables et prometteurs en philosophie avec les enfants, priorisant respectivement la méthode Lipman et la méthode Tozzi. Plusieurs contes et histoires philosophiques sont également régulièrement publiés ; il y a, entre autres, la collection *Coup de poing*⁵³, *Goûters philo*⁵⁴, *Piccolo Philo*⁵⁵, *Philofable*⁵⁶, *Les contes d’Audrey-Ann*⁵⁷, etc. L’opinion générale au Québec semble également être de plus en plus progressiste, ce qui contribue à une couverture médiatique positive de la philosophie avec les enfants.

Néanmoins, tel que mentionné par Mathieu Gagnon, Stéphane Marie et Sébastien Yergeau, l’éthique, en tant que branche de la philosophie, occupe déjà peu de place au sein du curriculum scolaire québécois, qui semble toujours, en raison des décisions gouvernementales, privilégier les matières dites « de base » comme les mathématiques et le français pendant que l’éthique est vue comme une « petite matière » et reçoit peu de considération, loin derrière l’anglais, l’éducation physique et les sciences⁵⁸. Ainsi, avant de songer à la possibilité d’investir des ressources dans

⁵³ Auteur.es diver.ses, Années de publication diverses, *Collection Coup de poing*, Montréal, Maisons d’édition diverses

⁵⁴ Labbé, Brigitte, Azam, Jacques, Puech, Michel et Dupont-Beurier, Pierre-François, Années de publication diverses, *Les Goûters Philo*, Toulouse, Éditions Milan

⁵⁵ Piquemal, Michel et Baas, Thomas, Années de publication diverses, *Piccolophilo*, Paris, Éditions Albin-Michel

⁵⁶ Piquemal, Michel, 2008, *Les philo-fables*, Paris, Éditions Albin Michel

⁵⁷ Daniel, Marie-France, 2012, *Les Contes d’Audrey-Anne*, Québec, Éditions Cornac

⁵⁸ Baril, Daniel et Baillargeon, Normand (Dir.), 2016, *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Éditions Leméac, p.284-285

l'implantation d'un cours de philosophie avec les enfants, il est plus prudent et réaliste d'espérer que les enseignant.es du programme ECR reçoivent de meilleures formations et donc, il vaut mieux envisager les débuts de la philosophie avec les enfants en tant que méthodologie qui est incorporée aux cours existants plutôt qu'en tant que cours à proprement parlé.

Il existe également un risque substantiel à considérer avec la possibilité de l'implantation dans les écoles primaires et secondaires de la philosophie avec les enfants : la menace administrative qu'elle pourrait représenter face à l'enseignement de la philosophie dans les cégeps. En effet, la réalité est que les politiques éducatives du gouvernement québécois sont souvent caractérisées par un esprit de néolibéralisme qui privilégie les gains monétaires et immédiats plutôt que de mettre l'emphase sur l'éducation civique des élèves. Concrètement, cela prend la forme de politiques d'austérité qui privent les jeunes personnes d'une éducation adéquate, à savoir une éducation qui place de l'importance sur les arts et la pensée critique au profit des matières qui sont vues comme « pratiques » et « utiles » et pouvant ultimement fournir du capital immédiat. Selon cette perspective, l'école devient un lieu ayant comme but non de former des citoyen.nes alertes et capables de pensée critique mais plutôt des technicien.nes pouvant exécuter une certaine tâche sociétale. Le risque devient ici évident : si la philosophie est implantée au niveau primaire, les chefs gouvernementaux peuvent prendre la philosophie avec les enfants comme excuse pour retirer des ressources dédiées à l'enseignement de la philosophie au cégep, ce qui peut se traduire par le retrait d'un ou pire, de tous les cours de philosophie du curriculum de la formation générale cégepienne.

Nous considérons une telle attitude envers l'éducation comme étant malencontreuse ; l'école est un lieu pour former des personnes, non de simples technicien.nes. Nous pouvons d'ailleurs cité ici un extrait de la Déclaration universelle des droits de l'homme sur le sujet :

L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix⁵⁹.

⁵⁹ Assemblée générale des Nations unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme* (217 [III] A). Paris

Nussbaum présente, dans *Not For Profit*, un judicieux plaidoyer en faveur de la présence des *humanities* au sein de tous les niveaux d'éducation, mettant de l'avant l'importance de la pensée critique et de l'empathie dans toutes les sphères de la société et la nécessité de les développer dès le plus jeune âge. Comme nous avons déjà abordé ces sujets, nous n'y reviendrons pas ici, plutôt, nous soulignerons le lien entre la pensée critique et la croissance économique. Comme Nussbaum le mentionne, une population capable de pensée critique bénéficie tous les aspects de la société dans laquelle elle vit, incluant l'essor économique, d'où l'intérêt d'un gouvernement d'investir dans des projets scolaires visant à la développer. Certes, investir dans des disciplines communément appelé les STEM (*science, technology, engineering, and mathematics*) bénéficie la société et peut apporter une croissance économique à court et à moyen terme. Toutefois, une croissance soutenable et à long terme nécessite de réfléchir autrement aux paradigmes économiques ; une véritable et soutenable croissance requiert de l'innovation et l'innovation requiert une pensée critique. Malheureusement, il est difficile pour les politicien.nes d'appliquer ce raisonnement puisqu'une campagne politique peut rarement gagner en promettant des plans à long terme. Dans un contexte de difficulté économique, il est certes plus facile de promettre que « dans X nombre d'années, Y nombre d'emplois seront créés » que d'avancer un investissement de ressources dans un projet visant à cultiver la pensée critique chez les jeunes personnes qui deviendront alors d'alertes citoyen.nes. Néanmoins, la réalité est ainsi ; la pensée critique est la clé d'innovations pouvant amener de véritables croissances économiques et donc, même les individus défendant la croyance archaïque que le but des écoles est d'assurer un capital sociétal à travers ses élèves doivent reconnaître le bienfait de la pensée critique. Rappelons toutefois que cela n'est pas le but premier de la cultivation de la pensée critique chez les élèves ; nous ne faisons qu'adresser la chose puisqu'elle est sujet de discussion dans les débats sur l'éducation.

Il semble donc plus prudent et réaliste, pour l'instant, de proposer la philosophie avec les enfants comme méthode complémentaire aux cours existants plutôt que comme cours à part entière. Néanmoins, comme nous l'avons déjà mentionné, le projet reçoit beaucoup d'attention positive et nous restons donc optimistes par rapport à son futur.

Conclusion

Face à la croissante diversité culturelle que l'on peut observer au Québec, il est parfaitement légitime de s'interroger sur le besoin, la faisabilité et le bienfait d'initiatives ayant lieu dans les salles de classe et visant à favoriser une coexistence harmonieuse, une ouverture à l'autre et un dialogue interculturel. Ainsi, l'objectif de ce mémoire a d'abord et avant tout été de se pencher sur la question de l'éducation à la tolérance au Québec ; dossier qui, encore actuellement, est au centre de plusieurs débats ayant autant lieu dans divers cercles intellectuels qu'auprès de la population québécoise générale.

Pour ce faire, nous avons dans un premier temps examiner les principaux modèles de gestion de la diversité qui sont présents au Canada et qui visent un certain idéal de justice sociale en assurant que les individus faisant partie de groupes culturels minoritaires puissent préserver leur droit à l'expression de leurs croyances culturels et religieuses sans être directement ou indirectement opprimés par le groupe sociétal majoritaire. Nous avons déterminé, suite à notre analyse, que le modèle du multiculturalisme canadien ne convient pas à la réalité du Québec en raison du fait qu'à travers ses politiques, il ne reconnaît pas le peuple québécois comme l'un des trois groupes fondateurs de la nation actuelle canadienne (au côté des Canadiens anglophones et des nombreux et divers peuples des Premières-Nations), le voyant plutôt comme un groupe culturel minoritaire parmi un autre. Ainsi, nous avons présenté, comme alternative viable au multiculturalisme canadien, l'interculturalisme québécois, théorie politique visant une équité culturelle entre divers groupes en mettant de l'avant une conception de la culture québécoise dans laquelle chaque groupe culturel est représenté et participe aux affaires publiques tout en respectant les fondations de la culture québécoise traditionnelle, telle que la primordialité de la langue française, des institutions publiques respectant une laïcité ouverte et les idées fondamentales du libéralisme, telles que la non-discrimination, la liberté, etc.

Par la suite, nous nous sommes penchés sur le programme d'éthique et culture religieuse (ECR), cours dont la commission Bouchard-Taylor fit la promotion et qui vise à favoriser la tolérance chez les jeunes personnes en développant une habileté de pratique de dialogue interculturel ouvert et respectable tout en respectant les principes de non-discrimination et de laïcité ouverte mis de l'avant par l'interculturalisme. Au fil des pages portant sur le programme ECR, nous avons présenté le cours, ses objectifs et son histoire en plus d'examiner les objections qui lui sont

couramment adressées. Bien que nous avons par la suite défendu le cours contre ses critiques et argumenter pour l'importance de son existence, nous avons tout de même identifier d'importantes lacunes au programme ECR tels qu'un sérieux manque de formation adéquate offerte aux enseignant.es et une absence prononcée des courants idéologiques de l'athéisme et l'agnosticisme dans le curriculum du cours.

Finalement, nous avons proposé la méthode de la philosophie avec les enfants comme réponse aux lacunes du programme ECR. Suite à une présentation de la méthode, nous avons argumenter que plutôt que de remplacer le cours ECR, la philosophie avec les enfants devrait y prêter main forte en permettant aux élèves de développer davantage leur pensée critique et leur habileté de dialogue ; d'importantes habiletés qui peuvent ultimement mener à une meilleure compréhension et tolérance de la diversité. Au-delà du programme ECR, la philosophie avec les enfants serait pertinente au sein de tous les cours, chacun soulevant d'importants questionnements portant sur leur discipline respective. La philosophie serait donc présente dans toutes les salles de classe sous forme d'atelier et il serait donc, à cette fin, grandement pertinent d'offrir d'adéquates formations aux enseignant.es afin qu'elles et ils soient confortables d'animer de tels ateliers ; le système éducatif québécois ainsi que les élèves ne peuvent que profiter d'un tel développement.

Bibliographie

Livres

Auteur.es diver.ses, Années de publication diverses, *Collection Coup de poing*, Montréal, Maisons d'édition diverses

Baril, Daniel et Baillargeon, Normand (Dir.), 2016, *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Éditions Leméac

Bouchard, Gérard, 2012, *L'interculturalisme, un point de vue québécois*, Montréal, Éditions du Boréal

Daniel, Marie-France, 2012, *Les Contes d'Audrey-Anne*, Québec, Éditions Cornac

Dilhac, Marc-Antoine, 2014, *La tolérance, un risque pour la démocratie?: théorie d'un impératif politique*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin

Kant, Emmanuel, *Critique de la faculté de juger*, 1790, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin

Kymlicka, Will, 1995, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Oxford University Press,

Labbé, Brigitte, Azam, Jacques, Puech, Michel et Dupont-Beurier, Pierre-François, Années de publication diverses, *Les Goûters Philo*, Toulouse, Éditions Milan

Leroux, Georges, 2016, *Différence et Liberté ; Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Éditions du Boréal

Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret et Oscanyan, Frederick S. 1977, *Philosophy in the Classroom, Second Edition*, Philadelphie, Temple University Press

Piquemal, Michel, 2008, *Les philo-fables*, Paris, Éditions Albin Michel

Piquemal, Michel et Baas, Thomas, Années de publication diverses, *Piccolophilo*, Paris, Éditions Albin-Michel

Rawls, John. *A Theory of Justice – Revised Edition*, 1971, Cambridge, Harvard University Press,

Sasseville, Michel (Dir.), 2009, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 3^e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval

Tremblay, Stéphanie, 2010, *École et Religions. Genèse du nouveau pari québécois*, Montréal, Éditions Fides

Young, Iris Marion, 1990, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton and Oxford, Princeton University Press

Articles et documents

Assemblée générale des Nations unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme* (217 [III] A). Paris

Bouchard, Gérard et Taylor, Charles, 2008, « FONDER L'AVENIR. Le temps de la conciliation. RAPPORT, Québec, Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles », 310 p.

Cherblanc, J. et Pierre Lebus, 2011, « Le modèle de formation régionalisée en éthique et culture religieuse : bilan et perspectives », M. Lamari et J. Bernatchez, (Dir.), Télescope, « Valorisation de la formation et mobilisation des savoirs dans les administrations publiques », Québec, Presses de l'Université du Québec

Duclos, Anne-Marie, 2017, « Les niveaux d'utilisation du programme "Éthique et culture religieuse" par les enseignants du primaire. » *INITIO: Revue sur l'éducation et la vie au travail*, No. 6, p. 175-195.

Macedo, Stephen, 1995 « Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism : The Case of God v. John Rawls ? », *Ethics*, Vol. 105, no. 3, p. 468-496

Young, Iris Marion, 1989, « Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship », *Ethics*, Vol. 99, No. 2, p. 250-274

Articles et documents électroniques

Drouin, André, 2017, « Le code de vie d'Hérouxville, 2017 : 10^{ème} anniversaire », <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2772394>

Jedwab, Jack, 2008, « Immigrants believe the rest of the World could learn from Canada's Multicultural Policy » (PDF). *The Association for Canadian Studies*, <https://acs-aec.ca/pdf/polls/12145798258228.pdf>

Mozert contre Hawkins County Bd. Of Education, 827 F. 2d en 1058 (6e Circuit, 1987), http://users.soc.umn.edu/~samaha/cases/mozert_v_hawkins_schools.html

Noreau, Pierre, 2015, « Droits de la personne et diversité Rapport de recherche remis à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse », http://www.crdp.umontreal.ca/files/sites/101/2016/01/Rapport_Final_Diversite_Droits_Commission_2016.pdf

Platon, *Théétète*, Traduction, notices et notes par Émile Chambry, La Bibliothèque électronique du Québec, Collection Philosophie, Volume 9 : version 1.01, <https://beq.ebooksgratuits.com/Philosophie/Platon-Theetete.pdf>

Proulx, Jean-Pierre (Présidence), 1999, « Laïcités et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise » *Ministère de l'éducation, Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec*, <file:///C:/Users/User/Downloads/740105.pdf>

Tozzi, Michel, 2011 « Animer une discussion a visée philosophique en classe », <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/>

