

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA LAÏCITÉ QUÉBÉCOISE EN TENSION : ANALYSE DE L'ÉMERGENCE ET DES  
CONTENUS DU PROGRAMME « *CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE* »

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
MAÎTRISE EN SCIENCES DES RELIGIONS

PAR  
MARIE-ÈVE OUIMETTE

MARS 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je suis profondément consciente que le succès de mon parcours, s'il a certes reposé sur ma persévérance, doit tout autant aux personnes exceptionnelles qui ont jalonné ma route. Je souhaite d'abord remercier mes parents, Line et Simon, qui m'ont transmis la capacité de créer des liens avec les autres et m'ont offert l'amour inconditionnel nécessaire pour croire en mes possibilités. Ma sœur, Jade, dont le regard empreint de compréhension m'a toujours empêchée de sombrer dans la solitude, ainsi que mon grand-père, Gilles Ouimette, pilier d'amour et de tendresse, méritent toute ma gratitude.

Je tiens également à souligner l'influence déterminante de guides comme mon amie Manuelle Lessard, qui m'a encouragée la première à retourner aux études et m'a accompagnée à travers les méandres du système universitaire que je ne connaissais pas. Sans ses conseils, je ne serais peut-être pas ici. Mon mentor et mécène Mark Cho a aussi joué un rôle décisif. Voyant un potentiel que je n'osais pas moi-même reconnaître, il m'a soutenue moralement et matériellement, allégeant ainsi le poids des dépenses liées à ma recherche et rendant possible ma poursuite d'études malgré mes origines modestes. Autre mentor immensément influent dans ma vie et ami inestimable, Bill a contribué à mon succès de tant de manières qu'il serait futile d'en faire une liste exhaustive. Toutefois, je tiens à souligner son intelligence, sa générosité sans borne, sa foi en moi. Il m'est impossible de concevoir ce qu'aurait été mon parcours sans son soutien infaillible.

Plusieurs membres du Département des sciences des religions de l'UQAM ont marqué mon parcours lors de mon baccalauréat : Frédéric Dejean, Ève Paquette, Jean-Jacques Lavoie, Chantal Bertrand, Mathieu Boisvert, Catherine Foisy, Geneviève Pigeon, Frédéric Castel, Pierre Lucier, Roxane Marcotte et Laurent Jérôme, ainsi que le personnel de soutien, dont Julie Laporte. Leur confiance m'a permis de me sentir à ma place. Je remercie également Vincent Guillin, Stéphane Savard, Geneviève Messier et Julia Poyet de la Faculté des sciences humaines. Je suis reconnaissante envers l'APCCQ (anciennement AQÉCR), dirigée pendant longtemps par Line Dubé, Sylvie Lauzon et Mélanie Dubois. Leur travail et leur confiance m'ont donné accès à de

riches données de terrain et à des expériences formatrices, notamment grâce au congrès annuel. Je remercie aussi Martin Dubreuil et Hélène Charron pour leurs échanges et leurs conseils.

Mention spéciale à ma « coloc », Lyne Bisson, et son fils Raphaël : vous m'avez accueillie chez vous et m'avez donné une seconde famille où me sentir en sécurité. Sans Lyne, mon parcours aurait été certainement beaucoup plus difficile. Enseignante en travail social et fièrement marxiste, elle incarne une femme de principes et d'action sociale. Elle m'a aussi accueillie chez elle en me louant une chambre à un prix solidaire, ce qui m'a évité des choix difficiles et m'a permis de poursuivre mes études au-delà du baccalauréat. C'est ce qui me permet aujourd'hui de concevoir une cotutelle pour mon doctorat, par ailleurs. Surtout, l'apport de Lyne, ses conseils ainsi que son soutien moral dans mes moments difficiles, aura fait d'elle une alliée redoutable pour réussir là où je n'avais jamais osé rêver de réussir auparavant. Le sentiment de stabilité sur tant de plans qu'elle m'a permis de connaître pour une première fois, en me laissant vivre avec elle, aura exercé une influence positive incalculable sur ma vie. Quelle chance, quel privilège, merci Lyne, pour tout.

Enfin, en dernier mais non la moindre, ma directrice de maîtrise et maintenant de doctorat, Stéphanie Tremblay. C'est elle qui m'a prise sous son aile pour poursuivre aux cycles supérieurs, alors que je me trouvais à la croisée des chemins quand le programme ÉCR a été aboli durant mon baccalauréat. Cette femme, une scientifique hors pair, a été tout au long de mon parcours – et continue d'être – un modèle pour moi. Elle m'a donné des opportunités qui m'ont propulsée là où je suis. Elle m'a poussée dans le doute et m'a aidée à trouver les ressources dont j'avais besoin pour continuer. Elle s'est montrée compréhensive quand je connaissais des défis personnels, en plus d'être de bon conseil, de femme à femme. Je suis infiniment honorée de la confiance qu'elle me porte et de sa foi en mon potentiel, lesquelles sont des sources de lumière inextinguible peu importe l'épaisseur de la nuit du doute quand elle s'abat sur moi. Merci, chère Stéphanie !

Je remercie également les diverses instances et organismes ayant soutenu financièrement mon parcours : le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Enseignement supérieur, les facultés des sciences humaines et de l'éducation, le Département de sciences des religions, la COOP UQAM, l'Association des cadres de l'UQAM, le CRIDAQ et la Société canadienne pour l'Étude de la Religion. Leur soutien m'a permis de poursuivre mes études avec ténacité et enthousiasme.

Il m'est impossible de ne pas oublier quelqu'un : tant de personnes ont ajouté leur goutte dans le bain chaud de mon succès. Merci à toutes et à tous du fond du cœur.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	IX	
LISTE DES TABLEAUX.....	X	
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	XI	
RÉSUMÉ .....	XII	
CHAPITRE I		
PROBLÉMATIQUE – ITINÉRAIRE DU RELIGIEUX		
AU QUÉBEC DEPUIS LA RÉVOLUTION TRANQUILLE .....		1
1.1 Les origines du modèle québécois de laïcité scolaire .....	1	
1.2 Les jalons législatifs et institutionnels : vers une laïcisation graduelle .....	3	
1.3 ÉCR et consécration de la laïcité « ouverte » dans les années 2000.....	4	
1.4 Les controverses autour d'ÉCR : enjeux juridiques et normatifs .....	6	
1.4.1 La première vague : opposition religieuse et recours juridiques .....	7	
1.4.2 La deuxième vague : opposition nationaliste.....	8	
1.4.3 La troisième vague : opposition laïque et féministe .....	8	
1.5 L'ambivalence des Québécois à l'égard du religieux .....	10	
1.5.1 Une sortie religieuse de la religion : le mythe de la Révolution tranquille.....	13	
1.5.2 Une transition anxiogène vers le pluralisme religieux.....	14	
1.5.3 Une ambivalence persistante.....	16	
1.6 D'ÉCR à CCQ : une nouvelle mutation du rapport entre religion et éducation au Québec .....	17	
1.7 Objectifs et question de recherche .....	19	
1.8 Angle théorique.....	20	
1.9 Ma posture de chercheuse.....	24	
1.10 Méthodologie .....	25	
1.11 Conclusion au chapitre.....	26	
CHAPITRE II		
LA LAÏCITÉ.....		27
2.1 La laïcité, objet d'étude.....	27	

2.2	La sécularisation .....	28
2.3	Laïcité : une définition de départ .....	29
2.4	Les conceptions de la laïcité .....	31
2.4.1	La conception de la laïcité comme « exception française » .....	31
2.4.2	Vers la laïcité comme concept analytique : Baubérot et les seuils de laïcisation .....	33
2.4.2	La laïcité adjectivée .....	34
2.4.3	La laïcité à la québécoise .....	35
2.5	Des typologies pour étudier la laïcité au Québec.....	36
2.5.1	La laïcité à l'École : la typologie de Mireille Estivalèzes .....	36
2.5.2	La typologie de Guillaume Lamy .....	38
2.6	Un cadre conceptuel pour étudier les transformations de la laïcité au prisme du programme CCQ.....	40
2.6.1	Les « nœuds épistémologiques » .....	41
2.6.2	Vers une nouvelle « famille de pensée » ?.....	47
2.7	Conclusion au chapitre.....	58
<b>CHAPITRE III</b>		
<b>L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ .....</b>		
3.1	L'éducation à la citoyenneté .....	61
3.2	La citoyenneté, un concept polysémique .....	62
3.3	Approches théoriques en éducation à la citoyenneté .....	64
3.4	Un cadre d'analyse pour la comparaison des modèles d'éducation à la citoyenneté .....	65
3.5	Les modèles classiques d'éducation à la citoyenneté .....	66
3.6	Des modèles contemporains d'éducation à la citoyenneté.....	68
3.6.1	Les « éducations à ».....	68
3.6.2	Le modèle « critique émancipateur » d'éducation à la citoyenneté.....	70
3.6.3	Le modèle pragmatique de transmission des valeurs.....	72
3.6.4	Le modèle « prudentiel » de problématisation des controverses .....	73
3.7	Conclusion au chapitre.....	76
<b>CHAPITRE IV</b>		
<b>MÉTHODOLOGIE.....</b>		
4.1	L'analyse de contenu .....	77
4.2	La méthode.....	78

4.2.1	Cadre analytique général.....	78
4.2.2	Outils méthodologiques spécifiques mobilisés.....	79
CHAPITRE V		
ANALYSE DES RÉSULTATS.....		87
5.1	Objectifs et démarche .....	87
5.2	Description du corpus .....	88
5.3	Les familles de pensée au Québec en 2020 .....	92
5.3.1	Les penseurs libéraux.....	93
5.3.2	Les républicains civiques.....	101
5.3.3	Les républicains conservateurs .....	110
5.3.4	Les post-libéraux égalitaristes.....	114
5.4	Synthèse comparative .....	125
5.4.1	Le rapport à la religion : du patrimoine au déclassement .....	126
5.4.2	La laïcité : de la « laïcité ouverte » à la nébuleuse « civico-nationale ».....	127
5.4.3	La formation citoyenne : entre transmission et transformation .....	128
5.5	Attentes ministérielles.....	130
CHAPITRE VI		
ANALYSE DU PROGRAMME CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE.....		132
6.1	La recherche d'un équilibre républicain-libéral : la composante politico-juridique .....	132
6.2	Lien social et vivre-ensemble : de la reconnaissance de l'autre à la co-construction critique du commun.....	134
6.3	Formation personnelle et morale : de la subjectivité à la citoyenneté critique .....	136
6.4	Les compétences sociales au service du dialogue, de l'écoute et de la pensée critique .....	138
6.5	Méthodes pédagogiques : réalisation partielle d'un idéal audigierien .....	140
6.6	Entre prescriptions et potentialités : la composante supranationale comme horizon fragile.....	142
6.7	Le traitement de la laïcité .....	144
6.8	Cohérence du programme et des attentes sociales .....	146
6.8.1	Démocratie.....	146
6.8.2	Intégration .....	147
6.8.3	Continuité.....	150
6.9	Synthèse interprétative : une reconfiguration de la laïcité québécoise .....	151

6.9.1 Le rapport à la religion.....	151
6.9.2 Les évolutions sémantiques et narratives de la laïcité .....	153
6.9.3 Les stratégies d'intégration citoyenne et leurs orientations normatives .....	155
CONCLUSION.....	158
ANNEXE A	
LISTE DES MÉMOIRES ANALYSÉS .....	163
RÉFÉRENCES .....	164

## LISTE DES FIGURES

Figures	Pages
2.1 Illustration des trois vagues de haine à travers les critiques exprimées dans les médias dans le débat entourant ÉCR .....	10
3.1 Graffiti du slogan « Ni Québec, ni Canada » sur le mur du pavillon Hubert-Aquin, Université du Québec à Montréal, pris en photo le 17 avril 2025 .....	52

## LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Pages
3.1 – Seuils versus caractéristiques principales .....	33
3.2 – Typologie des laïcités .....	34
3.3 – Les positions des familles de pensée par rapport aux symboles religieux.....	38
3.4 – Comparaison des trois familles de Lamy.....	46
3.5 – Scindant les gauchistes « traditionnels » des gauchistes intersectionnels : les récentes évolutions dans la gauche.....	49
3.6 – Penseurs libéraux vs post-libéraux égalitaristes .....	54
3.7 – Les quatre familles de pensée et les « nœuds épistémologiques » .....	57
4.1 – Les composantes d’Audigier.....	65
5.1 : Acteurs de l’échantillon retenu selon rapport à ÉCR .....	89
5.2 : Acteurs de l’échantillon retenu selon la sphère d’appartenance.....	91
5.3 : Acteurs catégorisés dans la famille des penseurs libéraux .....	93
5.4 : Acteurs catégorisés dans la famille des républicains civiques .....	102
5.5 – Acteurs catégorisés dans la famille des post-libéraux égalitaristes .....	115
6.1 – Répartition des contenus religieux dans le programme CCQ.....	135

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AECQ	Assemblée des évêques catholiques du Québec
AQÉCR	Association québécoise en éthique et culture religieuse
CCQ	Culture et citoyenneté québécoise
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CPÉL	Collectif de parents pour une école laïque
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CQPV	Conseil québécois du patrimoine vivant
ÉCR	Éthique et culture religieuse
ENJEU	Environnement Jeunesse
FCPQ	Fédération des comités de parents du Québec
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
IRQ	Institut de recherche sur le Québec
LIP	Loi sur l'instruction publique
MLQ	Mouvement laïque québécois
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OFDE	Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
QCC-CF	Québécois de culture catholique et d'ethnicité canadienne-française
SAIRID	Secrétariat à l'accès à l'information et à la réforme des institutions démocratiques
UQAM	Université du Québec à Montréal
YWCA	Y des femmes de Montréal

## RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise porte sur les transformations sociales au Québec à travers la transition du programme *Éthique et culture religieuse* (ÉCR) à celui de *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ). Cette mise à jour du curriculum s'inscrit dans un contexte de redéfinition du rapport à la laïcité au Québec, marqué par des tensions idéologiques et des débats dans l'espace public sur la présence du religieux dans l'espace scolaire. L'objectif de cette recherche est d'examiner comment cette transition curriculaire révèle, à travers les discours gouvernementaux et les positionnements d'acteurs sociaux, les mutations sémantiques et narratives de la laïcité depuis l'implantation d'ÉCR en 2008, ainsi que sur la cohérence entre les attentes formulées à l'égard de la formation citoyenne actuelle et la forme qu'elle prend dans le nouveau programme.

Pour ce faire, une approche qualitative d'analyse de contenu a été mobilisée, appuyée par une grille thématique inspirée des travaux de Lamy (2015) et d'Audigier (2008) croisant sociologie de la laïcité et sciences de l'éducation. Le corpus analysé se compose de plus d'une vingtaine de mémoires d'organismes issus de la société civile, du monde académique et du milieu scolaire, déposés dans le cadre de la consultation publique sur la réforme du programme ÉCR. L'analyse met en lumière une évolution du paysage idéologique québécois, notamment par la quasi-disparition des républicains conservateurs au profit d'un nouveau républicanisme se réclamant d'une laïcité qu'Estivalèzes (2023a) qualifie de « nationaliste », ainsi que par l'émergence d'une « nouvelle nouvelle gauche » (Lamy, 2023) dont j'ai esquissé les contours dans ce contexte.

Ces résultats permettent de mieux comprendre le rapport ambivalent qu'entretient la société québécoise avec la religion et l'évolution de son régime de laïcité, en soulignant l'importance de prendre en compte le parcours sociohistorique d'une société pour saisir ses transformations au fil du temps. Ce mémoire contribue ainsi à éclairer les choix curriculaires récents à la lumière des tensions sociétales contemporaines, et propose une mise à jour du paysage idéologique actuel au Québec.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE – ITINÉRAIRE DU RELIGIEUX AU QUÉBEC DEPUIS LA RÉVOLUTION TRANQUILLE

« En effet, nul au Québec ne souhaite que la religion soit un facteur de division entre les personnes, les groupes et les régions » - François Legault (Ministère de l'Éducation, 2000).

La laïcité est un sujet complexe qui a suscité de nombreux débats et controverses dans la dernière décennie au Québec (Celis *et al.*, 2020 ; Koussens et Amiraux, 2020 ; Lamy, 2023). Parmi les plus récents figure celui autour du programme *Éthique et culture religieuse* (ÉCR), qui a été remplacé dans toutes les écoles du Québec à compter de l'automne 2024 par *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ), un nouveau programme censé mieux « préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise » (Ministère de l'Éducation [CCQ], 2024). Cela se traduit par l'introduction de thèmes<sup>1</sup> « dans l'air du temps », visant, selon l'historienne des religions Mireille Estivalèzes, à amputer le volet de culture religieuse de l'ancien programme (2023a, p. 326). « En cohérence avec la *Loi sur la laïcité de l'État* »<sup>2</sup>, selon l'ancien ministre de l'Éducation ayant procédé à ce geste politique<sup>3</sup>, cet épisode n'est que le dernier d'une longue série de remous au regard de la place de la religion à l'École<sup>4</sup>. Qui plus est, celui-ci achèverait la déconstruction du modèle de laïcité scolaire effectif depuis les années 2000, selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

---

<sup>1</sup> Les thèmes proposés lors de la consultation publique allaient comme suit : participation citoyenne et démocratie ; éducation juridique ; éco-citoyenneté ; éducation à la sexualité ; développement de soi et des relations interpersonnelles ; éthique ; citoyenneté numérique ; culture des sociétés (Conseil supérieur de l'Éducation, 2021, p. 1).

<sup>2</sup> Bien qu'il n'ait pas été explicitement lié à la laïcité dans les documents et communications officiels du gouvernement, il a bel et bien été présenté comme tel, de vive voix, dans un discours de l'ex-ministre de l'Éducation François Roberge lors du colloque annuel du Centre de recherche Société, Droit et Religions de l'Université de Sherbrooke en juin 2023 intitulé *La laïcité où on ne la voit pas. Regards québécois et internationaux*.

<sup>3</sup> Estivalèzes (2023b) l'attribue à une commande politique et non éducative. Dans un billet du blogue de la Coalition Avenir Québec (CAQ) CCQ figure sous la rubrique « Identité québécoise » plutôt que dans celle « Éducation », ce qui est révélateur à cet égard. Voir Coalition Avenir Québec, « Qu'est-ce qui a changé au Québec grâce à la CAQ ? ». <https://coalitionavenirquebec.org/fr/blog/editionspeciale/quest-ce-qui-a-change-au-quebec-grace-a-la-caq/>, consulté le 18 janvier 2026.

<sup>4</sup> Voir à ce sujet le mémoire de maîtrise de Stéphanie Tremblay publié chez Fides (2010).

(2020). Dans cette étude, je me propose donc d'analyser les transformations de ce modèle de laïcité à l'intérieur du monde scolaire par l'entremise de ce dernier jalon de l'évolution de la déconfessionnalisation du Québec qu'est la transition rapide entre les programmes ÉCR et CCQ. Cette section présente ma problématique de recherche ainsi que des éléments d'analyse sociohistorique nécessaire afin de situer et mieux analyser la transition ÉCR-CCQ.

### 1.1 Les origines du modèle québécois de laïcité scolaire

Le modèle de laïcité scolaire québécois a été construit sur les fondations laissées par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, plus couramment appelée Commission Parent du nom de son président, Mgr Alphonse-Marie Parent. En effet, le « Rapport Parent » publié entre 1961 et 1966 donna lieu à un « concordat implicite » entre l'Église et l'État au regard du système scolaire : sa laïcisation serait entreprise, à la condition que des cours d'enseignement religieux catholique et protestant soient inclus dans le cursus scolaire (Meunier et Wilkins-Laflamme, 2011, p. 692). De fait, l'Église avait eu la prérogative de cet enseignement depuis la Conquête ; un privilège garanti par l'article 93 de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* (Loi constitutionnelle de 1867). C'est ainsi qu'en 1964, l'État québécois se dote d'un nouveau ministère de l'Éducation dont la prérogative de l'instruction des jeunes Québécois sera dorénavant la sienne, bien que l'Église catholique y conserve encore un rôle privilégié (Laniel, 2022). Cette réorganisation s'est inscrite dans la philosophie du « nouvel humanisme » défendue par la Commission, qui visait à élargir la culture commune au-delà des humanités classiques pour intégrer sciences, techniques et culture de masse – formant un « pluralisme de la culture » appelé à fonder l'éducation nouvelle – afin de former un citoyen apte à évoluer dans une société pluraliste, scientifique et démocratique (Corbo, 2002). Dans cette perspective, la redéfinition du projet culturel de l'école contribue indirectement à déplacer le centre de gravité de la légitimité scolaire, de l'autorité confessionnelle vers une référence plus civique, ce qui, tout en évitant une rupture frontale, a ainsi préparé le terrain à une laïcisation progressive de l'École et des autres institutions encore sous la tutelle de l'Église.

## 1.2 Les jalons législatifs et institutionnels : vers une laïcisation graduelle

C'est une quarantaine d'années plus tard que sera complété l'édifice du modèle québécois de laïcité scolaire<sup>5</sup>, avec l'élaboration et la mise en œuvre d'un enseignement culturel des religions via le nouveau programme ÉCR, remplaçant par conséquent l'enseignement religieux ou moral au choix en vigueur depuis l'abolition en 1982 de l'enseignement confessionnel obligatoire<sup>6</sup>. Entre-temps, quatre autres éléments structurants dudit modèle ont été mis en place. Premièrement, la mention à l'article 37 de la *Loi sur l'instruction publique* (« LIP ») que « le projet éducatif de l'école doit respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école ». Deuxièmement, la neutralité de l'École publique, par l'abrogation dans la LIP du statut confessionnel des écoles publiques (Ministère de l'Éducation, 2000). Troisièmement, la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève, qui sera inscrite dans l'article 36 de la LIP en 2000. Enfin, institué en 2000<sup>7</sup>, le service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, parce qu'y « sont conciliés la neutralité institutionnelle et le respect des droits fondamentaux en matière de religion et d'égalité de traitement » (Comité sur les affaires religieuses, 2006, p. 27).

## 1.3 ÉCR et consécration de la laïcité « ouverte » dans les années 2000

C'est dans le contexte des États généraux sur l'éducation que le dernier lien organique entre l'État et la religion à l'école est remis en question, menant à la création du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (le « Rapport Proulx »). Celui-ci tranche en faveur d'un enseignement culturel des religions, dans une perspective de laïcité ouverte. Plutôt que de conserver l'enseignement confessionnel, il recommande un modèle commun à tous les élèves, garantissant la liberté de conscience dans un cadre pluraliste et démocratique<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Tel que l'a défini le défunt Comité aux affaires religieuses (2006), un organisme consultatif indépendant né de la déconfessionnalisation scolaire. Ce dernier avait pour but de pourvoir une expertise au ministre de l'Éducation sur les questions religieuses à l'école; il a été aboli officiellement en même temps que les commissions scolaires en octobre 2019 (Vaillancourt, 2019).

<sup>6</sup> Il s'agit du « régime à triple option », car l'enseignement confessionnel pouvait être protestant ou catholique. Pour un aperçu de ce régime et des précédents ainsi que leurs programmes, voir le mémoire du Département de sciences des religions de l'UQAM déposé lors des consultations sur le programme ÉCR (2020).

<sup>7</sup> Ce service peut être considéré comme la forme laïcisée des services d'animation pastorale et d'animation religieuse, autrefois régis respectivement par le Comité catholique et le Comité protestant. À ce sujet, voir la thèse de J. Cherblanc (2005).

<sup>8</sup> Pour plus de détails sur les travaux et recommandations du Groupe, on peut se référer à Tremblay (2010).

C'est la première apparition dans l'usage social du terme « laïcité » qui ne soit pas limitée à un cercle restreint d'intellectuels, comme ce fut le cas dans les années 60-70 (Roy, 2025), et connotée jusqu'alors aux idéologies « antireligieuses » (Rapport Proulx, 1999, p. 17). Dans le contexte scolaire, elle est associée par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école à une « absence de lien avec les confessions » (*Ibid.*, p. 194), et elle découlerait du droit à l'égalité, à la liberté de conscience et de religion et à la non-discrimination garantis par les chartes (*Ibid.*, p. 142). Quand le Groupe applique le qualificatif « ouverte » au terme, c'est pour signifier qu'elle est conçue comme se prêtant à un « enseignement culturel de la religion et à une animation commune pour les diverses religions » (*Ibid.*, p. 145).

Selon Tremblay et Cherblanc (2019), le dépôt du Rapport Proulx correspondrait à un premier temps de la laïcité québécoise, soit celui de la « découverte » de la laïcité (p. 533), bien que le gouvernement lui-même lui préfère encore l'expression « déconfessionnalisation » (Milot, 2008, p. 95). À partir de trois indicateurs, soit la définition politique de la laïcité, son rapport (assumé ou implicite) avec l'identité nationale et son intégration au système scolaire, Tremblay et Cherblanc démontrent que c'est à partir de ce « moment pivot » que le terme de laïcité, perdant son aura antireligieuse, entre dans le vocabulaire social québécois. La laïcité « ouverte » telle que définie plus haut, s'inscrivant dans la continuité du Rapport Parent, repose sur une approche civique plutôt qu'ethnique de l'identité nationale, où l'école accueille les diversités religieuses en adoptant une neutralité « égalitaire » (Rapport Proulx, p. 82), qui garantit à tous les groupes les mêmes droits et privilèges dans l'espace public<sup>9</sup>.

En 2000, le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, François Legault, signe un document intitulé *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. Faisant suite aux recommandations du Rapport Proulx, le gouvernement y fait part de ses orientations en matière du traitement de la religion à l'école et annonce l'élaboration prochaine

---

<sup>9</sup> En procédant à ce choix, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école ([Rapport Proulx], 1999) rejette deux autres types de neutralité. La première, dite « neutralité par abstention », aurait pu permettre aux rapports de force de se maintenir à travers une politique étatique de « laisser-aller » (Tremblay et Cherblanc, p. 535). L'autre est dite « neutralité de justification » (Rapport Proulx, p. 81), laquelle malgré sa prétention à ne favoriser aucune idéologie morale ou religieuse, aurait quand même été susceptible d'entraîner, en pratique, des effets discriminatoires.

d'un nouveau programme obligatoire d'éthique et de culture religieuse. Celui-là même qui, devenu premier ministre, fera abolir le même programme une vingtaine d'années plus tard explique en introduction du document :

Aujourd'hui, les choix philosophiques, moraux et religieux des Québécoises et des Québécois sont plus diversifiés qu'auparavant. L'école doit offrir des services qui reflètent cette évolution. Elle doit initier les jeunes aux valeurs qui fondent la société québécoise et sa culture, certes, mais également leur faire prendre conscience de la richesse de la pluralité. C'est dans ce contexte que l'État a jugé nécessaire de repenser la place de la religion à l'école (Ministère de l'Éducation, 2000, p. 1).

Quatre repères sont mis de l'avant pour guider la réflexion ministérielle. Le premier est social : la religion ne doit plus dresser de « frontières » à l'école, mais plutôt se révéler comme « facteur de cohésion, de tolérance et d'ouverture » afin de « favoriser le vivre ensemble dans une société désormais pluraliste » (Ministère de l'Éducation, 2000, p. 4). Le deuxième est culturel et consiste en deux devoirs, reflétant le modèle interculturel québécois : un « devoir de mémoire à l'endroit des origines culturelles et religieuses du Québec », ainsi qu'un « devoir d'ouverture et de dialogue avec les diverses traditions religieuses et humanistes » composant le paysage québécois contemporain (*Ibid.*). Le troisième est juridique, en ce que la place qu'occupe la religion à l'école doit être configurée de sorte à assurer « le respect des droits fondamentaux de la personne, notamment le droit à la liberté de conscience et de religion » (*Ibid.*). Enfin, le dernier repère en est un de nature pédagogique : pour « accompagner le Québec dans son évolution socioreligieuse », sans résister à ladite évolution ni en la téléguidant « à distance du réel », il importe que la démarche gouvernementale soit progressive, permettant une adaptation qui tienne compte « des exigences du moment et des milieux » (*Ibid.*, p. 5).

C'est seulement cinq ans plus tard que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport publie les orientations de ce nouveau programme, officialisant ainsi l'implantation d'une formation commune en éthique et culture religieuse à partir de 2008. ÉCR remplace alors officiellement les cours confessionnels catholiques, protestants ainsi que l'enseignement moral dans les écoles québécoises. Les deux finalités sont « la reconnaissance de l'autre » et « la poursuite du bien commun » (MELS, 2008, p. 500), suivant le principe susmentionné que les apprentissages doivent favoriser le vivre-ensemble. Pour les atteindre, trois compétences complémentaires doivent être acquises et concernent la réflexion éthique, la compréhension du phénomène religieux et la

pratique du dialogue, qui est la compétence pivot du programme (*Ibid.*, p.501). Avec des thèmes tels que « la liberté », « l'autonomie », « l'ordre social », « la tolérance », « l'avenir de l'humanité », « la justice » et « l'ambivalence de l'être humain », les élèves québécois seront amenés à considérer une diversité de points de vue avant de réfléchir à ce qui soit le plus susceptible de favoriser le vivre-ensemble, avec pour objectif de construire une culture publique commune (*Ibid.*, p. 500). Inscrite dans le domaine scolaire du « développement de la personne », la formation est obligatoire à tous les niveaux d'enseignement (sauf en 3<sup>e</sup> secondaire).

#### 1.4 Les controverses autour d'ÉCR : enjeux juridiques et normatifs

Que ce soit au Québec, en Europe, ou dans les sociétés laïques ailleurs dans le monde (Portier, 2020), cet enjeu de la religion à l'École – l'un des « terrains traditionnels de la laïcité » – demeure sujet de débat (Koussens, 2022, p. 8). Comme institution de l'État à la frontière des espaces public et privé (Tremblay et Ouimette, à paraître), l'École a le mandat de former les futurs citoyens, avec un rôle traditionnel de transmission mais aussi, implicitement, de « reproduction sociale » (Bourdieu et Passeron, 1970).

Étudiant l'étape précédente dans le champ du développement personnel à l'École québécoise, soit la transition entre le régime à options susmentionné et le programme ÉCR, le mémoire de maîtrise de Tremblay (2010) a pu dégager, par exemple – en analysant les mémoires déposés lors de la consultation, les énoncés normatifs principaux du gouvernement sur la place de la religion à l'École ainsi que les contenus du nouveau programme – l'idéal normatif de la citoyenneté promu par celui-ci, lequel reposait sur une « conception résolument libérale des droits fondamentaux axée sur une ouverture au pluralisme ». Celle-ci se reflète dans les deux finalités de l'ancien programme, soit la « poursuite du bien commun » et « la reconnaissance de l'autre ». Bien que celui-ci aurait été le produit d'un « fort consensus social » (AQÉCR, 2020, p. 5), ÉCR n'a pas échappé au potentiel conflictuel de la question de la place de la religion à l'École.

Plusieurs chercheurs ont montré que les critiques envers le programme ÉCR ne provenaient pas uniquement de groupes religieux, mais qu'elles ont évolué en trois grandes « vagues » (Estivalèzes, 2023a ; Leroux, 2016). Le philosophe Georges Leroux distingue trois « vagues de haine » contre le programme ÉCR : celle des parents catholiques, puis celle des nationalistes

antireligieux et enfin celle portée par « l'arrivée du principe de laïcité dans la législation québécoise » (Rioult, 2022). C'est également en trois catégories que Mireille Estivalèzes (2023a) classifie les critiques d'ÉCR, lesquelles se recourent largement avec la catégorisation de Leroux : une opposition au nom d'arguments de nature religieuse (*Ibid.*, p. 89) ; une opposition au nom d'arguments politiques de nature nationaliste (*Ibid.*, p. 129) ; une opposition au nom d'arguments de nature laïque et féministe (*Ibid.*, p. 145).

#### 1.4.1 La première vague : opposition religieuse et recours juridiques

La première vague, dès 2007, est menée par un regroupement de parents catholiques de Drummondville faisant fi de la position décrétée par l'Assemblée des évêques catholiques du Québec. Le programme n'était même pas encore implanté que ces parents décident de le contester sur le terrain judiciaire, où ils comptent sur l'appui d'un cardinal dissident, Mgr Marc Ouellet, pour faire valoir une interprétation du droit parental et de la liberté de religion qui leur permettrait d'exempter leurs enfants d'ÉCR. Invoquant leur droit à la liberté de conscience, ces parents se rendront jusqu'en Cour suprême afin d'en exempter leurs enfants. Rabattus dans toutes leurs tentatives d'appel à un jugement initial défavorable, ils seront finalement déboutés. La Cour suprême confirme ainsi la neutralité du nouveau programme (Eid, 2009 ; S.L. c. Commission scolaire des Chênes, 2012).

Presque en même temps, soit six mois avant l'implantation d'ÉCR, une autre poursuite s'amorce. Le Collège Loyola et un parent client de cet établissement privé, fondé en 1848 par les jésuites et desservant la communauté catholique anglophone, poursuivent l'État, jugeant incompatible l'approche culturelle laïque des religions du programme ÉCR et leur propre approche confessionnelle catholique, au fondement de sa mission éducative. Invoquant le droit de l'établissement, comme personne morale, à la protection de sa liberté de religion et à sa liberté d'enseigner son programme confessionnel catholique (Estivalèzes, 2023a) ils ne réussissent pas à obtenir l'exemption du programme ÉCR en faveur de leur propre programme catholique. Toutefois, la Cour suprême leur donnera partiellement raison, en reconnaissant le droit au Collège

d'adapter l'enseignement du programme pour qu'il soit enseigné dans une perspective catholique<sup>10</sup> (Tremblay, 2018 ; École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général), 2015).

#### 1.4.2 La deuxième vague : opposition nationaliste

Comme l'ont montré les travaux de Tremblay (2018), cette première salve contre ÉCR se reflétera dans les médias, où se mêlent des voix catholiques et politiciennes. Les voix politiciennes comptent des membres du Parti Québécois, dont sa cheffe à l'époque Pauline Marois et son conseiller spécial Jean-François Lisée, ainsi que le chef de l'Action démocratique du Québec (ADQ), Mario Dumont. Ce sont celles auxquelles Leroux fait référence lorsqu'il parle de la deuxième « vague de haine ». Pour sa part, dans sa typologie tripartite, Estivalèzes les classifie dans les critiques nationalistes du programme, qu'elle sous-divise en deux sous-groupes, soit les « nationalistes religieux » (2023a, p. 129) ainsi que les « nationalistes politiques » (2023a, p. 132).

Tandis que les premiers s'opposent à ÉCR par crainte de la dilution de l'identité québécoise si la transmission de l'héritage catholique par l'école publique était remplacée par un enseignement culturel des religions (Estivalèzes, 2023a), les deuxièmes s'inquiètent plutôt de ce qu'ils perçoivent comme un « cheval de Troie du multiculturalisme » (*Ibid.*, p. 74).

#### 1.4.3 La troisième vague : opposition laïque et féministe

La troisième vague, celle menée au nom d'arguments de « nature laïque et féministe » (Estivalèzes, 2023a, p. 145), est plus diversifiée que les précédentes sur le plan des acteurs et des idéologies. Elle regroupe des « milieux associatifs antireligieux » comme le Mouvement laïque québécois (*Ibid.*, p. 149), des « militants athées » comme l'enseignant de philosophie au Cégep de Saint-Jérôme François Doyon, auxquels s'ajoutent des militantes féministes comme la cofondatrice du Collectif citoyen pour l'égalité et la laïcité, Louise Mailloux (*Ibid.*, p. 157) et Andréa Richard de l'Association humaniste du Québec (*Ibid.*, p. 159). Selon Estivalèzes, « l'attachement à une laïcité de type républicain » constitue le point commun de cette troisième catégorie (*Ibid.*, p. 145). Ce

---

<sup>10</sup> Ces deux premières oppositions sont, de l'avis de l'historienne des religions Mireille Estivalèzes, de « principe » (2023a, p. 124), la deuxième ayant même été reconnue comme « bataille symbolique » par le directeur de l'établissement (Donovan 2015, cité par Estivalèzes, 20203a, p. 121).

type de laïcité<sup>11</sup> est celui qui vient à l'esprit lorsque l'on pense au modèle français de laïcité, issu d'un passé conflictuel entre l'Église catholique et les protagonistes de la Révolution française (*Ibid.*, p. 51). Celui-ci teint généralement de façon négative la conception de la religion, faisant de la laïcité le rempart entre elle et la sphère publique.

À cet égard, Tremblay et Bertrand (2021) ont d'ailleurs montré comment les différents positionnements féministes à propos d'ÉCR reposent sur différentes conceptions de la laïcité, elles-mêmes tributaires de différences au niveau de la conception de la religion. Une conception « inspirée » du religieux, selon laquelle la religion ne concerne que la vérité subjective intérieure de la personne qui croit, générerait une conception de la laïcité où la priorité est accordée à « la liberté de conscience et à l'égalité des droits sur la neutralité étatique » (*Ibid.*, p. 168). Une conception « domestique » du religieux, où la religion est perçue comme un « obstacle à la conquête de l'égalité », mènerait à une conception de la laïcité où celle-ci agit en rempart entre la sphère publique et la sphère privée (*Ibid.*, p. 167). C'est cette dernière qui motive l'expression de certaines féministes dans la troisième vague de critiques d'ÉCR. La figure suivante permet d'illustrer lesdites trois vagues de haine à travers les critiques exprimées dans les médias – incluant dans les livres, mais aussi les deux Avis du Conseil du Statut de la Femme – dans le débat entourant ÉCR, tels que répertoriés dans l'ouvrage de Mireille Estivalèzes (2023a)<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Le concept est développé davantage au chapitre II.

<sup>12</sup> Ce tableau est basé sur les publications qu'a référencé Mireille Estivalèzes (2023a) dans son ouvrage sur l'abolition du programme ÉCR et non d'une revue exhaustive de la littérature ; il est à titre indicatif, aux fins d'illustrer le phénomène discuté des « vagues de haine ».

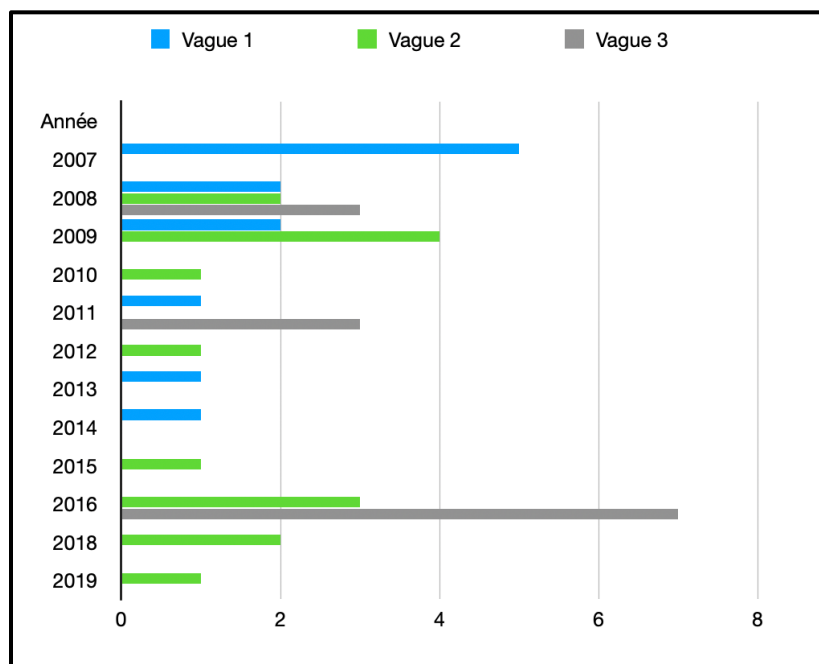


Figure 1.1 – Illustration des trois vagues de haine à travers les critiques exprimées dans les médias dans le débat entourant ÉCR

Ces critiques, reprises et amplifiées dans l’espace public par certains acteurs médiatiques et politiques, parfois de manière contradictoire (Tremblay, 2018), révèlent les tensions persistantes autour de la place de la religion dans l’espace public québécois, souvent liées à un effet de chambres d’échos (Tremblay, 2018). Elles s’inscrivent en continuité de débats historiques sur la question et s’intensifient à partir des années 2000 avec l’émergence de controverses médiatisées autour des accommodements raisonnables, qui culmineront avec la Commission Bouchard-Taylor. Ces événements marquent donc un tournant dans la manière dont la société québécoise conçoit la laïcité et son rapport à la diversité religieuse, et ils ouvriront la voie à des projets législatifs comme la Charte des valeurs québécoises et, plus tard, la *Loi sur la laïcité de l’État*. Ces dynamiques feront l’objet d’une présentation détaillée au chapitre II.

### 1.5 L’ambivalence des Québécois à l’égard du religieux

Cette influence de la matrice religieuse touche évidemment au rapport des individus à la religion plus largement, même lorsqu’ils se considèrent sécularisés (Koussens et Foisy, 2018). En 2011, Meunier et Wilkins-Laflamme montraient, dans leur étude comparative du catholicisme au Canada, comment le « catholicisme culturel » continuait d’imprégner la société québécoise, et ce, en dépit d’une chute importante de la pratique religieuse chez la majorité québécoise d’origine

canadienne-française et de culture catholique (ci-après : « QCC-CF »). Le catholicisme culturel est ce que les auteurs appellent, suivant Hervieu-Léger (1999), un « régime de religiosité<sup>13</sup>», où l'individu-type maintient son appartenance à l'Église, mais ne la fréquente plus que pour certains rites de passage, comme le baptême ou les funérailles. Les sociologues prédisaient alors que le Québec entrerait bientôt dans un régime différent de religiosité, dit « pluraliste ». Près d'une décennie plus tard, c'est bien ce que les statistiques semblent confirmer (Meunier et Legault-Leclair, 2022). Or, l'influence de la matrice catholique continue de se faire sentir sur le Québec contemporain dans son rapport à la religion (Mossière, 2021 ; Rousseau, 2016 ; Tremblay 2022 ; Willaime, 2019).

Pour bien saisir l'ambivalence contemporaine des Québécois à l'égard du religieux, il convient de retracer brièvement les transformations majeures qu'ont connues les régimes de religiosité au Québec depuis les années 1970. Meunier et Wilkins-Laflamme (2011) situent la rupture d'avec le régime de religiosité ethnoreligieux – généralement associée à la Révolution tranquille<sup>14</sup> – au tournant des années 1970, période qui s'étendra jusqu'aux années 2000. C'est alors l'un des « plus importants régimes de la religion culturelle » qu'ait connu le Canada qui s'instaure au Québec : le catholicisme culturel<sup>15</sup>. S'observent ainsi, à partir des années 1970, les premiers indicateurs d'un changement de religiosité : la pratique religieuse et les rites du mariage catholique chutent drastiquement, tandis que les rites sacramentaux comme le baptême se maintiennent, tout comme l'appartenance déclarée au catholicisme. Dorénavant, l'individu-type québécois – non plus canadien-français, car le changement de mythe national s'accompagne d'une nouvelle étiquette identitaire – bien que baptisé et recevant, en partenariat avec l'école, sa première communion et sa confirmation, pourra choisir d'être exempté des cours confessionnels. Il pourra également choisir de se

---

<sup>13</sup> Nous explorerons ce concept au chapitre II.

<sup>14</sup> Pour connaître davantage l'histoire de cet épisode de l'histoire québécoise, se référer à l'ouvrage de Pâquet et Savard (2021). Traditionnellement associés au passage d'une nationalité ethnique (Canadiens français) à une nationalité civique (Québécois), les États généraux – souvent perçus comme un jalon majeur de la Révolution tranquille – ont aussi fait l'objet d'une étude par Laniel et Thériault (2016) qui remet en question cette thèse de la « rupture » du Canada français.

<sup>15</sup> Les régimes de religiosité culturelle sont d'ailleurs conçus comme en étant un de rupture (Meunier et Wilkins-Laflamme, 2011, p. 715) ; les formes traditionnelles d'encadrement religieux faisant place à une reconfiguration des modes d'appartenance à la religion, qui devient surtout un marqueur identitaire fort et non plus un cadre normatif structurant la vie sociale.

marier soit au civil, soit à l'Église (à partir de 1969). Tenant à son appartenance religieuse, il s'identifiera comme catholique tout en s'éloignant de la pratique régulière de la messe.

Ce changement de régime de religiosité s'accompagne d'une pression de mouvements sociaux porteurs d'une vision pluraliste, comme le Mouvement laïque de langue française, menant à l'adoption, sept ans avant Ottawa, de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne (1975). Les militants pour la laïcisation des institutions ancrent désormais leur lutte dans le langage des droits fondamentaux – y compris ceux des croyants. Cela dit, comme le souligne Audet (2023), dans un contexte où la majorité confessionnelle voit progressivement s'effriter son hégémonie symbolique, ces groupes n'ont d'autre choix stratégique que de se positionner comme des minorités en quête d'égalité devant l'État. Reste que les revendications laïques s'expriment sur le terrain de la reconnaissance, et qu'une « forte volonté de se définir comme une société ouverte au pluralisme » teinte les politiques publiques de l'État (Milot, 2002, p. 139).

Depuis le tournant du XXI<sup>e</sup> siècle, le Québec quitte progressivement le régime du catholicisme culturel pour entrer dans un régime de religiosité pluraliste, tel que le prédisaient Meunier et Wilkins-Laflamme (2011), et plus précisément dans sa variante à dominante chrétienne. La proportion de personnes s'identifiant au catholicisme a chuté de 74,7 % en 2011 à 53,8 % en 2021 (Statistique Canada, 2022), tandis que les confessions chrétiennes non-catholiques ne représentent plus, ensemble, qu'environ un Québécois sur neuf. Parallèlement, 27,3 % de la population ne déclare aucune appartenance religieuse et 7,9 % adhèrent à une religion non-chrétienne (islam, hindouisme, bouddhisme, judaïsme, etc.) (*Ibid.*). Caractéristique clef de ce régime de religiosité, deux grands pôles structurent désormais le paysage : un christianisme morcelé mais encore majoritairement catholique, et un bloc grandissant de « sans-religion » ; les autres religions demeurent visibles mais minoritaires. Comme le montre Milot (2009), le pluralisme religieux transforme la laïcité en la rendant disponible comme ressource symbolique, susceptible de glisser d'un principe juridique de neutralité vers un marqueur identitaire servant à baliser le « nous ». Cette dynamique est empiriquement étayée par l'analyse de discours de Ian Plamondon (2021), qui montre dans son mémoire de maîtrise comment, dans les débats entourant la *Loi sur la laïcité de l'État*, la laïcité est mobilisée pour affirmer une identité collective (égalité hommes-femmes, langue, héritage) face à la diversité religieuse.

### 1.5.1 Une sortie religieuse de la religion : le mythe de la Révolution tranquille

L'ambivalence de la majorité à l'égard du religieux s'enracine aussi dans le récit voulant que la société québécoise se soit construite sur sa propre modernisation. La sécularisation de la société québécoise constitue effectivement une rupture importante pour comprendre les évolutions qui surviendront au XXI<sup>e</sup> siècle. Cette perte d'influence de la morale religieuse sur les mœurs s'accompagne de l'abandon du mythe originel sur lequel reposait jusqu'alors l'identité canadienne-française, lequel consistait en l'idée d'un peuple appelé à faire advenir le royaume de Dieu en terre d'Amérique (Rousseau, 2016). Sous l'impulsion de divers groupes au sein de la société canadienne-française, le mythe national subit une transformation graduelle. Y contribue notamment l'influence des « élites *définitrices* » composées de libéraux et d'intellectuels personnalistes (Pâquet et Savard, 2021). Ces derniers voient dans l'intervention de l'État un « nouvel apostolat » social (Meunier et Warren, 2002, p. 92) : l'engagement chrétien n'a plus besoin de passer par les institutions cléricales mais peut tout à fait se vivre à travers les structures de l'État, qui est amené à jouer un rôle actif dans le bien-être collectif. Dès lors, servir l'État devient une nouvelle manière de réaliser l'idéal chrétien d'entraide et de justice sociale, ce qui fait dire à Meunier et Warren que la Révolution tranquille est une « sortie religieuse de la religion » (*Ibid.*). Ainsi, l'Action catholique dans les années 1940 et 1950 est une véritable pépinière d'intellectuels et de futurs gestionnaires de l'État québécois. Ils contribuent dans les années 60 et 70 à forger un nouveau mythe national à deux faces : la Grande Noirceur, selon lequel le passé religieux canadien-français était obscurantiste (*Ibid.* ; Bouchard, 2012) et dont il s'agissait de s'émanciper, ne pouvait en effet exister sans son pendant logique, la Révolution tranquille, où la société aurait rompu avec le joug moral de l'Église en quelques années seulement et fait advenir le « triomphe de la modernité » (Tremblay, 2022).

Cet idéal d'émancipation ne naît ainsi pas d'une rupture soudaine avec l'héritage catholique, mais s'inscrit dans un processus de réinvestissement progressif des valeurs chrétiennes dans un projet de modernisation sociale<sup>16</sup>. Comme l'ont montré Meunier et Warren (2002), plusieurs figures issues de l'Action catholique et du courant personnaliste ont contribué à redéfinir la mission chrétienne en la projetant dans l'action publique, préparant ainsi le terrain idéologique à une

---

<sup>16</sup> Lamy (2023, p. 28) qualifie de « nouvelle gauche » – par contraste avec celle des Patriotes contre la tutelle britannique – le mouvement qui porta cet idéal.

réorganisation des rapports entre Église, État et société. Certes, Meunier et Warren n'assimilent pas ces évolutions institutionnelles et sociales uniquement au personnalisme chrétien<sup>17</sup>, puisque la volonté de ceux qui s'y rattachaient convergeait avec celles d'intellectuels libéraux pétris des idéaux républicains (Rouillard, 2022), mais leur thèse est importante pour démythifier cette période comme victoire de la Raison moderne sur le sentiment religieux.

### 1.5.2 Une transition anxiogène vers le pluralisme religieux

Quelques cinquante ans plus tard, le débat s'est déplacé vers la gestion de la diversité religieuse et la définition des contours de la laïcité en contexte pluraliste. Trois épisodes marquent le passage d'une laïcité implicite à un encadrement juridique plus contraignant : la Commission Bouchard-Taylor, le projet de Charte des valeurs québécoises et l'adoption de la Loi sur la laïcité de l'État. D'abord, la « crise » médiatique des accommodements raisonnables en 2006-2007 ouvre un cycle de débats publics sur la diversité religieuse, menant à la Commission Bouchard-Taylor. Si ce rapport recommandait une laïcité « ouverte » et modérée, il a aussi reconnu une certaine angoisse culturelle de la majorité francophone et a légitimé l'idée d'interdire les signes religieux chez certains agents de l'État. Le projet de Charte des valeurs du gouvernement Marois (Gouvernement du Québec, 2013), bien que non adopté, marqua ensuite une inflexion importante vers une conception axiologique de la laïcité, présentée comme une « valeur québécoise » fondatrice. Finalement, la *Loi sur la laïcité de l'État* (2019), adoptée par la CAQ, a juridiquement entériné une forme de laïcité restrictive s'étendant au personnel enseignant, en invoquant la clause dérogatoire. Ces trois moments balisent une séquence où la laïcité québécoise passe progressivement d'un principe juridique encadrant l'action publique à un pilier identitaire de la nation québécoise, ce que certains appellent une « Nouvelle laïcité »<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Le personnalisme, dont l'intellectuel français Emmanuel Mounier est la figure fondatrice, propose une redéfinition de l'individu et de la société, fondée sur la dignité humaine, la justice sociale et l'émancipation vis-à-vis de l'hégémonie ecclésiale. Ce courant chrétien ouvre la voie à une critique du cléricalisme, sans toutefois rejeter la religion, participant de fait à la reconfiguration du rapport Église-État à venir au Québec.

<sup>18</sup> Sur la notion de « Nouvelle laïcité » dans le contexte français, voir notamment Hennette-Vauchez et Valentin (2014), dont les analyses de l'affaire Baby Loup illustrent comment cette conception étendue de la laïcité tend à s'appliquer au-delà de la sphère strictement étatique.

Dans une étude qualitative sur les conceptions de la laïcité chez les Québécois de tradition catholique, Tremblay a mené des entretiens semi-dirigés avec 41 Québécois issus du groupe majoritaire afin de comprendre les liens entre le catholicisme, les trajectoires biographiques et les perceptions de la laïcité. Plus les participants étaient âgés, plus la rupture opérée avec la Révolution tranquille était considérée comme un « triomphe de la modernité » sur l'autorité religieuse (Tremblay, 2022, p. 25), auxquels ils associaient une sécurité accrue et l'acquisition des droits des femmes. Dans une perspective analogue, Rousseau (2016) attribue le caractère « anxiogène » de la transition du régime de religiosité au « travail obscur de la mémoire identitaire ». Selon lui, la neutralisation de deux marqueurs identitaires historiques des Québécois engendre une anxiété collective : l'espace imaginaire de l'Amérique et le catholicisme. Délestée de ces deux marqueurs identitaires, la « matrice symbolique nationale » qui a prévalu pendant tout le régime ethnoculturel se voit substantiellement évidée dans le régime du catholicisme culturel qui se met en place (Rousseau, 2016, p. 293). Ce délestage nécessite la création d'un nouveau récit social, émancipatoire cette fois plutôt qu'ancré dans la survivance. Or, avec la défaite du OUI en 1980 aurait débuté l'instrumentalisation politique du désir d'émancipation des Québécois francophones, avec la réactivation de tensions linguistiques qui culmineront avec un deuxième référendum en 1995. Rousseau (2016, p. 299) situe le clivage au sein des néonationalistes entre partisans de l'assimilation complète des nouveaux arrivants non-occidentaux et ceux lui préférant une approche inclusive au fameux discours de Parizeau le soir de cette défaite (à 0,5 % des voix), où il attribua celle-ci « à l'argent et aux votes ethniques ».

Divers sondages en 2019 montraient qu'entre 60 et 65 % des Québécois appuyaient les restrictions proposées dans la *Loi sur la laïcité de l'État* ; un fait que Meunier et Legault-Leclair (2022) entreprirent d'analyser plus en profondeur afin de faire ressortir les caractéristiques sociodémographiques à l'origine de ces résultats. Quatre « fractures » ressortent de leur analyse : tout d'abord la langue, puisque c'est cette variable qui prédéterminait le mieux la position des Québécois à son égard, avec les Anglo-Québécois y étant majoritairement défavorables (72,2 %) à l'inverse de leurs concitoyens francophones ; ensuite la position géographique, puisque ce serait de l'Outaouais à Montréal que vivraient les Québécois les plus critiques ; puis, l'appartenance religieuse, puisque les catholiques incarneraient « peu à peu le pôle critique du religieux visible » tandis que les sans-religion deviendraient « de plus en plus enclin[s] ou neutres face à la diversité

ethnoreligieuse et à l'ostentation des signes religieux » (Meunier et Legault-Leclair, 2022, p. 76) ; enfin, liée directement à la précédente, le facteur de l'âge, les plus susceptibles d'être contre la *Loi sur la laïcité de l'État* étant âgés de moins de 35 ans, alors que cette tranche d'âge représente presque la moitié (49,9 %) des sans-religions en 2016. Les auteurs concluent, du fait que les deux-tiers de la population aient un regard positif des immigrants tout en étant favorable à l'interdiction des signes religieux, que l'appui résulterait moins d'un réflexe de repli identitaire que d'une « [résistance] » à la transformation du régime de religiosité dominant (*Ibid.*). La génération des baby-boomers ayant conduit et vécu ces transformations porterait un rapport différencié à la religion que les plus jeunes générations ont moins tendance à posséder, mais malgré leur décroissance (Statistiques Canada, 2023), en 2021 ceux-ci constituaient toujours la génération dominante. Ainsi, l'influence de la transformation du régime de religiosité – d'ethnoculturel puis de catholique culturel à pluraliste – suivant le passage des générations, serait l'un des facteurs pouvant expliquer ce passage d'une laïcité reconnaissant la diversité religieuse à une laïcité favorisant son invisibilité.

### 1.5.3 Une ambivalence persistante

Cette ambivalence des Québécois à l'égard de la religion se manifeste de plusieurs manières. Tout d'abord, elle se traduit dans une tension entre héritage catholique et la vision d'une « modernité laïque », comme nous venons de le voir. Longtemps perçue comme profondément catholique, la culture collective du Québec demeure marquée par cette religion, même après la Révolution tranquille, moment où, dans l'imaginaire québécois, le Québec serait entré dans la modernité (Meunier et Warren, 2002). Ceci est manifeste dans une espèce de double attitude où, d'une part, certaines valeurs, traditions et fêtes religieuses catholiques sont toujours valorisées (Pâques, Noël, funérailles nationales à l'église, l'humanisme, la justice sociale, etc.), tandis que d'autre part, s'exprime un désir de rompre avec l'influence religieuse dans les institutions publiques, comme l'École. Un exemple manifeste est la controverse, amplement médiatisée, sur la présence du crucifix à l'Assemblée nationale, au terme de laquelle il fut finalement retiré (Zubrzycki, 2016).

De plus, le Québec n'échappe pas à une tendance présente dans de nombreuses sociétés occidentales, qui complique son rapport au religieux : la « privatisation du religieux » (Luckmann, 2014). Celle-ci s'accompagne souvent d'une ouverture plus grande des jeunes générations à l'égard des

religions (Perreault, 2015), lesquelles contribuent toutefois, avec leur plus haut taux de non-affiliation religieuse au Canada, à une situation polarisée entre athéistes déclarés (un tiers des non-affiliés) et ces non-affiliés s'adonnant à des activités auto-identifiées comme spirituelles au moins une fois par an (42 %) (Wilkins-Laflamme, 2023). Ce sont justement les jeunes générations qui, par ailleurs, feraient émerger une « spiritualité », « holistique » et « égologique » dans le paysage québécois (Prévost *et al.*, 2023). Donc, contrairement aux prédictions des sociologues du siècle passé (par exemple, Marcel Gauchet) le religieux n'a pas disparu des pays occidentaux, et le Québec voit sa religiosité se déplacer : souvent cachée chez les plus vieux, personnelle et « bricolée » chez les plus jeunes (McGuire, 2008 ; Meintel, 2022 ; Tremblay, 2018). Ainsi, malgré les représentations tenaces de la Révolution tranquille comme cassure au Québec entre la « Grande Noirceur » et la modernité, force est de constater que sous les relents anticléricaux (voire, antireligieux) perceptibles dans les débats publics sur la place de la religion dans les institutions publiques, l'influence de cette dernière perdure encore au Québec.

#### 1.6 D'ÉCR à CCQ : une nouvelle mutation du rapport entre religion et éducation au Québec

C'est dans ce contexte où la religiosité se déplace sans disparaître et où la laïcité se décline en conceptions divergentes que s'inscrit la transition du programme ÉCR à CCQ. Étudier les contextes d'implantation de ces deux programmes apparaît à cet égard comme un laboratoire d'observation de l'influence des rapports entre religion(s), culture et société et de la gestion politique de la diversité religieuse à l'École au Québec. En effet, CCQ a été initialement décrit par la vice-première ministre du Québec comme ayant une « petite saveur chauvine » (Beaudoin-Bégin, A-M., 2021) ; l'annonce du programme ayant par ailleurs généré des craintes chez plusieurs, dont des étudiants (Leduc, 2021), des universitaires (Estivalèzes, 2023b ; Fortier, 2021 ; Gaulin, 2021) et des professionnels (Lajoie, 2020). Or, si certaines de ces inquiétudes ont été atténuées lors du dévoilement du programme (Ouimette, 2025), la version rendue publique a donné lieu à des appréciations plus nuancées, sans toutefois faire dissiper l'ensemble des réserves (Michaud et Martel, 2023). En effet, le nouveau programme conserve les finalités de l'ancien, bien que l'une d'elles ait été légèrement modifiée pour devenir « reconnaissance *de soi* et de l'autre », l'autre étant « la poursuite du bien commun ». Ces deux finalités héritées d'ÉCR sont toutefois maintenant subsumées sous une troisième finalité : préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise. Cette nouvelle formulation explicite constitue l'élément nouveau, puisque cet objectif

était implicitement celui d'ÉCR. Une nouveauté plus importante se situe au niveau des compétences disciplinaires<sup>19</sup>, avec le remplacement de la culture religieuse dans le programme par l'enquête sociologique. En effet, la compétence *Manifester une compréhension des phénomènes religieux* a été remplacée par *Étudier une réalité culturelle*, laquelle « amène les élèves à comprendre l'environnement social et culturel du Québec » (CCQ, 2024, p. 16). La réflexion éthique demeure comme compétence disciplinaire dans le nouveau programme, mais ce n'est pas le cas de la pratique du dialogue, qui bascule<sup>20</sup> au statut de compétence transversale<sup>21</sup>. Autre nouveauté, la pensée critique est érigée en compétence transversale, bien que les objectifs de l'axe « éthique, dialogue et pensée critique » soient « presque un copié-collé » de l'avis de certains experts de l'enseignement du programme *Éthique et culture religieuse* (Bertrand *et al.*, 2021).

Cette disparition presque complète de la culture religieuse satisfait, comme le note Mireille Estivalèzes, les attentes de deux « nébuleuses intellectuelles » (Lamy, 2015) au regard de la place de la religion à l'école : ceux qu'elle nomme les « nationalistes identitaires » (Estivalèzes, 2023a, p. 89) et les « laïques et féministes » (*Ibid.*, p. 145). Bien que la Fédération des comités de parents du Québec (concernant 60 centres de services scolaire), ait déposé un mémoire jugeant « important d'avoir certaines connaissances des diverses cultures religieuses » (*Ibid.*, p. 260), la dynamique de structuration du marché cognitif, comme le montrent les travaux de Tremblay (2019), a pu donner l'impression que les parents du Québec, comme le reste de la population, étaient majoritairement du même avis<sup>22</sup>. La sociologue a en effet montré que malgré la « paresse cognitive » (*Ibid.*) des arguments qui se présentaient comme allant de soi et donc à l'abris de toute critique, les détracteurs

---

<sup>19</sup> Depuis le Renouveau pédagogique dans les années 90, l'enseignement au Québec n'est plus centré sur la transmission des connaissances, où l'élève est conçu comme un « récepteur », mais centré sur ce dernier, dès lors perçu comme un « acteur engagé et responsable de son processus d'apprentissage », devant développer ses « compétences » à l'aide de la guidance de l'enseignant(e) (Comité sur les affaires religieuses, 2006, p. 23). Pour en savoir plus, voir l'énoncé de politique éducative « L'école, tout un programme » (Ministère de l'Éducation, 1997).

<sup>20</sup> J'emploie ce verbe parce que c'est ainsi que la transformation peut apparaître au premier coup d'œil, les compétences transversales étant plus sujettes à la confusion chez les enseignants (Deslandes, Joyal, et Rivard, 2011).

<sup>21</sup> Cela signifie qu'elle ne fera plus l'objet d'une évaluation au même titre qu'une compétence disciplinaire.

<sup>22</sup> À noter que les parents critiques du programme ÉCR, auxquels nous avons fait référence, se regroupaient surtout dans la première « vague de haine » de Leroux, soit celle des parents catholiques. Il est intéressant de noter à cet effet que l'organisation Campagne-Québec-Vie, qui avait déposé une pétition contre ÉCR à cette époque, bien qu'il n'ait pas déposé de mémoire lors de la consultation sur la réforme d'ÉCR, a publié un billet de blogue fustigeant le nouveau programme CCQ, comme un pas de plus vers l'effacement de l'enseignement catholique au Québec (Hamilton, 2021).

d'ÉCR, en coordonnant leurs discours et en mobilisant des réseaux médiatiques et politiques efficaces, ont su créer une impression de consensus critique et ainsi obtenir la révision du programme qu'ils appelaient ardemment de leurs vœux. C'était d'ailleurs la crainte de Tremblay qu'une décision politique au regard d'ÉCR se fonde sur de telles perceptions médiatisées plutôt que sur des évaluations scientifiques rigoureuses, une crainte qui s'est concrétisée selon Mireille Estivalèzes (2023a), puisque le bilan de l'ancien programme n'a été enclenché qu'après la décision initiale de l'abolir, faisant dire à l'historienne des religions qu'il s'agirait d'un choix avant tout politique.

### 1.7 Objectifs et question de recherche

Cette recherche poursuit trois objectifs qui s'articulent autour de la laïcité comme enjeu identitaire et politique au Québec contemporain. Le **premier objectif** vise à comprendre comment les Québécois se positionnent à l'égard du religieux dans l'espace public. La transition du programme ÉCR à CCQ constitue un révélateur privilégié de cette ambivalence possible puisqu'elle a suscité des débats publics où se sont exprimées des tensions entre ouverture à la diversité et affirmation d'une identité collective sécularisée. Le **deuxième objectif** consiste à analyser l'évolution récente des débats autour des diverses conceptions de la laïcité au Québec. La laïcité n'est pas un principe univoque car, elle fait l'objet d'interprétations multiples qui s'inscrivent dans différentes familles de pensée. Examiner comment ces conceptions s'expriment dans les mémoires déposés lors des consultations publiques sur la réforme des programmes d'éducation permet ainsi de cartographier les positions en présence et d'en saisir les enjeux axiologiques. C'est à travers ces différentes conceptions de la laïcité que s'articulent à la fois le rapport au religieux et les orientations normatives en matière de formation citoyenne. Le **troisième objectif** porte sur les orientations normatives du gouvernement québécois en matière d'éducation à la citoyenneté, comprise ici comme le moyen par lequel l'État transmet les valeurs qu'il souhaite promouvoir en lien avec la laïcité. L'éducation à la citoyenneté représente la manière la plus concrète de rejoindre et de former le futur citoyen. Analyser le passage des programmes ÉCR, plus libéral, à CCQ, davantage centré sur la culture et les valeurs québécoises « communes », permet de comprendre ces orientations et leur évolution dans un contexte marqué par l'adoption de la *Loi sur la laïcité de l'État*.

Pour rendre compte de ces trois objectifs, ma question de recherche se décline en trois axes d'analyse, nommément :

QR Comment la transition du programme ÉCR à CCQ peut-elle éclairer...

- (1) Le rapport ambivalent des Québécois à l'égard du religieux ?
- (2) L'évolution récente des débats autour des diverses conceptions de la laïcité ?
- (3) Les orientations normatives mises en place par le gouvernement pour former à la citoyenneté ?

### 1.8 Angle théorique

Mon étude s'ancre dans deux disciplines. En premier lieu, la sociologie de la laïcité, qui a émergé dans les années 90, est tout indiquée pour étudier mon objet de recherche parce qu'elle se fonde à la fois sur la sociologie des religions, dont elle devait opérer le « dépassement » (Baubérot, 2019), et sur la sociologie historique du politique. De la dernière, elle emprunte la méthode, que Portier décrit comme une « démarche positive » s'articulant autour d'une « double heuristique » (2009, p. 323). Tout d'abord, celle de la singularité<sup>23</sup> : elle jette un regard plus « holistique » sur le développement social et politique d'une situation historique donnée que la sociologie développementaliste puisque, contrairement à cette dernière, une situation donnée est toujours considérée pour la sociologie historique du politique comme étant unique (*Ibid.*, p. 324). Mais aussi par le pendant heuristique de l'« innovation » (*Ibid.*, p. 324) qui récuse la soumission des sociétés à des schémas historiques figés et propose plutôt d'analyser celles-ci à l'aune de la capacité des individus et des collectivités à produire des changements significatifs par la créativité et l'invention sociale. De l'alliance avec la sociologie des religions, qui s'intéresse notamment aux « croyances », aux « valeurs » et aux « transformations du sens » au sein des sociétés (Baubérot, 2019, p. 536-537), la sociologie de la laïcité qui a émergé en France – lieu d'origine du terme lui-même<sup>24</sup> –, permet d'articuler les rapports entre « structure et liberté, histoire et sujet, système et acteur » (Portier, 2009). La sensibilité à la diversité des réponses possibles aux conditions historiques et sociales peut ainsi expliquer, au moins en partie, le foisonnement des formes

---

<sup>23</sup> Développée dans les années 60-70 par opposition à la sociologie développementaliste, laquelle était basée sur des principes béhavioristes. Pour en savoir plus, voir Almond et Verba (1963).

<sup>24</sup> Sur la genèse du concept de laïcité, voir le deuxième chapitre d'Estivalèzes (2023a).

adjectivées de la laïcité que l'on retrouve au sein des communautés civile et scientifique<sup>25</sup>. De plus, répertorier lesquelles de ces formes circulent principalement dans une société donnée peut nous permettre de nous renseigner sur son contexte sociohistorique.

Au Québec, les travaux de Micheline Milot (2002) ont été fondateurs en ce sens, puisqu'ils ont permis de jeter la lumière sur le « régime de laïcité<sup>26</sup>» québécois en remontant jusqu'à la Conquête britannique. En effet, la sociologue a su démentir l'idée reçue selon laquelle le Québec aurait entamé sa laïcisation avec la Révolution tranquille, en montrant que des indicateurs du processus de laïcisation y étaient déjà présents depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle : le double principe de neutralité, puisque l'État reconnaissait la pluralité des cultes sans qu'aucun ne soit imposé ; des moyens d'exercer sa liberté de religion, puisque les catholiques sont rapidement rendus libres de pratiquer leur foi ; la régulation juridique et la protection des libertés individuelles, en ce que les autorités britanniques ont introduit un cadre juridique assurant la protection des droits religieux et une certaine autonomie aux individus face aux restrictions religieuses.

Depuis les travaux de Milot, nombre de chercheurs se sont penchés sur les transformations subséquentes du régime de laïcité québécois (Benhadjoudja, 2017 ; Celis *et al.*, 2020 ; Laniel et Perreault, 2022). C'est le cas de Tremblay et Cherblanc (2019) qui ont proposé une périodisation de la laïcité québécoise en trois temps, définis par le déplacement de la frontière entre le « Nous/Eux » (Juteau, 2015), – laquelle est centrale à la conception que se fait une société de son identité – déplacement provoqué par différentes opérations de cadrage<sup>27</sup> de la laïcité. La période dans laquelle nous nous retrouvons correspondrait à un « passage à une laïcité plus restrictive et d'inspiration républicaine » (Tremblay et Cherblanc, 2019, p. 543), que celle, dite « ouverte », qui prévalait depuis la dernière remise en question de la place de l'enseignement religieux à l'école (Rapport Proulx, 1999). Conclusion qu'appuie Estivalèzes, qui attribue l'abolition du programme ÉCR au choc avec une laïcité de type « nationaliste », laquelle serait mobilisée afin de se démar-

---

<sup>25</sup> Sur la multiplicité des laïcités, voir Baubérot et Milot (2011), Portier (2020) et Thiéry-Riboulot (2022).

<sup>26</sup> Je choisis ici d'emprunter la définition de Maclure et Taylor (2010), soit celle d'un régime politique visant « à réaliser les principes de respect égal et de liberté de conscience » déployant « différentes formes de séparation et de reconnaissance des religions ».

<sup>27</sup> Concept inspiré des travaux de Goffman (1991) et mobilisé dans la sociologie des mouvements sociaux, le « cadrage » est une stratégie pour « mobiliser les acteurs sociaux autour de nouvelles normes » (Tremblay et Cherblanc, 2019, p. 532).

quer du reste du Canada (2023a, p. 79). Néanmoins, entre le discours politique et la version finale du programme, se pose la question cruciale de la manière dont la vision actuelle de la laïcité s'exprime concrètement dans les contenus de CCQ. Le traitement de la laïcité est étroitement lié à une certaine conception de la citoyenneté, fournissant ainsi des indices importants sur la philosophie politique sous-jacente au nouveau programme. Toutefois, pour analyser les contenus d'un programme scolaire, il nous faut avoir recours à un autre domaine de recherche : la philosophie de l'éducation.

Le sociologue Émile Durkheim a tôt fait de montrer la fonction unificatrice de l'école, qui, en plus d'instruire, transmet les normes et valeurs sociales d'une société donnée (Durkheim, 1980). La philosophie de l'éducation sous-tendant le curriculum de l'école québécoise a connu plusieurs avatars : humaniste, béhavioriste, constructiviste, socioconstructiviste<sup>28</sup>... Aujourd'hui, la philosophie générale de l'École québécoise en matière d'éducation s'inspire des deux approches constructivistes tout en conservant une certaine base humaniste (Doray et Lessard, 2016). Or, il y a près de vingt ans déjà, Denis Simard (2004) relevait les périls que la postmodernité<sup>29</sup> posait à cette dernière. Il semblerait, si l'on en croit Estivalèzes (2023a), que le philosophe était prophétique : le remplaçant du programme ÉCR, CCQ, paraît s'éloigner encore davantage des principes humanistes qui avaient guidé l'élaboration du premier (Centre justice et foi, 2020). L'auteure émet cette hypothèse sur la base d'une forte présence des « éducations à » (Conseil supérieur de l'Éducation, 2021, p. 15) dans la version provisoire du nouveau programme, qu'elle associe à une conception « utilitariste » de l'éducation (Estivalèzes, 2023a, p. 310 ; Lenoir, 2016). Or, en matière d'éducation et spécifiquement de la formation morale ou citoyenne, d'autres approches existent : l'approche par les questions socialement vives (Legardez *et al.*, 2022), qui invite les élèves à débattre d'enjeux socio-scientifiques pour favoriser l'émergence d'une pensée critique et d'une citoyenneté active ou encore l'approche pragmatique de l'éducation aux valeurs (Pourtois, 2022), qui met l'accent sur le développement de compétences éthiques par l'action et la réflexion sur les valeurs dans des situations concrètes, etc. Reste à savoir dans quelle mesure la version finale du

---

<sup>28</sup> Pour en savoir plus sur les différents courants en pédagogie, consulter l'ouvrage de Gauthier et Tardif (2017).

<sup>29</sup> Concept sociologique qui désigne l'ère contemporaine, conçue comme étant traversée d'une remise en question du rapport moderne à la vérité. Tous ne s'entendent pas sur cette conceptualisation, certains préférant parler de « modernité tardive » (Touraine, 1992), de « modernité avancée » (Giddens, 1994) de « surmodernité » (Balandier, 1997) ou encore « d'ultramodernité » (Willaime, 2019).

programme CCQ concourt à une éducation « à petite saveur chauvine » ou résiste aux forces en présence qui minent la philosophie humaniste de l'éducation héritée du Rapport Parent<sup>30</sup> (Centre justice et foi, 2020).

Un concept fondamental mobilisé dans ma recherche est celui de laïcité. Celle-ci est conçue dans ce travail dans son acception juridique comme un aménagement variable du « vivre-ensemble », de la diversité des convictions, des visions du monde, etc., fondé sur les quatre principes énoncés plus tôt (Milot, 2008). Pour comprendre la laïcité, je m'appuie sur un outil méthodologique : les « familles de pensée », qui forment une typologie élaborée par le sociologue Guillaume Lamy dans son ouvrage de 2015 intitulé *Laïcité et valeurs québécoises : les sources d'une controverse*. Cette typologie est inspirée des traditions de pensée initialement catégorisées par Stéphane Courtois (2010). Afin de catégoriser les « nébuleuses intellectuelles » s'étant affrontées au sujet de la laïcité entre 2006 et 2014, Lamy la réactive et nomme ainsi les « familles de pensée » revendiquant différentes idéologies au regard de la conception de la citoyenneté : « républicains conservateurs »<sup>31</sup>, « républicains civiques » ainsi que « penseurs libéraux » (Lamy, 2015). Tandis que les deux premiers groupes ne s'entendent pas sur ce qui doit fonder la *civitas* (l'histoire commune pour les premiers et des valeurs universelles partagées pour les deuxièmes), ils sont tous deux en désaccord avec les derniers qui font primer les droits de l'individu sur les droits de la communauté. Je m'inspirerai de cette typologie pour élaborer des catégories de l'analyse de contenu afin d'examiner et de comparer les attentes sociales envers la réforme d'ÉCR, les objectifs gouvernementaux dévolus au programme CCQ, ainsi que ses contenus. Nous pourrions à terme mieux comprendre les choix politiques opérés en formation à la citoyenneté dans le programme CCQ et ce faisant, saisir les évolutions du paysage idéologique au Québec depuis l'implantation d'ÉCR. Cette recherche revêt une pertinence sociale certaine dans la mesure où les programmes scolaires sont des biens publics et qu'il est donc crucial de pouvoir appréhender leur nature et leurs enjeux. Elle est pertinente pour la communauté scientifique également, puisqu'aucune étude sur le nouveau programme n'a encore

---

<sup>30</sup> Pour en savoir plus sur la philosophie humaniste du Rapport Parent, voir le chapitre 2 de Corbo (2002).

<sup>31</sup> Dans la typologie originale, Courtois emploie « communautariens » plutôt que « conservateurs ». Lamy (2023, p. 58) préfère ce dernier terme, bien qu'ils puissent être interchangeables, parce qu'il le considère moins négativement connoté que le premier, dans une volonté de maintenir une posture scientifique de neutralité axiologique.

été réalisée<sup>32</sup>. Mon projet de recherche mettra ainsi en lumière le rapport ambivalent des Québécois à la religion pour contextualiser les mutations sémantiques, juridiques et narratives de la laïcité québécoise et voir comment la transition d'ÉCR à CCQ peut nous renseigner sur les transformations sociales et politiques au Québec au cours des douze dernières années, soit la durée de vie du programme ÉCR.

### 1.9 Ma posture de chercheuse

Je m'inscris dans une sociologie internormative (Laniel, 2022) orientée vers la description des logiques justificatives en présence et, de façon complémentaire, dans la sociologie dialogique (Hanafi, 2024). Cette double perspective me conduit à adopter une neutralité axiologique située comme positionnement épistémologique. Le rapport au religieux, la laïcité et la formation citoyenne sont des sujets hautement polémiques. Pour produire des résultats qui soient recevables par l'ensemble des camps idéologiques sur le sujet, j'ai besoin d'adopter une posture scientifique descriptive et compréhensive à la manière de Max Weber (1904–1917/1965). Ici, je me rapproche de Laniel (2018), qui analyse la laïcité comme un construit sociohistorique structuré par des tensions entre normes juridiques, culturelles et religieuses. Or, comme il est impossible de prétendre à une « vue de nulle part », je vise la neutralité axiologique, mais la pose comme située. Là, je m'inspire du sociologue franco-palestinien Sari Hanafi (2020, 2022, 2024) qui propose trois principes dialogiques : la positionnalité, le comparatisme et l'universalisme modéré. Or, dans le cadre de cette recherche, c'est surtout le premier que je met en œuvre.

La « positionnalité » s'inscrit dans la lignée des travaux féministes sur la théorie du point de vue. Il reconnaît que toute production de savoir est située et dépend du parcours, de l'ancrage culturel, politique, institutionnel et affectif de « l'être interprétant » (Paillé, 2006). Mon regard est ainsi informé par une pluralité d'ancrages : affectif, avec ma formation initiale en enseignement d'*Éthique et culture religieuse* ; professionnel, avec mon engagement dans l'Association québécoise en éthique et culture religieuse (aujourd'hui APCCQ) ; institutionnel, avec mon appartenance à l'Université du Québec à Montréal, au Centre de recherche interdisciplinaire sur la

---

<sup>32</sup> À ma connaissance, au moins deux études se basant sur les informations disponibles à propos du programme (avant que ne soit rendue disponible sa version finale) ont toutefois été publiées. Il s'agit du mémoire inédit de Stuart (2023) et de l'ouvrage d'Estivalèzes (2023a).

diversité et la démocratie (CRIDAQ) et le soutien du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Cette approche contribue à définir ma posture de neutralité axiologique située comme chercheuse. Adopter une telle neutralité signifie qu'il me faut reconnaître l'existence de valeurs propres à chaque contexte, sans pour autant y adhérer. Il s'agit également de situer l'analyse d'un système dans son historicité ainsi que dans les conflits internes qui le traversent. Sans jugement de valeur, le présent mémoire vise donc à reconnaître la pluralité des définitions et des enjeux de la laïcité coexistant dans le contexte québécois. Cette distanciation réflexive me permet de me rapprocher autant que possible de la rigueur méthodologique qu'exige un objet d'étude aussi polémique par rapport auquel il ne s'agit pas de prendre position. Elle conduit à expliciter les valeurs à l'œuvre et les débats qu'elles suscitent, en les abordant comme des faits sociaux situés.

#### 1.10 Méthodologie

Pour répondre à ma question de recherche, mon mémoire opte pour une démarche itérative d'analyse qualitative combinant l'analyse sociohistorique et l'analyse de contenu. Cette démarche articule un cadre conceptuel initial (typologie de Lamy) et des ajustements inductifs en réponse au matériau empirique, tel que détaillé au chapitre II. Elle témoigne d'un va-et-vient entre déduction et induction caractéristique de l'analyse qualitative compréhensive. Quant à ma méthodologie elle-même, elle articule deux volets complémentaires. Le premier volet analyse les attentes sociales exprimées dans les mémoires de consultation de 2020, révélant les conceptions divergentes de la laïcité et de l'éducation citoyenne. Le second volet examine les orientations normatives du programme CCQ et des documents ministériels produits entre 2016 et 2023, en identifiant les stratégies institutionnelles de formation citoyenne mobilisées. La mise en dialogue de ces deux corpus permettra d'analyser les tensions entre débats sociaux et choix programmatiques.

Le corpus analysé comprend les sorties ministérielles entre 2016 et 2021, 21 mémoires déposés lors de la consultation publique de 2020 représentant la diversité des positionnements idéologiques québécois, ainsi que le programme *Culture et citoyenneté québécoise* lui-même (version secondaire). L'analyse de contenu repose sur deux grilles catégorielles : la première identifie les quatre familles de pensée québécoises face à la laïcité à partir des nœuds épistémologiques que

sont la démocratie, l'intégration des nouveaux Québécois et le rapport à l'histoire ; la seconde analyse les modèles d'éducation à la citoyenneté mobilisés dans le programme CCQ. Cette double stratégie analytique me permettra de lire les couches sédimentaires ayant forgé les choix opérés dans le programme CCQ.

### 1.11 Conclusion au chapitre

Ce premier chapitre a permis de présenter la problématique de ma recherche, les angles théoriques et la méthodologie employée, en plus de cerner les principales lignes de fracture idéologiques qui traversent le débat public québécois contemporain sur la laïcité ainsi que les soubassements historiques de ces enjeux. Au terme de cette analyse, nous comprenons que le rapport à la religion de la majorité québécoise s'est profondément transformé depuis l'achèvement de la déconfessionnalisation scolaire. Le Québec est passé d'un régime de religiosité ethnoculturel, où la religion catholique informait l'éthique sociale et transmettait ses valeurs via l'école, à un régime catholique culturel instituant la séparation du politique et du religieux, pour ensuite amorcer une transition « anxigène » vers un régime pluraliste marqué par la diversification ethnoreligieuse visible de la population et la montée des sans religions. Cette tendance démographique a clôturé une époque où la laïcité était principalement vue comme un principe juridique de gestion de la diversité religieuse dans le respect des droits et libertés individuels, pour s'imposer désormais comme une valeur à protéger. La Loi sur la laïcité de l'État s'inscrit ainsi dans une continuité avec les débats qui ont jalonné l'histoire québécoise récente ; si elle marque une étape décisive dans la formalisation de la laïcité au Québec, elle est aussi l'aboutissement de transformations amorcées dès la déconfessionnalisation scolaire et la mise en place du programme ÉCR.

Ce parcours de la laïcité québécoise nous a permis de constater que ce concept est polysémique et susceptible d'être instrumentalisé pour faire avancer des projets politiques. C'est dans ce contexte que semble s'inscrire, en partie, la transition rapide du programme ÉCR à CCQ. Le prochain chapitre mobilisera les outils théoriques de la sociologie de la laïcité afin d'analyser les multiples dimensions de ce concept et de cerner les logiques sous-jacentes à sa mise en œuvre dans les discours sociaux et politiques au Québec.

## CHAPITRE II

### LA LAÏCITÉ

Il s'agit ici expliciter le cadre conceptuel de ma recherche, dont ses ancrages disciplinaires, soit la sociologie de la laïcité ainsi que des sciences de l'éducation, avant d'exposer ma méthodologie plus en détail puis, dans les chapitres suivants, les résultats de l'analyse.

#### 2.1 La laïcité, objet d'étude

Par-delà les débats dont elle fait l'objet à plusieurs échelles, la laïcité est un concept généralement compris comme désignant la séparation de l'État et des religions. Le concept de laïcité naît en France au XIXe siècle, dans un contexte de fortes tensions entre catholiques et anticléricaux, particulièrement autour de l'École. Ce clivage, enraciné dans la Révolution française, culmine avec les lois de la IIIe République sur l'école laïque et la loi de 1905 sur la séparation des Églises et de l'État, qui consacre juridiquement la laïcité.

Bien que le terme ne soit né en France, la laïcité peut d'ores et déjà exister sous une forme implicite quand une société instaure la séparation entre la religion et l'État. C'est à l'étude des relations entre les deux au sein des sociétés modernes<sup>33</sup> que se voue la sociologie de la laïcité. La sociologie de la laïcité, qui a émergé dans les années 90, est tout indiquée pour étudier mon objet de recherche parce qu'elle se fonde à la fois sur la sociologie de la religion, dont elle devait se faire le « dépassement » (Baubérot, 2019), et la sociologie historique du politique. En effet, comme la transition entre le programme *Éthique et culture religieuse* et *Culture et citoyenneté québécoise* représente surtout la quasi-disparition du volet de culture religieuse, rompant ainsi avec un héritage du catholicisme culturel québécois tout en s'inscrivant dans un mouvement politique d'inscription formelle de la laïcité dans le droit québécois, cette discipline m'offre des approches fécondes pour

---

<sup>33</sup> Modernes seulement, car bien qu'il soit possible d'étudier cette relation dans les sociétés anciennes, c'est avec la modernité que sont apparus les droits humains – plus précisément avec la Déclaration des droits de l'Homme de 1789.

analyser cet objet de recherche. Il a souvent été associé, parfois même confondu, avec le concept de sécularisation.

## 2.2 La sécularisation

Le terme de sécularisation est bien antérieur à celui de laïcité, qui était un néologisme au XIX<sup>ème</sup> quand il a émergé. Le mot latin dont il dérive, *saeculum*, signifiant « siècle », « époque » ou « âge », est employé par des auteurs comme Cicéron ou Virgile dès l'Antiquité (Gaffiot, 2016). Cette connotation temporelle a fait place, au Moyen-Âge, à ces moines qui décidaient de ne pas faire partie d'un ordre monastique, œuvrant plutôt dans le monde profane. Il a pris un sens additionnel quand des biens ecclésiastiques devinrent propriété d'État durant la Réforme, puis un autre encore quand il s'est mis à désigner le retrait de l'influence religieuse sur la société. C'est dans cette acception qu'il est confondu avec le terme de laïcité. Cependant, dans les pays anglo-saxons qui n'ont pas connu de confrontation violente entre l'Église et l'État quand ce dernier souhaita s'en émanciper, la culture politique est historiquement orientée vers une logique de pluralisme religieux (songeons aux *Lettres à la tolérance* de Locke). Ainsi, ces pays n'ont pas eu besoin d'inventer un principe politique comme la laïcité pour lutter en faveur d'une démocratie émancipée du contrôle ecclésial, et le terme « *secularism* » dans la littérature anglophone peut tout autant désigner un principe politique similaire à la laïcité française, qu'une idéologie anticléricale ou rationaliste ou encore, un cadre philosophique pour garantir la neutralité de l'État<sup>34</sup>.

À l'égard de la pertinence de cette distinction, la thèse de Micheline Milot sur la « laïcité implicite » du Québec (Milot, 2002) en constitue une démonstration importante, et s'inscrit dans le sillage d'un autre grand spécialiste de la laïcité, Jean Baubérot. À partir de la définition que nous présenterons dans la prochaine section, ainsi que des principes sur lesquels elle s'est appuyée pour parvenir à cette définition, la sociologue nuance la thèse de la « Grande Noirceur » du Québec comme État confessionnel, c'est-à-dire cette idée reçue d'une alliance entre les pouvoirs politique et religieux. Employant les outils d'analyse de la sociologie historique du politique, elle suggère plutôt l'existence d'une « neutralité tacite » de l'État, sorte de compromis colonial qui, sans adop-

---

<sup>34</sup> L'usage n'est pas encore stabilisé ; bien que des chercheurs comme Charles Taylor, José Casanova et Talal Asad aient tenté de raffiner le vocabulaire, introduisant des distinctions entre processus (« *secularization* »), doctrine (« *secularism* ») et condition moderne (« *secularity* »). Celle-ci n'a pas réussi à s'imposer dans l'usage, que ce soit académique ou dans le langage courant.

ter formellement le modèle français de laïcité, octroyait la liberté religieuse à l'ensemble de la population – ou presque, puisque les Autochtones se voyaient interdire leurs propres pratiques. Remontant le fil de l'aménagement de la pluralité religieuse au Québec jusqu'à la Conquête (puisque la Nouvelle-France reproduisait le modèle de l'État confessionnel en vigueur dans la métropole), Milot extrait de l'histoire des rapports entre l'Église et l'État des « éléments de laïcité », soit des éléments objectifs permettant de repérer la neutralité de l'État, son indépendance face aux normes religieuses ainsi que son autonomie respective face à l'Église, et vice-versa (*Ibid.*, p. 24). Ce travail lui permet d'exposer le « non-dit constitutionnel » des principes de laïcité pouvant structurer les rapports entre l'Église et l'État au Québec, mais aussi lorsqu'il s'agit d'étudier le degré de laïcisation dans d'autres sociétés qui n'emploient pas nécessairement le terme (*Ibid.*, p. 22).

Ainsi, l'approche de la sociologie de la laïcité a permis de dépasser une conception réductrice et *essentialisante* de la laïcité, autrefois comprise comme l'apanage de la société française. Tout d'abord par l'historicisation du concept qui permet de dévoiler sa nature progressive, avec Jean Baubérot et ses seuils de laïcisation, puis avec Micheline Milot, qui, en l'appliquant dans son cas d'étude sur le Québec, l'augmenta d'une dimension juridique avec ses quatre principes. Dans la prochaine section, je présente cette définition de Milot.

### 2.3 Laïcité : une définition de départ

Pour amorcer cette section, je retiens la définition de la laïcité proposée par la sociologue québécoise de la laïcité, Micheline Milot, en raison de sa clarté analytique et de sa reconnaissance dans les débats académiques et publics québécois. Parce qu'elle permet de saisir la laïcité comme un principe dynamique, avec un potentiel d'interprétations multiples, elle offre un cadre propice à l'examen critique des tensions et des modèles concurrents qui traversent les conceptions contemporaines de la laïcité, ce qui en fait un point d'ancrage pertinent. Sa définition est donc déclinée en quatre principes, soit la séparation que nous venons de mentionner, en plus de la neutralité (de l'État), de la liberté de conscience et de religion, ainsi que de l'égalité de traitement des citoyens à cet égard (Milot, 2008, p. 17). Elle en propose la définition suivante :

[...] un aménagement (progressif) du politique en vertu duquel la liberté de religion et la liberté de conscience se trouvent, conformément à une volonté d'égalité justice pour tous,

garanties par un État neutre à l'égard des différentes conceptions de la vie bonne qui coexistent dans la société. La laïcité concerne donc l'aménagement politique, puis la traduction juridique, de la place de la religion dans la société civile et dans les institutions publiques (Milot, 2002, p. 34).

Il est important de souligner la parenthèse, car « progressif » est ici essentiel. En effet, bien que la sociologue en produise une définition, il s'agit d'un idéal-type : la laïcité, comme la démocratie, est un processus évolutif suivant les transformations sociales (Blancarte, 2009, p. 18). C'est pourquoi, dans son étude de la laïcité québécoise, la sociologue développe trois indicateurs afin d'analyser le processus historique de laïcisation, à ne pas confondre avec celui de sécularisation, qui renvoie principalement aux mutations culturelles du rapport social au religieux (Baubérot-Vincent, 2013) :

- (1) Comment le « double principe de neutralité » est mis en œuvre par le politique (tant l'État se doit d'être indépendant des organisations religieuses que celles-ci doivent pouvoir conserver leurs libertés face à celui-ci).
- (2) Les moyens dont disposent les groupes et les individus pour exercer leur liberté de conscience et de religion dans l'espace public
- (3) Le droit tel qu'il est appliqué et interprété en regard de cette liberté et de l'égalité (*Ibid.*).

Ce dernier indicateur nous amène à traiter d'une catégorisation à considérer en amont lorsqu'il s'agit d'analyser la laïcité : la distinction entre la laïcité dite narrative et la laïcité de droit (ou juridique). Proposée d'abord par Alessandro Ferrari (2009), cette distinction a récemment été reprise par Audrey Carmel en 2022 dans son mémoire de maîtrise sur les débats parlementaires autour de l'adoption de la *Loi sur la laïcité de l'État* (2021). Tandis que la laïcité de droit correspond au troisième indicateur de Milot, c'est-à-dire de son inscription dans l'appareil d'État par sa « juridification<sup>35</sup> » (Ferrari, 2003, p. 158), la laïcité narrative concerne plutôt la manière dont elle s'incarne dans l'imaginaire collectif. Cette inscription formelle dans le droit positif, Ferrari (2003) la nomme « juridification » : entendue comme le processus par lequel des principes légalement codifiés sont sollicités comme idéaux collectifs structurant le débat public, la juridification fait de la loi un opérateur normatif qui oriente en profondeur les registres de

---

<sup>35</sup> Il s'agit ici d'une traduction par l'IA du terme « *giuridificazione* », faisant référence au passage à la législation de « l'idéal laïque ». À différencier des termes de « juridicisation » et de « *juridiciarisation* ». Pour comprendre à quoi renvoient ces deux derniers termes et leurs différences, voir Péliasse, 2009.

légitimité et les formes d'action possibles. Comme l'illustre Paternotte (2012), le droit cesse alors d'être un simple outil de régulation pour devenir la matrice à partir de laquelle les revendications sociales se structurent et se forment. Tel que l'explique Ferrari (2009), les dimensions narrative et juridique de la laïcité sont interdépendantes : pour qu'elle passe dans la législation, la laïcité doit tout d'abord entrer dans les idéaux d'une société donnée, généralement lorsque le processus de sécularisation de celle-ci est entamé, et cet « idéal laïque » vient ensuite justifier sa formalisation juridique, qui, en retour, lui confère une assise tangible et durable. Comme l'illustre David Paternotte (2012), dans certains contextes, le droit ne se limite pas à un outil de régulation : il devient la « matrice » même à partir de laquelle les revendications sociales se structurent et se forment. Cette perspective amène donc à voir dans la juridification de la laïcité davantage qu'une codification dans le droit positif, mais bien un cadrage légal qui oriente en profondeur les termes du débat public, les registres de légitimité et les formes d'action possibles. Ainsi, tandis que la laïcité de droit s'inscrit dans les lois et la jurisprudence, la laïcité narrative, elle, s'inscrit dans les débats publics, les discours sociaux et les rapports de commissions parlementaires (Koussens, 2015). Cette première distinction posée en amont, il est maintenant temps d'exposer les différentes manières de concevoir la laïcité.

## 2.4 Les conceptions de la laïcité

Comme nous y avons fait référence à la section précédente, un « foisonnement » des formes de la laïcité existe en sciences sociales. Cette section répertorie les grandes tendances en matière de conceptions de la laïcité. Ensuite, j'explicitai celle qui sera retenue comme outil d'analyse.

### 2.4.1 La conception de la laïcité comme « exception française »

En 2002, Micheline Milot observe que l'association au « conflit et à l'anticléricalisme » de la laïcité française constitue un frein à l'implantation du terme de laïcité au Québec (p. 17). L'Église catholique y avait obtenu des privilèges, comme la liberté religieuse – qui n'existait même pas en Irlande à l'époque –, en échange de sa soumission au régime britannique après la Conquête. Tenant mordicus à maintenir ses privilèges, qui lui permettaient notamment de maintenir ce qu'elle percevait comme son emprise sur les consciences de la population<sup>36</sup>, elle allait commander

---

<sup>36</sup> Sur la relativité de la pénétration dans les consciences de l'Église catholique québécoise, voir Moreux (1982).

obéissance aux autorités britanniques chaque fois que celle-ci semblait remise en question par ses fidèles (Milot, 2002, p. 50), ce qui lui fit dénoncer la Révolution française dont les idées démocratiques menaçaient d’inspirer la population canadienne-française à s’émanciper tant du régime anglais que du joug de l’Église. C’est dans ce contexte que le terme de laïcité conservera longtemps une aura négative, nourrie par le clergé catholique. C’est à l’aube de la Révolution tranquille que des intellectuels tentent de faire valoir la laïcité par-delà la mauvaise réputation du terme (Roy, 2025). Il est parlant que le terme de « laïc » soit alors davantage mis de l’avant que son corollaire, laïcité (Lamonde, 2010). Bref, cette perception de la laïcité comme produit exclusivement français, forgée dans l’affrontement entre républicains et conservateurs, perdurera jusqu’à la fin du XXe siècle, tant dans le discours public que dans la recherche, où la laïcité est longtemps pensée comme l’aboutissement d’un processus de sécularisation propre à l’histoire politique et culturelle de la France (Baubérot et Milot, 2011).

La définition analytique de la laïcité que propose Milot (2002) pour dépasser cette conception, influencera nombre de travaux, dont ceux de la commission Bouchard-Taylor.

On pourrait ainsi dire, avec Micheline Milot (2002), que la laïcité est un aménagement (progressif) du politique en vertu duquel la liberté de religion et la liberté de conscience se trouvent, conformément à une volonté d’égalité de justice pour tous, garanties par un État neutre à l’égard des différentes conceptions de la vie bonne qui coexistent dans la société. La laïcité est un mode de gouvernance politique qui repose sur deux grands principes – l’égalité de respect et la liberté de conscience – et deux modes opératoires – la séparation de l’Église et de l’État, et la neutralité de l’État envers les religions et les mouvements de pensée séculiers (Maclure et Taylor, 2010, p. 32).

Cette structuration en fins et en moyens marquera les conceptualisations subséquentes de la laïcité. Cette dernière remarque ouvre la porte à l’une des critiques portées à l’endroit des chercheurs étudiant la laïcité : la hiérarchisation de ces principes, variant d’une conception à l’autre, entraînerait un foisonnement de laïcités « adjectivées » (Kintzler, 2014 ; Scot, 2015) et donc, la prétention qu’il n’y ait « qu’une seule et bonne définition » (Ferreti et Rocher, 2020). S’appuyant sur les travaux de Guy Rocher, Laniel (2018) propose de dépasser à son tour la conception très « juridique » de la laïcité héritée de Milot par une lecture internormative et sociohistorique de la laïcité, qui rejette le juridisme abstrait au profit d’une analyse des rapports de pouvoir, des acteurs et des transformations sociales ayant façonné les normes. Il rappelle ainsi que la laïcité ne peut

être astreinte à un simple principe de neutralité, puisqu'elle est elle-même le produit de compromis successifs dans l'histoire sociale et politique du Québec.

#### 2.4.2 Vers la laïcité comme concept analytique : Baubérot et les seuils de laïcisation

Vers la fin du XXe siècle, l'historien et sociologue Jean Baubérot contribue à défaire l'idée d'une laïcité monolithique et atemporelle en proposant une lecture sociohistorique du phénomène. Contre l'illusion d'un modèle unique, il élabore une théorie des « seuils de laïcisation » (Baubérot, 1990), permettant de penser la laïcité comme un processus dynamique et situé ainsi que traversé par des tensions et des contradictions internes. Plutôt que de chercher à classer définitivement les sociétés, cette approche amène à saisir la coexistence de logiques diverses selon les domaines et les époques, mettant ainsi en lumière les continuités et discontinuités de la laïcisation dans l'histoire.

Si cette théorie n'est pas centrale à mon propos, elle permet néanmoins de situer le Québec contemporain dans une dynamique particulière : celle d'un régime qui, tout en ayant largement franchi un premier seuil de laïcisation avec la Révolution tranquille, conserve des traits relevant d'autres stades, comme ceux liés à la transformation du religieux et à la redéfinition de l'autorité symbolique dans des sociétés marquées par l'incertitude et le pluralisme.

Tableau 3.1 – Seuils versus caractéristiques principales

Seuils	Caractéristiques principales
Premier seuil	État confessionnel → début de laïcisation Séparation partielle, sécularisation de certaines fonctions
Deuxième seuil	Institutionnalisation de la laïcité Foi transférée aux institutions du progrès (école, science, médecine)
Troisième seuil	Crise de légitimité des institutions Pluralisme éclaté, perte de confiance, retour à une religiosité mais individualisée

Ainsi, en invitant à penser la laïcité comme un processus évolutif plutôt qu'un modèle figé, la théorie des seuils de Baubérot ouvre la voie à une approche plus nuancée et contextuelle du phénomène. Mais pour en saisir les manifestations concrètes dans les sociétés contemporaines, notam-

ment sur le plan institutionnel, il est nécessaire de compléter cette perspective sociologique par une analyse plus formelle et juridique du concept. C'est ce que propose Micheline Milot, qui s'attarde à la définition de la laïcité comme concept analytique, c'est-à-dire comme un outil permettant d'identifier et de comparer les dispositifs concrets par lesquels les États organisent leurs rapports au religieux.

#### 2.4.2 La laïcité adjectivée

Dans son ouvrage *La laïcité* en 2008, Milot propose une typologie des laïcités, selon l'accent mis par une société mettant en œuvre la laïcité sur l'un ou l'autre des principes, qui sera bonifiée dans son ouvrage avec Baubérot en 2011.

Tableau 3.2 – Typologie des laïcités<sup>37</sup>

<b>Idéaltype de laïcité</b>	<b>Définition synthétique</b>	<b>Hiérarchisation des principes (ordre d'importance à titre indicatif)</b>	<b>Exemples*</b>
Laïcité séparatiste	Séparation perçue comme une fin en soi, surdétermine les autres principes.	1. Séparation 2. Neutralité 3. Liberté de conscience 4. Égalité	France (Loi de 1905) ; États-Unis, Mexique.
Laïcité anticléricale	Réaction contre le pouvoir des clercs, surtout dans des pays à forte emprise historique religieuse.	1. Séparation 2. Égalité 3. Neutralité 4. Liberté de conscience	France (Révolution française), Amérique latine (Uruguay, Mexique).
Laïcité autoritaire	Imposition autoritaire de la laïcité, souvent au détriment de la liberté religieuse.	1. Séparation 2. Égalité 3. Neutralité 4. Liberté de conscience	Turquie (laïcisation par Atatürk) ; Iran (interdiction du voile en 1936) ; États communistes (URSS, Chine).
Laïcité de foi civique	Exige l'adhésion aux valeurs civiques dominantes, soupçon envers les croyances minoritaires.	1. Égalité (conformité) 2. Neutralité, 3. Séparation 4. Liberté de conscience	France (Loi Stasi) ; États-Unis, Québec (Projet de loi 94).

<sup>37</sup> Puisqu'il s'agit d'idéaltypes, comme pour les seuils de laïcisation de Baubérot (1990), il est possible qu'une société ait des éléments de plus d'un type de laïcité.

Idéaltype de laïcité	Définition synthétique	Hiérarchisation des principes (ordre d'importance à titre indicatif)	Exemples*
Laïcité de reconnaissance	Légitime l'expression religieuse des individus dans la sphère publique.	1. Liberté de conscience 2. Égalité 3. Neutralité 4. Séparation	Québec de 2008 à jusqu'à la <i>Loi sur la laïcité de l'État</i> ; Canada.
Laïcité de collaboration	État indépendant mais collaborant institutionnellement avec des groupes religieux.	1. Liberté de conscience 2. Neutralité 3. Égalité 4. Séparation	Québec de 1997 à 2008 (option de cours confessionnels à l'école publique) ; France (Conseil français du culte musulman) ; Belgique.

\*Inspiré de Baubérot et Milot, 2011.

Certes, elle n'est pas la première à avoir « adjectivé » la laïcité : déjà, en 1958, le pape Pie XII proposait une « saine laïcité », qui correspond grosso modo à la laïcité de collaboration, à l'opposé du « laïcisme » idéologique (Ardura, 2003), qui correspondrait aux laïcités séparatistes, anticléricales et autoritaires. Maintes autres typologies seront proposées à la suite de Milot (Baubérot-Vincent, 2015 ; Kuru, 2013) et certaines seront créées spécifiquement pour le contexte québécois (Courtois, 2010 ; Estivalèzes, 2023a ; Koussens, 2016), toutes reposant sur cette conception analytique fortement ancrée dans la perspective juridique proposée par Milot. L'étude de la laïcité poursuit son chemin, avec les remises en question propres à la démarche scientifique, comme l'exemple de la sociologie internormative et sociohistorique de la laïcité proposée par Laniel (2018) l'illustre. Forts des outils théoriques de la sociologie de la laïcité, nous pouvons maintenant nous pencher sur le cas de la laïcité au Québec.

### 2.4.3 La laïcité à la québécoise

Selon Milot (2002), le rapport Église-État au Québec suit une trajectoire en quatre temps : la neutralité tacite instaurée dès l'Acte de Québec de 1774, qui place de facto l'État hors de l'autorité ecclésiastique ; la laïcisation progressive mais « silencieuse » (Milot, 2002, p. 109) malgré l'ultramontanisme dès 1840 jusqu'à la Révolution tranquille et la création du ministère de l'Éducation en 1964, lequel amorce le retrait institutionnel du catholicisme ; la déconfessionnalisation scolaire achevée entre 1997 et 2008 qui a vu l'échafaudage d'un modèle de laïcité scolaire fondé sur une laïcité dite « ouverte » – dont ÉCR était emblématique – ; la juridification de la laïcité avec

l'adoption de la *Loi sur la laïcité de l'État* en 2019, consacrant dans le droit les principes de séparation, neutralité, égalité et libertés de conscience et de religion. Ces repères historiques fixent le cadrage temporel de la présente analyse, en ce qu'ils éclairent la tension actuelle entre pluralisme et redéfinition identitaire qui sous-tend les discours sur la laïcité et justifient le recours aux typologies contemporaines présentées dans les sections qui suivront, et ce, pour comprendre les repositionnements idéologiques. Voyons en quelques-unes.

## 2.5 Des typologies pour étudier la laïcité au Québec

Pour mieux comprendre les tensions qui traversent les usages contemporains de la laïcité au Québec, plusieurs chercheurs ont proposé des typologies visant à distinguer les formes qu'elle peut prendre dans les discours et dans les normes. Ces typologies permettent de rendre compte de la pluralité des conceptions en circulation, parfois en concurrence, et d'en éclairer les fondements philosophiques ou politiques. Elles constituent des outils heuristiques précieux pour analyser les glissements sémantiques ou normatifs du concept de laïcité, notamment dans le champ scolaire. La section suivante présente deux typologies les plus mobilisées dans les travaux portant sur la laïcité québécoise, avant d'explicitier celle qui sera retenue pour mon analyse.

### 2.5.1 La laïcité à l'École : la typologie de Mireille Estivalèzes

Dans son ouvrage sur l'abolition d'ÉCR, Mireille Estivalèzes met en cause ces « travers de notre époque », notamment la « polarisation des débats » (Estivalèzes, 2023a, p. 199). Ces derniers constituent justement un matériel permettant de produire des typologies de la laïcité ; l'historienne des religions procède d'ailleurs à une analyse typologique à partir des conceptions divergentes des libertés de conscience et de religion, lesquelles sous-tendraient les débats autour de la place du religieux à l'école ayant mené ultimement à l'abolition d'ÉCR (*Ibid.*, p. 42). Elle explique comment les controverses sur ÉCR éclairent trois modèles de laïcité circulant dans les discours québécois, lesquels seraient sous-tendus par des conceptions divergentes des libertés de conscience et de religion.

Il y aurait d’abord la laïcité de type républicain, la laïcité libérale ou « ouverte » ainsi que la laïcité de type nationaliste, issue de la première mais particulière au Québec<sup>38</sup>. La laïcité de type républicain, associée historiquement au modèle français, se fonde sur un idéal universaliste où l’intégration à la *civitas*, la communauté politique, implique pour l’individu de laisser de côté ses « particularités ethniques, régionales, culturelles, linguistiques, religieuses » (Lamy, 2015, p. 56) : la liberté de conscience est ici distincte de la liberté de religion, et même hiérarchisée comme lui étant supérieure (*Ibid.*, p. 81). Selon cette logique républicaine, la place du religieux à l’école est très limitée, voire exclue, et ce, au nom de la séparation stricte des sphères publique et privée, cette dernière étant considérée comme celle à l’intérieur de laquelle devrait être circonscrite la liberté religieuse.

L’idéotype de la laïcité libérale, « ouverte » (*Ibid.*, p. 74) ou « de reconnaissance » (*Ibid.*, p. 54), quant à lui, fonde la citoyenneté sur les droits et libertés que celle-ci accorde aux membres de la *civitas*. Les libertés de conscience et de religion n’auraient pas tendance à être distinguées l’une de l’autre, bien qu’Estivalèzes considère qu’une certaine préséance serait accordée à la deuxième sur la première (*Ibid.*, p. 77). Les particularismes n’y sont pas invisibilisés dans la sphère publique comme dans le modèle précédent, mais activement valorisés pour favoriser la pleine expression de ces libertés. Ce modèle donne une place au religieux à l’école dans une optique pluraliste : songeons, dans le cadre québécois, à l’enseignement culturel laïque des religions qui prévalait dans l’ancien programme ÉCR.

Enfin, la laïcité de type « nationaliste » (*Ibid.*, p. 79) se fonde sur une identité collective forte, conçue comme reposant sur l’histoire et la culture québécoise majoritaire – c’est l’équivalent de la « laïcité identitaire » dont parle Olivier Audet (2023) dans sa thèse. La liberté religieuse y est subordonnée à la liberté de conscience, restreignant la diversité religieuse dans son aménagement de la place du religieux à l’école, à la manière du modèle républicain français. Toutefois, Estivalèzes conçoit les nationalistes en deux camps : les nationalistes religieux et les nationalistes politiques, selon que leur conception de l’identité nationale se déleste ou non de ses « ancrages historiques et symboliques religieux » devenant, le cas échéant, « *a-religieuse*, voire parfois,

---

<sup>38</sup> L’historienne n’a pas inventé les deux premiers types, qui sont issus de la recherche québécoise antérieure sur la laïcité.

graduellement au fil du temps, antireligieuse » ou sinon favorisant un « catholicisme identitaire » (Koussens, 2016) et « patrimonialisé » (Zubrzyski, 2020) où la transmission du patrimoine religieux peut justifier d'accorder une certaine place au religieux à l'école (Estivalèzes, 2023a, p. 81). Or, c'est surtout par son but, de « distinguer le Québec du reste du Canada », qu'Estivalèzes circonscrit ce type de laïcité (*Ibid.*, p.79).

### 2.5.2 La typologie de Guillaume Lamy

Un autre chercheur québécois, le sociologue Guillaume Lamy, en s'appuyant sur les outils théoriques de la sociologie des conflits, a également proposé une analyse à partir de controverses sur la place du religieux dans la sphère publique : la place du crucifix à l'Assemblée nationale ainsi que l'interdiction des signes religieux ostentatoires dans la fonction publique lors des débats entourant la Commission Bouchard-Taylor. Partant du principe que le conflit est une donnée naturelle des sociétés plutôt qu'une « pathologie sociale », ainsi que du point de vue postmarxiste selon lequel il ne résulte pas toujours des inégalités économiques, mais d'une « source considérablement plus puissante », soit la « diversité des identités » (2015, p. 18), Lamy propose d'étudier les conflits autour de ces controverses, considérés comme manière de « faire société » puisque consistant en une « relation sociale » – même si elle est fondée sur le « heurt » – pour mieux saisir l'évolution de la société québécoise (*Ibid.*, p. 19). Car, lorsque des acteurs se mobilisent et se joignent pour intervenir sur les politiques publiques pour transformer le contenu des institutions, il s'agirait d'une « forme d'unification » (Simmel, 1968, cité dans Lamy 2023 p. 19). Ainsi, en étudiant les positionnements lors des controverses autour de la laïcité au Québec, Lamy propose une typologie tripartite des modèles de laïcité y circulant, afin de cartographier les « familles de pensée » – des « nébuleuses » aux « signatures intellectuelles distinctes » (*Ibid.*, p. 54) – orbitant dans l'espace discursif québécois entre 2006 et 2014.

Tableau 3.3 – Les positions des familles de pensée par rapport aux symboles religieux

	<b>Famille 1</b>	<b>Famille 2</b>	<b>Famille 3</b>
Symboles ostentatoires	Généralement pour*	Contre	Contre
Présence du crucifix à l'Assemblée nationale	Contre	Pour	Contre
*À l'exception des employés de l'État exerçant une fonction d'autorité	Laïcité ouverte (rapport Bouchard-Taylor)	Catho-laïcité (charte des valeurs)	Laïcité intégrale

Comme l'indique le tableau ci-dessus, trois modèles émergent de son analyse : la laïcité « ouverte », la « catho-laïcité » et la « laïcité intégrale » (*Ibid.*). La première correspond à la laïcité « libérale » vue précédemment avec Mireille Estivalèzes (2023a, p. 53). La deuxième recoupe en partie la laïcité « nationaliste » conceptualisée par celle-ci – rappelons que Lamy élabore ses catégories près d'une décennie avant l'analyse typologique proposée par l'historienne – car, là aussi c'est au nom de l'identité collective que l'on justifie de restreindre la diversité religieuse à l'école, mais avec une exception pour la religion catholique patrimonialisée. La laïcité intégrale recoupe également la laïcité nationaliste d'Estivalèzes, tout comme la laïcité de type républicain de laquelle elle se réclame : pas de place même pour le patrimoine religieux de la majorité historique, puisque la collectivité est conçue sur une base civique qui exclut les particularismes pour se fonder plutôt sur des valeurs « universelles ».

Chacun de ces modèles est associé à l'une des trois familles de pensée présentées au chapitre précédent – républicains conservateurs, républicains civiques et penseurs libéraux –, respectivement rattachées à la « catho-laïcité », à la « laïcité intégrale » et à la laïcité « ouverte ». L'avantage, selon Lamy, de cette division tripartite réside dans le fait qu'elle parvient à faire éviter au chercheur « l'aplatissement de la complexité de la controverse sur l'axe unidimensionnel gauche-droite (ou souverainiste-fédéraliste) » (*Ibid.*, p. 57). Les fondements de chacune de ces familles seront approfondis dans la section suivante à partir des « nœuds épistémologiques » identifiés par Lamy.

Parmi les différentes manières de concevoir la laïcité, j'ai choisi de retenir le cadre typologique que propose Lamy. Premièrement, parce que son travail a produit, en quelque sorte, une photographie du paysage politique après celui que Tremblay avait réalisé en 2008, quand le programme *Éthique et culture religieuse* venait d'être implanté dans les écoles. Cela me permettra donc d'avoir un point de départ à partir duquel je pourrai répondre à ma question de recherche, qui concerne les transformations sociales dont témoigne le passage d'ÉCR au nouveau programme *Culture et citoyenneté québécoise*. De surcroît, la thèse de Lamy contient justement les positionnements des différentes « nébuleuses intellectuelles » à l'égard de l'ancien programme scolaire (2015, p. 209). Sa typologie tripartite est étoffée avec les « valeurs fondamentales, les filiations intellectuelles, les principaux axes critiques, les schémas argumentatifs dominants et

même les utopies exprimées » de chaque famille de pensée, ce qui me permet de construire une grille d'analyse précise me permettant de comparer et de mieux comprendre l'évolution du rapport des Québécois au religieux et les mutations narratives du discours sur la laïcité, ainsi que de saisir le cadre normatif sous-tendant l'éducation à la citoyenneté dans le nouveau programme CCQ (*Ibid.*, p. 58). Ainsi, je m'attarderai dans la prochaine section à approfondir davantage le cadre conceptuel de Lamy, en le suppléant néanmoins de certains éléments afin qu'il soit opérationnel pour ma question de recherche précise.

## 2.6 Un cadre conceptuel pour étudier les transformations de la laïcité au prisme du programme CCQ

Parmi les typologies existantes sur la laïcité, j'ai choisi celle de Lamy, qui a l'avantage d'avoir été construite spécifiquement pour le cas québécois et dont « l'instantané » créé de cette période, entre 2006 et 2014, me permettra de comparer avec la période actuelle, que je situe à partir de 2020, date de l'annonce de l'abolition du programme *Éthique et culture religieuse* par le gouvernement québécois mené par François Legault. Dans la prochaine sous-section, j'approfondis chacune des familles de pensée, ce qui me permettra de construire ma grille d'analyse car, ceux-ci témoignent de différentes conceptions de la citoyenneté. Je les développe davantage dans une section ultérieure. Plus précisément, c'est à partir des trois « nœuds épistémologiques » identifiés par Lamy que je m'appête à détailler chacun de ces idéaltypes ainsi que leurs valeurs respectives.

Une précision s'impose toutefois avant de poursuivre. En effet, cette approche typologique est centrée sur les régimes discursifs et les débats politiques ; je ne prétend pas qu'elle puisse saisir les pratiques vécues à l'égard de la laïcité ni la religiosité ordinaire des Québécois. Comme le souligne Laniel dans son approche internormative, d'autres dynamiques – sociohistoriques, culturelles, voire liées à la religiosité même – complètent la compréhension de la laïcité et de ses formes (Laniel, 2018). Je maintiens néanmoins mon choix de retenir la grille de Lamy ici, puisqu'elle permet d'éclairer les mutations narratives et les enjeux politico-normatifs qui traversent le débat québécois, et ce, bien qu'elle n'épuise pas l'ensemble des facteurs explicatifs.

Le choix de présenter ce cadre typologique avant l'analyse mérite une clarification méthodologique. Cette démarche pourrait sembler téléologique, comme si je « plaquais » des catégories

préétablies sur le matériau empirique. Or, il s'agit plutôt d'un processus itératif entre théorie et données : la typologie de Lamy constitue mon point de départ, mais elle a été ajustée au fil de la préanalyse du corpus. En effet, lors de la lecture flottante des mémoires déposés dans le cadre de la consultation publique de 2020 et des documents ministériels, j'ai constaté que certains positionnements ne trouvaient pas leur place dans les trois familles de pensée identifiées par Lamy en 2015. Plutôt que de forcer ces discours dans des catégories inadéquates, j'ai tenté d'élaborer une quatrième famille – les « post-libéraux égalitaristes » – émergée inductivement de l'analyse du matériau lui-même. Ainsi, les idéaux-types présentés dans cette section constitue un outil flexible, ajusté aux transformations du paysage politique québécois observables dans mon corpus.

### 2.6.1 Les « nœuds épistémologiques »

Un « nœud épistémologique » est, pour Lamy, un « foyer de confusion » représentant une occurrence lexicale mobilisée par chacune des familles de pensée lorsqu'elles se sont décrites pendant la controverse sur la laïcité, et qui nécessite de « descendre au niveau épistémologique » pour en « achever le démêlage » (2015, p. 209). L'épistémologie est l'étude critique de la connaissance ; il s'agit donc ici de comprendre comment la conception de ces occurrences lexicales – ici la démocratie, l'intégration et la continuité – diffère selon chacune de ces familles de pensée et produit ainsi des positionnements différents au regard de la meilleure façon de les garantir.

#### 2.6.1.1 La démocratie

Chaque famille de pensée se porte garante de la démocratie. Lamy attribue cet état de fait au « caractère multidimensionnel des démocraties » (2015, p. 210). Produit d'une « accumulation historique », tout régime démocratique repose sur des principes qui se sont ajoutés au fil du temps (*Ibid.*, p. 177). C'est en quelque sorte par une différente hiérarchisation de ceux-ci, par la mise de l'avant de l'un d'eux surtout, que se divisent ces différentes idéologies pourtant toutes prodémocratie.

Le « premier étage » de la construction de la structure démocratique est celui que les républicains conservateurs comprennent comme l'élément central d'un régime démocratique : la volonté populaire. Cette dimension des « délibérations collectives » remonterait à l'ère socratique athénienne, et renvoie aux « débats », « arènes oratoires » et aux « règles parlementaires », donc aux principes participatifs, représentatifs et électoraux (*Ibid.*, p. 210). Selon Lamy, les républicains

conservateurs y fonderaient leur identité de groupe, et mettraient de l'avant cette dimension de la démocratie avant les autres afin d'assurer que les « enjeux identitaires resteront des sujets politiques » à l'abris des règles du juridico-technique (*Ibid.*).

Une autre dimension des régimes démocratiques est celui de la séparation des pouvoirs, résumée par Montesquieu dans *L'Esprit des lois* comme étant tripartite : le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif et, enfin, le pouvoir judiciaire. Le principe de cette division, que les républicains civiques considéreraient suprêmement important, a été ajouté après le « premier étage » susmentionné afin de prévenir que le pouvoir politique ne soit concentré dans les mains d'une seule entité. Un « quatrième pouvoir » est souvent conçu étant les médias ou l'argent ; dans le même esprit qu'un « pouvoir parallèle » puisse interférer, voire corrompre ce système, les républicains civiques se méfieraient de la religion et donc des valeurs et particularités « non-universelles » des individus, d'où leur volonté de légiférer pour une « laïcité uniforme » et de conférer aux « valeurs universelles » un statut supérieur à toutes les autres (*Ibid.*, p. 211).

Enfin, une troisième couche ajoutée à la structure démocratique est celle des droits individuels garantissant la liberté et l'égalité. Partageant la crainte de Tocqueville d'une « tyrannie de la majorité » (*Ibid.*, p. 201), les « penseurs libéraux » font de l'État de droit et de ses mécanismes d'équilibrage entre le groupe majoritaire et les membres des minorités la dimension ultime de la démocratie. Pour eux, l'égalité « théorique » promue dans le modèle républicain civique, quand il efface les particularités individuelles, est insuffisante : elle doit être empirique en permettant aux citoyens de vivre réellement libres, quitte à mettre en œuvre des mesures de discrimination positive afin de leur offrir des moyens additionnels pour y parvenir. Ainsi, les mécanismes d'un régime démocratique sont subordonnés pour les penseurs libéraux aux finalités de celui-ci, soit l'égalité et les libertés individuelles (*Ibid.*, p. 212).

Selon Lamy, ces différentes « bases ontologiques » expliquent en grande partie la source des débats autour de la laïcité québécoise (*Ibid.*). La vision mise de l'avant par chacune de ces familles de pensée serait investie de leurs sensibilités propres ; les républicains conservateurs favoriseraient la majorité, les républicains civiques privilégient la séparation des pouvoirs et les penseurs libéraux, eux, les droits individuels. Toutefois, il faut encore sonder les diverses manières de

penser l'intégration et la continuité pour mettre à nu ce qui distingue ces nébuleuses intellectuelles et génère des conflits autour de la laïcité. Dans la section prochaine, voyons comment chaque famille de pensée considère qu'elle possède la meilleure formule d'intégration à la société québécoise, tout en affirmant le contraire à propos de ses adversaires idéologiques.

#### 2.6.1.2 L'intégration

Puisque ce qui fonde l'identité des républicains conservateurs est l'idée d'une nation comme communauté historique majoritaire, il s'ensuit que l'intégration à la société québécoise consiste en l'adhésion de tous à la culture de cette majorité. Cette adhésion nécessite donc que les citoyens développent des « habitudes culturelles » tirées de la « culture nationale – édifiée dans la durée – », nécessitant le « rattachement » des particularismes à « l'identité collective québécoise », fondée sur l'histoire de cette « communauté singulière en Amérique du Nord » (Lamy, 2015, p. 214). Le respect des droits individuels est donc subordonné à la nécessité de transmettre un héritage, afin de « rendre possible le partage de raisons communes », via la reconnaissance du patrimoine des héritages religieux, politiques et culturels (*Ibid.*). Selon cette famille de pensée, il s'agirait du meilleur moyen de dépasser les clivages interculturels et de favoriser la mobilisation politique en limitant les crises susceptibles de paralyser les institutions politiques, puisque la communauté se dirigerait dès lors dans la même direction. Comme le résume bien Lamy, « pour les républicains conservateurs, le Québec doit aussi être vu comme un être collectif, fait de valeurs, de sensibilité, de traditions politiques et culturelles, qui a la légitimité de se poser comme norme intégratrice » (*Ibid.*) et c'est pour cette raison qu'elle promeut la laïcité « patrimoniale », ou comme choisit Lamy de la nommer, la « catho-laïcité » (*Ibid.*, p. 169.).

Les républicains civiques, pour leur part, n'adhèrent pas à l'idée de fonder la communauté politique autour d'une histoire ou d'une culture, même canadienne-française. Cette communauté doit plutôt lier ses membres par des valeurs dites « universelles », selon des principes tirés « de l'idée d'un contrat social, d'une religion civile et même d'un patriotisme constitutionnaliste » (*Ibid.*, p. 215). Comme chacun doit se distancer de ses particularismes, chacun se fait membre de la communauté politique, régie par un État neutre censé ne favoriser aucune culture plutôt qu'une autre. Selon cette idée, la « catho-laïcité » est inacceptable, tout comme la laïcité « ouverte » promue par les penseurs libéraux.

Pour leur part, les penseurs libéraux ne croient pas en l'idée que l'unité politique puisse être réalisée en délestant les individus de leurs ancrages identitaires, croyant au contraire que cette exigence, en portant atteinte à la dignité de l'individu, entraînera plutôt des comportements d'auto-exclusion. Afin d'éviter de saper dans l'adhésion à la communauté politique mais aussi de garantir l'égalité et les libertés empiriques entre les individus, dans une société pluraliste où se côtoient diverses conceptions de la vie bonne, les penseurs libéraux adhèrent à l'idée de « dialogue intercommunautaire sans cesse renouvelé » (*Ibid.*, p. 213). En cela, cette famille de pensée s'aligne sur la morale communicationnelle et la philosophie de la reconnaissance, lesquelles se traduisent dans une laïcité dite « ouverte », où l'État prête l'oreille à la diversité de groupes composant la société, incluant les critiques dont il peut faire l'objet. Ne considérant pas les identités culturelles et religieuses comme des entraves à l'intégration, il s'agirait pour les penseurs libéraux de se lier sur le principe d'ouverture à la diversité, « surtout par la majorité francophone » selon Lamy (*Ibid.*, p. 214), ce qui rappelle le modèle interculturel québécois d'intégration<sup>39</sup>. Au contraire des deux familles précédentes, donc, la « contrainte » n'est pas nécessaire pour « miser sur du commun » afin d'unifier les membres dans une même communauté politique (*Ibid.*). Une troisième et dernière occurrence lexicale reste maintenant à explorer : la continuité historique.

### 2.6.1.3 La continuité

Chaque famille de pensée dit s'inscrire dans la « continuité de l'expérience historique québécoise », rattachant leurs propositions respectives à des traditions de pensée pouvant être retracées dans un passé lointain, mais ayant influencé la société québécoise à travers son développement (Lamy, 2015, p. 217).

Les républicains conservateurs mettraient de l'avant la continuité de « quatre siècles d'aventure francophone en Amérique du Nord », où, depuis la colonisation, le Québec a toujours servi de « foyer historique » (*Ibid.*, p. 219). Cette famille de pensée mettrait l'accent sur l'enracinement

---

<sup>39</sup> L'opposition entre ce modèle et celui du multiculturalisme canadien a été jugée théoriquement exagérée ; plusieurs analyses montrent que s'ils divergent quant au poids accordé à la continuité historique majoritaire, tous deux partagent une même matrice libérale de reconnaissance. Les critiques adressées aux deux approches – folklorisation des cultures dans un cas, conception jugée statique et hiérarchisée des cultures dans l'autre – ainsi que la discussion de leur proximité normative sont examinées de manière détaillée dans le mémoire de Fatima Zohra Benayad (2025).

dans une mémoire collective, une culture et un territoire partagés. Craignant une rupture avec ce passé au nom de la diversité ou des droits individuels qui mènerait à une fragmentation de la société québécoise, les républicains conservateurs rejettent les orientations du rapport Bouchard-Taylor, considérant qu'il accorderait trop peu d'importance à l'héritage antérieur à la Révolution tranquille. Pour eux, les chartes de droits et le néonationalisme effaceraient cet héritage. Dans le même ordre d'idées, bien que certains aient pu se réjouir de la primauté accordée au christianisme dans la culture religieuse transmise dans le programme ÉCR, d'autres ont plutôt regretté que cet enseignement se fasse dans une perspective laïque (Tremblay, 2010). Bref, cette famille de pensée se fait l'héritière et garante d'un passé collectif où la communauté politique était unie autour de valeurs communes, et cherche donc à faire respecter la volonté collective de la majorité historique francophone afin de la faire durer dans le temps, ce que ne peut pas faire, selon eux, une communauté politique centrée sur la diversité.

Quant aux républicains civiques, ils ancrent leur continuité dans l'histoire d'une tradition laïque militante issue des luttes anticléricales du XIX<sup>ème</sup> siècle et des mouvements laïques du XX<sup>ème</sup> siècle (Lamy, 2015, p. 217). Contrairement aux républicains conservateurs, ceux-ci rejettent un enseignement culturel des religions, même laïque, puisqu'ils défendent une séparation stricte entre la religion et l'État, considérée essentielle à la cohésion sociale. Plutôt que le moment de la colonisation française de l'Amérique du Nord, les républicains civiques s'attachent au couple mythologique Révolution tranquille/Grande noirceur afin de se poser en continuité avec la rupture du régime de religiosité ethnoculturel du Québec, quand l'Église catholique et l'État québécois travaillaient de concert selon un « pacte » (Baubérot, 1990), conclu lorsque les Patriotes furent vaincus en 1837. Ainsi, la Révolution tranquille apparaît comme un moment clé dans la consolidation de valeurs comme l'égalité des sexes et la liberté de conscience, en tant qu'entrée dans la modernité à laquelle les républicains civiques sont attachés. En fin de compte, cette famille de pensée promeut une tradition de « patriotisme laïque » (*Ibid.*) en valorisant les luttes politiques du passé pour la laïcité au Québec – une lutte couplée, rappelons-le, à l'émancipation politique vis-à-vis du pouvoir britannique –, une continuité qu'ils jugent essentielle et qui explique leur préférence pour une « laïcité intégrale » (Lamy, 2015) ou, pour utiliser le terme d'Estivalèzes, une laïcité « nationaliste » (Estivalèzes, 2023a).

En ce qui a trait aux penseurs libéraux, l’histoire de la laïcité est conçue comme un prolongement de la culture des droits, s’inscrivant eux aussi dans le milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle, mais dans une autre tradition libérale : celle qui ne versait pas dans l’anticléricalisme (*Ibid.*, p. 218). Pour eux, le moment charnière de la fondation de l’identité politique québécoise est celle de l’adoption des chartes de droits au Québec (1975) et au Canada (1982). Ils soutiennent les recommandations du rapport Bouchard-Taylor, dont l’idée de réécrire l’histoire nationale à la lumière des contributions apportées par la diversité ethnoculturelle. En effet, bien que cette dernière se soit accentuée après la Deuxième Guerre mondiale, elle y a joué un rôle depuis les débuts de la colonisation, puisque les Autochtones et des huguenots étaient présents, puis rapidement des Irlandais, Écossais, Anglo-protestants et Juifs (Potvin *et al.*, 2020). Dans cette optique, ils défendent la laïcité « ouverte » et l’interculturalisme pour viser la reconnaissance et la valorisation de cette longue histoire de diversité locale, laquelle caractériserait selon eux et depuis le tout début la communauté politique québécoise.

Ainsi, les trois familles de pensée mobilisent la démocratie, l’intégration et la continuité, mais le font à partir d’angles différents. Ceci leur permet de défendre leurs propositions politiques dans les controverses, incluant autour de la laïcité. Voici un tableau récapitulatif de leurs valeurs et de leurs différentes conceptions de ces « nœuds épistémologiques » :

Tableau 3.4 – Comparaison des trois familles de Lamy

<b>Dimension</b>	<b>Républicains conservateurs</b>	<b>Républicains civiques</b>	<b>Penseurs libéraux</b>
Vision de l’identité	Substantielle, fondée sur la mémoire et la culture de la communauté historiquement majoritaire	Républicaine, liée à un contrat social commun	Plurielle et dynamique, sans canevas préétabli, ouverte à la diversité
Valeur centrale	Identité collective	Valeurs « universelles »	L’égale liberté pour tous
Rôle de l’école	Transmettre la mémoire et l’identité nationale	Inculquer les valeurs « universelles »	Enseigner le vivre-ensemble (comme reconnaissance de la diversité)
Rapport à la laïcité	Partiel pour le catholicisme ; « catho-laïcité »	Séparation stricte entre l’État et les religions ; laïcité « intégrale »	Tolérant envers l’expression religieuse individuelle ; Laïcité « ouverte »
Position face à la diversité	Crainte du repli identitaire et du multiculturalisme	Rejet des particularismes au nom de l’unité	Valorisation du pluralisme culturel et religieux

Dimension	Républicains conservateurs	Républicains civiques	Penseurs libéraux
Rapport au passé	Référence forte à l'histoire nationale depuis la fondation de la Nouvelle-France	Révolution des patriotes ; mythe fondateur de la Révolution tranquille	À revoir à la lumière de la diversité mise de côté
Libertés individuelles	Subordonnées à l'identité collective	Importantes mais encadrées par l'ordre commun	Primordiales et non-négociables

### 2.6.2 Vers une nouvelle « famille de pensée » ?

La préanalyse de mon corpus a révélé un « trou » dans la typologie de Lamy : certains acteurs de la consultation publique de 2020 – notamment des organismes comme le YWCA, Environnement Jeunesse, le GRIS-Montréal ou l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE) – ne correspondaient à aucune des trois familles identifiées. Leurs mémoires présentaient deux caractéristiques distinctives : d'une part, un discours peu développé sur le religieux et la laïcité en tant que tels, contrastant avec les préoccupations centrales des trois autres familles ; d'autre part, une posture critique fondée sur l'analyse des rapports de pouvoir et des discriminations systémiques (racisme, sexisme, homophobie, etc.). Ces acteurs semblaient partager avec les penseurs libéraux un attachement aux droits individuels, mais s'en distinguaient par une critique plus radicale des institutions libérales elles-mêmes, jugées insuffisantes pour assurer une égalité réelle. Face à ce constat empirique, deux options s'offraient à moi : soit ignorer ces voix, soit élaborer une catégorie analytique permettant de les saisir. J'ai opté pour la seconde, en m'appuyant sur les travaux récents de Lamy (2023) et de Levy (2023) sur l'émergence d'une « nouvelle-nouvelle gauche » au Québec, ainsi que sur le concept d'ultramodernité de Willaime (2019), qui permettent de contextualiser théoriquement cette évolution du paysage politique québécois<sup>40</sup>.

Dans le numéro du Bulletin d'histoire politique qu'il a édité en 2023, Lamy propose une cartographie mise à jour du paysage politique québécois. Une « nouvelle nouvelle gauche » serait observable dans les débats contemporains, ce que la contribution d'Andréa Lévy s'attelle à décrire. Deux fois nouvelle, parce que la « nouvelle gauche » décoloniale et antiraciste – la première, selon lui, étant celle du mouvement des Patriotes s'opposant à la métropole coloniale anglaise – apparue

---

<sup>40</sup> Il importe de préciser le statut méthodologique de cette quatrième famille. Contrairement aux trois autres, directement héritées de Lamy (2015), elle constitue une hypothèse exploratoire construite à partir de mon corpus. Je la présente ici comme un outil conceptuel provisoire, nécessaire pour rendre compte de positionnements émergents, mais dont la validité et la pertinence devront être évaluées à l'aune de l'analyse qui suivra. Autrement dit, cette catégorie consiste en un échafaudage interprétatif et non un « résultat » préétabli.

dans les années 60 au Québec utilisait un vocable marxiste qui aurait progressivement été abandonné par celle qui nous concerne ici. De plus, cette gauche de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle se rattacherait aujourd’hui à ce qui survit de la coalition indépendantiste que formait jadis le Parti Québécois jusqu’à son virage néo-libéral, alors que cette gauche renouvelée se rallie plus volontairement à Québec Solidaire (Collombat et Lafrance, 2022) – quand elle ne lui reproche pas sa recherche de crédibilité électorale, qui affaiblirait son engagement révolutionnaire (Lefebvre, 2024). Une autre différence est le rapport au syndicalisme : tandis que la vieille garde de la gauche entretenait des liens forts avec les syndicalistes, le rapport est plus complexe et tendu avec la nouvelle (Collombat et Lafrance, 2022). Cette dernière continue de mener les luttes pour défendre les opprimés, mais n’a pas la même consistance que la vague précédente ; tandis que la première menait une lutte où la « majorité » pouvait se reconnaître dans la nature des revendications, la nouvelle prend la forme d’une constellation de mouvements aux points de vue très diversement situés<sup>41</sup> et qui ne se recoupent pas toujours, voire peuvent avoir des intérêts opposés (pensons à ce segment des critiques de l’éducation à la sexualité constitué par certaines minorités religieuses<sup>42</sup>, versus les minorités sexuelles et de genre qui militent pour sa place dans le cursus scolaire). En effet, cette dernière ne parle plus le langage de la « suprématie parlementaire », elle parlerait plutôt celui de chartes de droits (Lamy, 2023, p. 28). Sa généalogie avec les « penseurs libéraux » apparaît ici, mais un autre trait de cette nébuleuse est qu’elle tendrait à adopter une posture critique envers le modèle libéral lui-même, bien qu’elle ne rejette pas nécessairement l’entièreté du système – comme observé précédemment, c’est une constellation intellectuelle particulièrement vaste par les positionnements très diversement situés qui la composent : mouvements écologistes pro-décroissance, antiracistes et décolonialistes, anticapacitistes, antispécistes, etc. (Levy, 2023). Voici un tableau pour illustrer les récentes évolutions dans la gauche, scindant les gauchistes « traditionnels » des gauchistes intersectionnels :

---

<sup>41</sup> Traduction du terme anglais « *standpoint* » (Hill Collins, 2000), le concept de point de vue situé affirme que les femmes et les personnes issues de groupes marginalisés, en raison de leurs positionnements sociaux particuliers, sont plus aptes à dévoiler certains aspects du réel. Par exemple, pour identifier les logiques d’exclusion qui traversent les dispositifs d’accessibilité, une personne en situation de handicap sera souvent la mieux placée pour ce faire. Afin de viser l’émancipation et la justice sociale, cette approche insiste sur l’imbrication entre production de savoirs et structures de pouvoir, et met en évidence le caractère politiquement situé de toute connaissance.

<sup>42</sup> Par certaines minorités religieuses, certes, mais pas seulement par elles. Des groupes qui s’opposaient à l’enrichissement culturel religieux dans ÉCR au nom de la laïcité s’opposent aussi à l’éducation à la sexualité, comme nous le verrons.

Tableau 3.5 – Scindant les gauchistes « traditionnels » des gauchistes intersectionnels : les récentes évolutions dans la gauche<sup>43</sup>

Gauche traditionnelle vs « nouvelle » gauche			
	Gauche traditionnelle	Commun aux deux	Nouvelle gauche
<b>Éléments idéologiques</b>	Centralité du mouvement syndical	Volonté de justice sociale	Écologie radicale et décroissance
	Question nationale (souveraineté, identité québécoise)	Critique des inégalités socio-économiques	Antiracisme et perspective décoloniale (reconnaissance du racisme systémique)
	Social-démocratie redistributive (État-providence fort)	Défense des droits (droits du travail, droits sociaux, etc.)	Approche intersectionnelle (genre, race, classe, sexualité...)
	Réformes graduelles principalement via les institutions	Opposition au néo-libéralisme et aux formes d'exploitation	Remise en cause du productivisme et du rôle central des syndicats
	Vision classiste de la solidarité (classe salariale)	Recherche d'une société plus égalitaire	Modes de mobilisation horizontaux et autonomes

Nous pouvons interpréter cette évolution de la gauche à la lumière du concept d'ultramodernité. Ce concept désigne le stade ultérieur à la première modernité, caractérisée par quatre processus : la « rationalisation » (Willaime, 2019 p. 705), soit l'organisation optimale des moyens pour atteindre efficacement un but ; la « différenciation fonctionnelle » (*Ibid.*), soit l'autonomisation des diverses sphères sociales (économique, politique, religieuse...) ; « l'individualisation » (*Ibid.*, p. 706), soit l'autonomie grandissante de l'individu face aux normes collectives et, enfin, la « pluralisation » (*Ibid.*), soit la reconnaissance et la valorisation de la diversité (religieuse, culturelle, etc.).

Pour Willaime, l'ultramodernité est donc cette « évolution » de la modernité où la sécularisation s'approfondit, avec des pertes d'utopies politiques et une démythologisation accélérée (*Ibid.*, p. 708). Récusant l'idée d'une modernité achevée par une rupture radicale d'avec ses grands idéaux sous-tendant le concept de postmodernité (Lyotard, 1979), le concept d'ultramodernité décrit plutôt un monde qui, loin d'avoir renoncé à la modernité, l'amènerait de manière accélérée à un point de saturation extrême. Cet « ADN de la modernité », son « moteur même », toujours activé et même radicalisé, serait la « réflexivité permanente, le questionnement critique et le doute,

<sup>43</sup> Ce tableau est inspiré par les articles de Levy (2023) et de Collombat & Lafrance (2022).

la capacité sans cesse renouvelée de questionner les nouvelles évidences » (*Ibid.*), entraînant une nouvelle vague de désenchantement, qui cette fois toucherait toutes les sphères sociales ; une « sécularisation au carré » (Willaime et Portier, 2021) qui inclurait les institutions séculières elles-mêmes sacralisées dans la modernité, comme l'école et la médecine : ce serait le « désenchantement des désenchanteurs » (Willaime, 2019, p. 710). Désenchantement du politique, où l'État-nation qui s'était substitué à l'Église comme instance « supérieure » subirait à son tour une remise en question ; désenchantement de l'École qui serait remise en question par l'arrivée des nouvelles technologies de communication et la mondialisation ; désenchantement de l'unité familiale traditionnelle, qu'elle soit sacralisée religieusement ou politiquement, alors que les structures familiales éclateraient sous l'effet de la pluralisation exacerbée par l'ultramodernité. Cette dynamique de radicalisation de la réflexivité critique s'accompagne d'un refus croissant de toutes les formes d'autorité institutionnelle, qui, poussée à l'extrême, peut engendrer une forme d'auto-dé légitimation systématique des cadres normatifs collectifs.

#### 2.6.2.1 Une « nouvelle » famille politique de gauche... ultra-moderne ?

Comme si l'ultramodernité lui avait injecté du nitro, le « moteur » de la modernité que sont le questionnement critique et la réflexivité perpétuelle radicaliserait ses propres processus – pluralisation, rationalisation, différenciation et individualisation – et entraîne « l'hyper-sécularisation » : le « dieu de substitution » à la religion qu'était l'idéal de progrès est lui-même remis en doute (Willaime, 2019). Ainsi, une différence notable entre ces deux étapes de la modernité est l'incertitude : tandis que la modernité, avec ses « promesses séculières » (*Ibid.*) d'un avenir radieux grâce à la science et à la technologie, avait opéré un passage d'une logique pré-millénariste à post-millénariste, ce mouvement s'est renversé avec la « sortie sociale du projet des Lumières », où la catastrophe climatique annoncée ramène la société à une vision apocalyptique de l'avenir (Baubérot-Vincent, 2015). Tout d'abord, « l'effet supernova » (Taylor, 2011) provoqué par la radicalisation du pluralisme et caractérisé par un éclatement des références de sens et une multiplicité subséquente toujours croissante des identités et des appartenances, peut être mis en relation avec l'approche intersectionnelle (Crenshaw, 2021 [1989]) sur laquelle se fonde cette nouvelle famille de gauche. L'intersectionnalisme considère que les identités ne sont pas homogènes, mais plurielles et croisées (genre, race, classe, orientation sexuelle, capacité physique, etc.), et peut être interprété comme une expression explicite d'une caractéristique clé de

l'ultramodernité, soit le « pluralisme anthropologique et axiologique » (Willaime, 2017), lequel remet en cause les modèles dominants traditionnels au profit d'une diversité des manières d'être humain.

Le passage d'un pluralisme « classique » – fondé principalement sur la coexistence pacifique (ou du moins tolérante) de diverses traditions religieuses dans l'espace public – à un pluralisme radicalisé tient également à l'exacerbation d'un autre processus caractéristique de la modernité : l'individualisation. L'effritement des structures collectives stables – telles que la famille, les institutions religieuses et l'État-nation – s'accompagne d'une intensification de l'autonomie individuelle, d'une remise en question des formes d'autorité et de vérité transcendante, ainsi que d'un relativisme généralisé, autant de dynamiques qui nourrissent un pluralisme éclaté. Ce phénomène se traduit notamment par la multiplication des micro-références personnelles (Kaufmann, 2004), chaque individu élaborant sa propre vision du monde en l'absence de repères communs « universellement » reconnus, tandis qu'émergent une multitude de courants de pensée, eux-mêmes sujets à fragmentation et recomposition au gré des préférences individuelles. Il en résulte un paysage culturel et religieux profondément morcelé, ce qui conduit Willaime à parler d'un « régime de pluralisme en voie de pulvérisation individualiste et relativiste » (2019, p. 91).

Le pluralisme éclate également au niveau axiologique, alors que la valeur de l'être humain elle-même ne fait plus consensus. Héritant d'une conception religieuse de l'être humain comme dominant la nature, les changements climatiques et ses conséquences sur la biodiversité remettent également en question cet ancien consensus. Il n'y aurait plus de boussole normative sous la forme d'une autorité commune comme la raison, la foi, le contrat social... ; les hiérarchies de valeurs, en se démultipliant, font que la valeur suprême pour une personne peut s'agir du choix personnel, de la justice sociale, du respect de la tradition ou de l'environnement, etc. Coexistent ainsi des horizons éthiques profondément différents qui continuent de se démultiplier, rendant de plus en plus compliquée la solidarité, ce qui fait dire à Lamy que cette multiplicité de déclinaisons dans la « nouvelle-nouvelle gauche [...] ont pour point commun de ne pas pouvoir former une majorité » (2023, p.28). Le pluralisme ultra-moderne se fonde sur la reconnaissance de la légitimité, ou du moins la coexistence, de conceptions du bien incommensurables.

Cette diversité de conceptions du bien s'incarne aussi dans les redéfinitions du lien politique portées par certaines franges de la gauche contemporaine. Il me semble qu'il y a là une caractéristique pouvant départager les personnes de gauche s'identifiant au Parti Québécois (la gauche « traditionnelle ») et celles qui rejettent ce dernier (la gauche « intersectionnelle ») : tandis que les premières partagent le rejet de l'économie de droite avec les deuxièmes, elles ne souhaitent pas pour autant refonder la nature du lien politique, nonobstant la volonté indépendantiste qui, par ailleurs, n'est pas nécessairement souhaitée par tous les tenants de cette gauche intersectionnelle (qui comme je la conçois, est une constellation plutôt éclatée de points de vue situés pluriels). Le slogan « Ni Québec, ni Canada » représente bien cette nouvelle famille de pensée ; la gauche des années 60-70 appliquait la théorie décoloniale pour faire valoir ses droits face à la domination anglophone, tandis que, dans un esprit ultramoderne, la nouvelle gauche l'applique à elle-même, reconnaissant volontiers sa responsabilité dans la colonisation et les maux du néo-libéralisme et du capitalisme à laquelle elle a donné lieu, comme les changements climatiques. Elle tend à tirer ses conclusions d'une lecture de ses objets à partir de l'analyse critique des rapports de pouvoir.



Figure 3.1 – Graffiti du slogan « Ni Québec, ni Canada » sur le mur du pavillon Hubert-Aquin, Université du Québec à Montréal, pris en photo le 17 avril 2025

Cette potentielle nouvelle famille de pensée remet radicalement en cause l'universalisme, parfois même celui du droit universel comme socle de la légitimité politique, si cher aux penseurs libéraux, quand celui-ci failli à assurer l'équité : c'est parfois le cas de ces personnes qui se réclament de l'éthique de la sollicitude (éthique du care). S'appuyant sur l'idée que les identités se construisent dans des rapports de pouvoir historiques – race, genre, classe, etc. – des éthiciens de la sollicitude,

mais aussi des militants écologistes et décoloniaux, vont proposer de dépasser l'autonomie – valeur politique suprême des penseurs libéraux – par un nouveau lien politique fondé sur une vulnérabilité partagée et d'interdépendance afin de faire advenir une nouvelle éthique de responsabilité et de souci de l'autre (Tronto, 2013). Il s'agit ici d'une nouvelle proposition politique par rapport à celle des libéraux classiques, qui justifie selon moi qu'on la distingue.

Mais comment nommer cette famille de pensée, alors qu'elle recouvre tant de points de vue situés divers ? Dans cette nébuleuse, certains jugent que la réforme du système libéral ne suffirait pas à en prévenir les failles et qu'il vaudrait mieux lui substituer un nouveau système, tandis que d'autres le pensent réformable, mais tous s'entendent pour critiquer l'insuffisance du système libéral. Certes, les penseurs libéraux ne manquent pas de critiquer les institutions, mais je trace la ligne là où l'on cherche à proposer de nouvelles fondations au lien politique, au-delà de « l'autonomie-indépendance » fondant l'État de droit chère au libéralisme, puisque considéré insuffisant pour assurer une réelle justice – entre les groupes et les individus, mais aussi climatique.

Pour nommer cette potentielle quatrième famille de pensée progressiste à laquelle l'expression de Lamy (2023) « nouvelle-nouvelle gauche » semble pointer, j'ai retenu, à titre exploratoire, l'appellation de « post-libéraux égalitaristes ». Par le terme « post-libéral » pour qualifier cette nébuleuse, je souhaite faire allusion à sa généalogie libérale. Le préfixe « post- » signale que les penseurs s'apparentant à elle se réclament toujours généralement de certains acquis modernes cardinaux du libéralisme (droits, autonomie, pluralisme) mais s'inscrivent en rupture du système, estimant qu'il faille dépasser sa neutralité axiologique pour démanteler les structures de domination – raciales, genrées, économiques, coloniales – et instaurer une égalité relationnelle réelle. Ainsi, les post-libéraux égalitaristes s'entendent sur l'importance d'accorder également des droits et libertés égaux aux citoyens, mais ont poursuivi la réflexion critique, d'une manière tout à fait ultra-moderne, jusqu'à en critiquer les propres fondements de leur pensée, soit le discours libéral sur le lien politique constitué par l'égalité en droit, elle-même fondée sur la valeur de l'autonomie.

Voici un tableau récapitulant les différences entre les penseurs libéraux, et ce que je considère comme une nouvelle famille qui lui est généalogiquement liée, mais qui s'en distance pour son insuffisance à remplir ses promesses de justice : les « post-libéraux égalitaristes ».

Tableau 3.6 – Penseurs libéraux vs post-libéraux égalitaristes

	<b>Penseurs libéraux</b>	<b>Commun</b>	<b>Post-libéraux égalitaristes</b>
Éléments idéologiques	Autonomie individuelle comme fondement principal	Volonté de justice sociale	Insistance sur la responsabilité et l'interdépendance
	Universalisme des droits (droits humains « abstraits »)	Rejet du conservatisme autoritaire et/ou réactionnaire	Décentrement de l'universel au profit d'une prise en compte de l'expérience particulière
	Confiance dans la raison et dans la légitimité des institutions politiques actuelles	Importance de la liberté et de l'égalité, même si les modalités diffèrent	Approche intersectionnelle
	Prédominance de la liberté négative (ne pas être empêché d'agir)	Volonté de corriger ou de dénoncer des inégalités (mais pas forcément les mêmes)	Dénonciation du racisme systémique et/ou de la colonialité ; relativisation des « valeurs occidentales universelles »
	Rôle central du contrat social et de l'égalité formelle	Sensibilité aux discriminations et oppressions (mais avec des nuances dans la façon de les définir)	Valorisation de modes d'action politiquement situés

M'inscrivant dans une démarche itérative, j'ai pu affiner mon cadre conceptuel après une lecture flottante initiale du programme *Culture et citoyenneté québécoise*. De cette famille de pensée, il appert que c'est l'éthique de la sollicitude (Tronto, 2013) qui représente surtout cette famille dans le nouveau programme.

#### 2.6.2.2 Les penseurs post-libéraux égalitaristes et la laïcité

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, Caroline Jacquet a divisé les postures féministes au regard de la laïcité en trois catégories : les féministes monistes, antiracistes et intermédiaires. Les deuxièmes, incarnées par des mouvements comme La Collective des féministes musulmanes du Québec et Idle No More tendraient à s'inscrire dans cette potentielle quatrième famille de pensée ayant émergé au Québec. En effet, elles critiquent le débat sur la laïcité comme une façade masquant des inégalités systémiques et prône une laïcité de reconnaissance respectant la diversité religieuse, bien que, comme le notent Tremblay et Bertrand (2022), aucun organisme

classé dans cet idéaltype n'ait publié d'avis sur le programme ÉCR, lequel était basé sur cette forme de laïcité.

Leïla Benhadjoudja, Sonia Ben Soltane et Marie-Soleil Martineau mobilisent justement les approches féministes décoloniales et intersectionnelles pour aborder la question des femmes racisées, notamment musulmanes, à l'égard de la *Loi sur la laïcité de l'État*, laquelle exacerberait une discrimination croisée (racisme plus sexisme) dans le marché du travail (Celis *et al.*, 2020). Pour Benhadjoudja, la *Loi sur la laïcité de l'État* autoriserait le « groupe dominant » à décider unilatéralement des droits d'une minorité, ici musulmane, déplaçant ce faisant la limite de ce qui peut se dire et se faire à son égard. Ce déplacement normaliserait et banaliserait la discrimination dont font l'objet les personnes racisées, consolidant par conséquent leur « *subalternisation* » (*Ibid.*, p. 129) au profit de la majorité blanche *eurodescendante*, comme lorsque les femmes musulmanes voilées se voient imposées un « plafond » compromettant leur accès à l'emploi et, de facto, leur mobilité sociale (*Ibid.*, p. 130).

Pour Ben Soltane qui étudie le « coût émotionnel du racisme » et ses conséquences sur la performance économique de femmes immigrantes maghrébines (*Ibid.*, p. 145), la *Loi sur la laïcité de l'État* et les débats qu'elle suscite alimentent un discours subtil de racialisation qui normalise les microagressions vécues par les femmes voilées, renforçant ainsi leur mise à l'écart dans l'espace public et professionnel. Dans cette même perspective, Martineau souligne que la *Loi sur la laïcité de l'État* accentue « l'ethnicisation genrée des inégalités sociales au nom de la défense de la laïcité » (*Ibid.*, p. 160) et contribue à exclure symboliquement les Québécoises musulmanes de la nation, rappelant que le sentiment d'appartenance reste étroitement lié à la reconnaissance sociale – et pas uniquement à la citoyenneté juridique.

Nous pouvons percevoir dans ces postures scientifiques critiques l'écho de la pluralisation des identités, mais aussi la dissémination des références propre à l'ultramodernité, où le récit collectif dominant de « l'État-Nation » et sa prétention universaliste fait place à la démultiplication des récits individuels et des expériences fragmentées de vie, dont ceux des groupes marginalisés qui occupent une place frontale dans la logique de la gauche intersectionnelle. Ainsi, cette convergence

autour de l'éclatement narratif, caractéristique de l'ultramodernité, constitue un trait de cette quatrième famille de pensée.

Au niveau de la critique des institutions caractéristique de la gauche intersectionnelle et de la désinstitutionnalisation ultra-moderne, les critiques de la *Loi sur la laïcité de l'État* s'en sont parfois pris aux pouvoirs exécutif et législatif provinciaux ainsi qu'à l'institution scolaire. La philosophe Dominique Leydet, spécialiste du pluralisme juridique et des questions politiques autochtones, a examiné le processus législatif ayant mené à l'adoption de la loi. Son analyse a mis en lumière comment le débat parlementaire aurait été « court-circuité » par le gouvernement Legault, malgré sa prétention de représenter la voix du peuple québécois (Celis *et al.*, 2020, p. 164) en restreignant les mécanismes habituels de consultation et de délibération. De plus, elle analyse la marginalisation de certaines voix critiques, incluant celles de groupes minoritaires, sapant la légitimité démocratique du processus, comme lorsque la participation des municipalités, pourtant cruciale comme contre-pouvoir, y a été mise de côté, tel que l'illustre l'étude de cas de Benoît Morissette sur le bras de fer entre le gouvernement Québécois et la Ville de Montréal, « représentante de la collectivité québécoise rassemblant la plupart des citoyens issus de la diversité culturelle » (*Ibid.*, p. 194). Khaoula Zoghalmi, par son analyse du discours dans les documents officiels issus de la consultation sur la *Loi sur la laïcité de l'État*, révèle aussi que la participation des femmes musulmanes voilées à la consultation aurait été soigneusement canalisée, confirmant une mise à l'écart systématique – qu'elle qualifie de « surveillance » (*Ibid.*, p. 195) – de certaines voix dans le processus de son adoption. Sa démarche critique, basée sur l'analyse de la parole des femmes ayant participé à la consultation (ou tenté de le faire), reflète cette attention ultra-moderne à la multiplicité des récits, surtout des personnes faisant l'objet de discrimination croisée, ce qui témoigne de la critique des institutions autrefois dépositaire de la « foi civique » des modernes.

Quant à la critique de l'institution scolaire, également caractéristique de l'ultramodernité, l'historienne Catherine Larochelle a étudié la façon dont l'orientalisme, « un ensemble d'attitudes et de discours projetés sur l'Orient, avec leurs thèmes de prédilection, leurs contradictions internes et, surtout, une conséquence bien réelle : la domination de l'Occident sur l'Orient » (Celis *et al.*, 2020, p. 30), a été véhiculé dans les écoles québécoises du XIX<sup>ème</sup> au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle. En examinant les programmes scolaires et leurs manuels, elle procède à une analyse du discours

fondée sur l’approche postcoloniale (Saïd, 1980) afin de mettre au jour comment l’école québécoise a contribué à construire et diffuser une vision exotisante, voire infériorisante, des peuples et des cultures musulmanes. Elle situe ce contenu éducatif dans un contexte sociopolitique de reproduction du nationalisme franco-catholique et de la suprématie blanche plus largement, pour laquelle l’institution scolaire aurait été instrumentalisée. Nous retrouvons ici un autre exemple de l’alignement des thèmes des post-libéraux égalitaires – lecture par les rapports de pouvoirs entre différentes identités de groupe – avec le processus d’hypersécularisation de l’ultramodernité, alors qu’une des institutions par excellence de la sécularisation dans la modernité fait à son tour l’objet de « désenchantement ».

La laïcité, outil d’émancipation du pouvoir politique des institutions religieuses dans la modernité, est d’une part investie par des segments de la population comme nouvelle ressource symbolique dans un contexte ultra-moderne d’anxiété typique de la logique pré-millénariste. En retour, les post-libéraux égalitaristes, sensibles aux plus vulnérables de la société comme la gauche progressiste l’a toujours été, mais avec une sensibilité ultra-moderne pour le rôle qu’y jouent les identités – fruit de la radicalisation des processus modernes d’individualisation et de pluralisme – perçoit son instrumentalisation par les institutions séculières, devenues à leur tour suspectes, comme nous venons d’en voir des exemples. Toutefois, il n’existe pas à ma connaissance d’étude sur les conceptions de la laïcité dans cette nébuleuse intellectuelle ; si ce n’est qu’une posture critique à son égard comme nous l’avons vu à partir de l’ouvrage de Celis *et al* (2020). Cela dit, à partir des nœuds épistémologiques que le débat sur la laïcité a permis à Lamy (2015) de mettre au jour, il est possible de faire une esquisse générale des conceptions de cette quatrième famille de pensée<sup>44</sup> :

Tableau 3.7 – Les quatre familles de pensée et les « nœuds épistémologiques »

	<b>Républicains conservateurs</b>	<b>Républicains civiques</b>	<b>Penseurs libéraux</b>	<b>Post-libéraux égalitaristes</b>
Démocratie	Volonté populaire	Séparation des pouvoirs	État de droit	Pluralité de formes démocratiques

<sup>44</sup> Cette esquisse demeure toutefois hypothétique car, faute de données empiriques suffisantes sur les positionnements explicites de ces acteurs par rapport à la laïcité, je la présente à titre exploratoire, comme une piste interprétative à valider ou nuancer dans l’analyse du programme CCQ et des mémoires de consultation.

Intégration	Par la communauté historique	Par la mise de côté des particularismes	Par la reconnaissance	Pas forcément nécessaire, liberté de ne pas s'identifier à l'État colonial ; solidarités transnationales ou infra-étatiques
Continuité	Amérique française	Mouvement libéral anticlérical du XIXe siècle	Mouvement libéral non-anticlérical du XIXème siècle	Terres autochtones colonisées

## 2.7 Conclusion au chapitre

Ce chapitre a présenté l'architecture conceptuelle nécessaire à l'analyse des transformations sociales liées à la laïcité scolaire au Québec, à partir de la transition entre les programmes *Éthique et culture religieuse* (ÉCR) et *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ). En m'appuyant sur la sociologie de la laïcité, j'ai d'abord distingué ce concept de celui de sécularisation, puis retracé ses différentes conceptualisations – historiques, juridiques et sociologiques – en vue de dégager un cadre d'analyse souple permettant de saisir la diversité des formes que la laïcité peut prendre, en particulier dans le contexte québécois, où la définition juridique récemment adoptée par l'État ne suffit pas à en épuiser les usages ni les significations sociales.

J'ai montré comment la conception analytique de la laïcité, articulée autour des quatre principes de Micheline Milot, permet d'observer empiriquement le degré de laïcisation des institutions. J'ai également mobilisé la typologie des laïcités proposée par Baubérot et Milot pour rendre compte des tensions internes entre ses dimensions narrative et juridique. Les travaux de Jean-François Laniel, en insistant sur l'approche internormative, ont permis de nuancer les lectures strictement juridiques de la laïcité en soulignant son enracinement dans des dynamiques sociohistoriques et culturelles, parfois invisibilisées par le droit. Enfin, j'ai présenté la laïcité au Québec, mettant au jour la neutralité implicite, les pactes historiques, la diversité des formes institutionnelles, la juridification récente, etc.

J'ai ensuite retenu le cadre typologique des familles de pensée proposé par Guillaume Lamy (2015), que j'ai bonifié en élaborant une quatrième catégorie – celle des post-libéraux égalitaristes – émergée de la préanalyse de mon corpus et ancrée théoriquement dans le concept d'ultramodernité de Willaime. Cette typologie augmentée me permettra de coder et d'interpréter les discours relatifs à la laïcité circulant dans les débats publics et les textes officiels, ainsi que de

repérer les influences des différentes nébuleuses intellectuelles québécoises sur le programme *Culture et citoyenneté québécoise*.

Ainsi, après avoir posé les fondements conceptuels nécessaires à l'analyse des discours sur la laïcité au Québec, le chapitre suivant approfondira l'autre pilier de cette recherche, soit les conceptions contemporaines de la citoyenneté et les modèles éducatifs qui leur sont associés. En mettant en relation les transformations du lien politique avec les différentes approches de formation citoyenne, ce prochain chapitre permettra de mieux comprendre les principes normatifs à l'œuvre dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, ainsi que leurs effets potentiels sur la socialisation des élèves dans une société pluraliste.

## CHAPITRE III

### L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Alors que le chapitre précédent a permis de mettre en lumière la diversité des conceptions de la laïcité circulant dans le contexte québécois – en retraçant ses racines historiques, ses formes juridiques et ses usages sociaux –, le présent chapitre s'intéresse à un autre concept fondamental pour ma recherche sur le programme *Culture et citoyenneté québécoise* : celui de la citoyenneté. L'éducation à la citoyenneté (« EC ») s'inscrit effectivement au cœur d'un paradoxe fondateur des sociétés démocratiques, puisqu'elle doit pouvoir transmettre un fonds de valeurs communes, nécessaires à la reproduction du lien civique, tout en reconnaissant la légitimité de visions du monde divergentes. Ce double impératif – cohésion et pluralisme – rend toute tentative de définir ou d'enseigner la citoyenneté intrinsèquement normative, voire conflictuelle. L'école devient ainsi l'un des lieux stratégiques où se négocie ce fragile équilibre entre unité et diversité, entre socle commun et reconnaissance des différences.

Dans un contexte ultra-moderne où les démocraties libérales sont traversées par des crises de légitimité, où la méfiance envers les institutions s'accroît et où les repères collectifs se fragmentent, l'EC prend ainsi une importance renouvelée ; elle qui constitue à la base davantage qu'un simple volet du curriculum scolaire, mais bien un espace stratégique de transmission du lien politique où se définissent les contours du vivre-ensemble, les critères d'appartenance et les normes de participation. Parce qu'elle véhicule des conceptions spécifiques de ce qu'est une « bonne » citoyenneté – en sélectionnant certains savoirs et en valorisant certains comportements (ce qui implique d'en exclure d'autres) et en étant sous-tendue par un certain modèle de société –, elle ne peut prétendre à la neutralité. Comme la laïcité, elle constitue un objet profondément situé, traversé de tensions normatives et idéologiques qui reflètent les mutations du politique, les débats sur l'identité collective, les droits, la justice et la place des minorités. Or, comme nous l'avons vu avec Lamy (2015), chaque conception de la laïcité s'articule à une philosophie politique qui définit les contours de ce qu'est un « bon » citoyen : : doit-on former des citoyens capables de transcender leurs particularismes (laïcité intégrale), de les intégrer dans un cadre culturel commun (catho-

laïcité), ou de les mobiliser comme ressources identitaires (laïcité ouverte) ? Mon hypothèse de travail est que la laïcité constitue un prisme à travers lequel les attitudes collectives envers le religieux se traduisent en orientations normatives pour la formation citoyenne : selon la conception qui domine dans l'espace public, différents modèles de « bon citoyens » deviennent légitimes, ce qui oriente en retour les choix pédagogiques du programme scolaire. Examiner les modèles d'éducation à la citoyenneté permettra de saisir comment ces cadres normatifs se traduisent en choix pédagogiques concrets.

Ce chapitre propose d'abord un survol des grandes conceptions de la citoyenneté dans la littérature, avant d'en dégager les implications éducatives à travers divers modèles d'EC : transmission de valeurs, apprentissage de la délibération, formation critique, éducation interculturelle ou encore approches intersectionnelles. Cette exploration permettra de clarifier les fondements philosophiques et politiques sur lesquels repose le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, afin d'en analyser les inflexions normatives et les effets potentiels sur la formation des élèves dans une société pluraliste.

### 3.1 L'éducation à la citoyenneté

La citoyenneté est comprise comme « la qualité de citoyen » (de Villiers, 2022a), ce dernier terme référent quant à lui au « sujet d'un pays qui, à ce titre, jouit de droits politiques » (de Villiers, 2022b). Dans cette section, je m'intéresserai à l'éducation à la citoyenneté (« EC »), puisque le programme *Culture et citoyenneté québécoise* s'inscrit, comme son nom l'indique, dans ce champ scolaire. De plus, comme nous l'avons vu à la section précédente, chaque itération de la laïcité repose sur une philosophie politique au cœur de laquelle se loge une certaine conception de la citoyenneté. Comme l'explique le philosophe André Lacroix (2010, p. 101), « la citoyenneté constitue [...] un outil d'intégration sociale, économique et politique et, pour cette raison, elle se construit et se vit en fonction des caractéristiques propres à chaque société et à chaque époque ». Ainsi, dans la mesure où les conceptions de la laïcité et de la citoyenneté sont concomitantes, examiner le cadre normatif qui sous-tend les stratégies de formation citoyenne me permettra de répondre à cet objectif de recherche.

Dans un premier temps, je présenterai les fondements conceptuels de l'EC, puis ses objectifs et les enjeux contemporains dont elle fait l'objet, pour ensuite présenter mon cadre d'analyse et quelques approches de l'EC privilégiées. J'aborderai ensuite les spécificités du contexte québécois avant de procéder à des perspectives comparées.

### 3.2 La citoyenneté, un concept polysémique

Lacroix (2010), empruntant aux travaux de Dominique Schnapper (2000), distingue trois dimensions qui recouvrent une partie de cette polysémie<sup>45</sup> du terme citoyenneté, conçu comme nous l'avons vu dans la définition donnée en introduction comme un statut juridique et un lien à un État. La première dimension, « civile », fait référence à ce caractère juridique (droits fondamentaux) ; la deuxième, « politique », concerne la participation démocratique (par exemple, le droit de vote), tandis que la troisième est dite « sociale », soit « l'élaboration des conditions formelles et informelles de la solidarité » (*Ibid.*). Champagne et Marçal (2011) proposent une typologie voisine, structurée autour des dimensions juridique, participative et identitaire, qui permet d'en saisir les déclinaisons contemporaines.

La dimension juridique regroupe l'ensemble des droits et devoirs qui définissent l'appartenance à une communauté politique. Elle s'est construite progressivement, par l'ajout successif des droits civils, politiques, sociaux, puis dits « différenciés », ces derniers mettant en avant le principe d'équité. Celui-ci remet en question l'égalité strictement formelle et universelle, en soulignant qu'une telle conception « désincarnée » de l'individu peut engendrer des inégalités de fait<sup>46</sup>. La dimension identitaire réfère à l'imaginaire collectif d'une communauté politique – ses symboles, son histoire, ses institutions – et contribue à forger un sentiment d'appartenance nécessaire à la mise en œuvre de la justice sociale. La dimension participative, quant à elle, concerne l'engagement citoyen dans la vie démocratique : du droit de vote à la participation aux débats publics ou aux mouvements sociaux, en passant par le militantisme. Ces trois dimensions permettent d'appréhender la nature dynamique de la citoyenneté.

---

<sup>45</sup> Il existe d'autres conceptions de la citoyenneté, comme la dimension cosmopolitique (Coulmas, 1995, cité par Lacroix, 2010). Elle sera abordée plus loin, lorsqu'il s'agira d'aborder l'EC du point de vue post-libéral égalitariste.

<sup>46</sup> Ce constat rejoint le choix du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école dans sa typologie des neutralités d'opter pour une neutralité dite « égalitaire », puisqu'elle seule « n'ouvre pas la porte à la tyrannie de la majorité » (Rapport Proulx, 1999, p. 82).

Le sociologue Joseph-Yvon Thériault propose, dans cette même logique, une distinction entre citoyenneté procédurale et citoyenneté substantielle. La première repose sur la garantie de la liberté individuelle par un droit neutre, impersonnel, propre à assurer l'égalité de traitement entre les conceptions du monde – une approche en affinité avec la tradition libérale et la liberté négative. La seconde implique une culture commune et une solidarité partagée, sans laquelle le lien social devient trop faible pour soutenir une « démocratie riche » (Thériault, 2003, p. 29). Cette tension entre neutralité procédurale et appartenance substantielle traverse les institutions modernes et se manifeste notamment dans les systèmes éducatifs, qui incarnent souvent des compromis historiquement situés entre ces deux pôles.

Cette variabilité s'explique par le fait que la citoyenneté n'est jamais définie dans un vacuum, plutôt façonnée qu'elle est par les contextes sociohistoriques et politiques dans lesquels elle prend forme. Dans le cas québécois, cette construction est marquée par un parcours singulier – colonisation française d'un territoire autochtone, conquête britannique, poids de l'Église catholique, Révolution tranquille, mouvement souverainiste – et se poursuit aujourd'hui dans les débats sur la laïcité, la gestion de la diversité et la redéfinition du vivre-ensemble. L'étude de Jutras (2010) montre par exemple que l'école québécoise a contribué, dans l'après-guerre, à promouvoir une citoyenneté moins patriotique et plus axée sur la démocratie. Aujourd'hui encore, les tensions entre conceptions libérales-pluralistes et républicaines continuent de structurer l'espace politique, comme en témoignent les controverses autour de la Charte des valeurs, de la *Loi sur la laïcité de l'État* et de son extension<sup>47</sup>.

Les définitions de la citoyenneté évoluent ainsi au rythme des enjeux sociaux et des mutations du lien social. Comme l'écrit Lebrun (2022), l'EC devient un enjeu sensible, nécessitant une redéfinition régulière de ses objectifs et des approches pédagogiques. Elle ne peut toutefois être pleinement comprise sans prendre en compte l'influence du contexte international, notamment les

---

<sup>47</sup> Depuis son adoption, la Coalition Avenir Québec a élargi son dispositif par étapes : le projet de loi n° 94, sanctionné le 30 octobre 2025, vise explicitement à « renforcer la laïcité dans le réseau de l'éducation » en modifiant notamment la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur l'enseignement privé (PL94). En continuité, le projet de loi n° 9, présenté le 27 novembre 2025, propose de nouvelles extensions, notamment vers certains services de garde et établissements d'enseignement privés subventionnés, ainsi que des restrictions additionnelles touchant des pratiques et des espaces à connotation religieuse dans des institutions publiques (PL9).

normes émanant de l'UNESCO, de l'OCDE ou du Conseil de l'Europe, ainsi que les dynamiques migratoires et les échanges interculturels liés à la mondialisation. Le Québec, en ce sens, se situe à la croisée d'influences locales et globales, ce qui complexifie encore davantage le rapport à la citoyenneté dans les politiques éducatives. C'est dans cette tension permanente entre le procédural et le substantiel, entre la neutralité juridique et l'appartenance culturelle, que se redessinent sans cesse les contours de la citoyenneté. Ces lignes de fracture permettent de distinguer trois modèles classiques qui cohabitent dans les discours publics : le modèle libéral, centré sur l'État de droit ; le modèle républicain, orienté vers une culture civique commune ; et le modèle communautaire, qui lie la citoyenneté à une identité nationale ou culturelle spécifique. S'il s'agit d'idéal-types, ils permettent néanmoins de cartographier les conflits de légitimité qui traversent les débats québécois contemporains sur l'EC.

### 3.3 Approches théoriques en éducation à la citoyenneté

En matière d'approches théoriques, la formation citoyenne dans une société est fonction de la conception dominante de la citoyenneté à une époque donnée. Tout d'abord, il convient de définir ce que l'on entend par formation citoyenne et EC.

La formation ou l'éducation citoyenne est généralement définie dans la littérature scientifique comme mettant « de l'avant des savoirs (connaissances à maîtriser), des savoirs-être (attitudes, comportements) et des savoirs-faires (compétences, habiletés) jugés essentiels à la fois au maintien de l'ordre social et à la transformation d'une société » (Lebrun, 2022, p. 31). Lebrun rapporte qu'à ces savoirs peuvent s'ajouter des valeurs, et que la diversité de conceptions du « bon citoyen » et des attentes à son égard est tributaire de la polysémie de ces éléments et de la hiérarchisation qu'on en fait (*Ibid.*). L'EC est l'une des formes qu'aurait prise l'éducation citoyenne dans le domaine des sciences de l'éducation à partir du milieu des années 90 (*Ibid.*, p. 22), mais pour mon propos, j'utiliserai les deux termes de façon interchangeable, à l'instar de Lebrun. Nous pouvons, cependant, mieux la concevoir en considérant l'instruction civique nationale qui prévalait jusqu'aux années 1950 au Québec, laquelle était basée sur des normes de conduite à intégrer (Lebrun, 2014) ; aujourd'hui, l'éducation civique est considérée comme l'une des disciplines pouvant contribuer à l'EC, alors que cette dernière est plus globale et intègre davantage l'idéal démocratique (*Ibid.*, p. 140).

### 3.4 Un cadre d'analyse pour la comparaison des modèles d'éducation à la citoyenneté

Comparer les modèles d'éducation à la citoyenneté exige la prise en compte des contenus prescrits, ainsi que les intentions éducatives qui les sous-tendent. Pour ce faire, je mobilise deux outils complémentaires. D'une part, les six composantes proposées par François Audigier (2008) permettent de structurer l'analyse du « quoi » : elles offrent un cadre conçu pour comparer les contenus des programmes d'éducation à la citoyenneté, en distinguant les différentes dimensions de la citoyenneté (juridique, sociale, éthique, etc.). Bien qu'Audigier les ait formulées dans le contexte européen, elles peuvent être adaptées au contexte québécois pour mieux refléter les réalités propre à notre société – notamment en ce qui concerne le rôle du fédéralisme canadien, la francophonie et l'ouverture à la citoyenneté mondiale, en remplacement de la référence à l'Europe comme horizon supranational. Pour comprendre les différentes composantes d'Audigier (2008), voici un tableau qui les résume, avec ladite révision :

Tableau 4.1 – Les composantes d'Audigier (2008)

Composante	Idée-clef	Risques	Exemples de repères de mise en œuvre
<b>(1) Politico-juridique (pouvoir et droits)</b>	Connaissance des institutions, des droits fondamentaux, des mécanismes de décision et des appartenances civiques.	Ennui causé par le formalisme de cet enseignement, surtout lorsque les savoirs et les enjeux concrets ne sont pas articulés	Assemblée nationale, <i>Loi sur la laïcité de l'État</i> , les chartes de droits et libertés, les tensions entre ces derniers
<b>(2) Vivre-ensemble (lien social)</b>	Travail de la cocitoyenneté ; règles de vie, climat scolaire, gestion de la diversité	« Noyade » lorsque la citoyenneté est diluée dans de simples normes de civilité	Règles de classe, chartes d'établissement, droits de l'enfant, analyses de micro-conflits sous l'angle démocratique
<b>(3) Formation personnelle</b>	Construction de soi, autonomie, sens critique, identité multiple	Individualisme sans ancrage socio-politique	Liens entre expériences personnelles et questions citoyennes
<b>(4) Compétences sociales</b>	Capacités d'argumentation, de débat public, de résolution de conflits dans une société pluraliste	Réduction au « savoir-être » sans contenu cognitif solide	Simulation parlementaires, conseils d'élèves, analyse critique de sources médiatiques
<b>(5) Méthodes</b>	Démocratie vécue à l'école ; expériences, projets, responsabilités effectives	Pratiques sans débrief réflexif, menant à un activisme vide	Budgets participatifs de classe encadrés par un retour critique, contrats de projets où élèves négocient objectifs, indicateurs et responsabilités
<b>(6) Dimension supranationale</b>	Citoyenneté fédérale, plurinationale (francophonie) et mondiale	Hors-sol si les réalités locales sont ignorées	Tensions fédéral/provincial, projets de correspondance avec classes d'autres provinces ou pays de la francophonie

Cette révision de la sixième composante fait en sorte que son esprit soit conservé tout en l’ancrant dans les réalités propres au contexte québécois, ce qui préserve la pertinence du cadre d’analyse d’Audigier (2008) pour mon étude.

Maintenant que nous disposons d’un cadre d’analyse pour comparer les contenus des programmes d’éducation à la citoyenneté, il convient d’explorer les différents modèles circulant dans ce champ scolaire. Ces modèles reflètent des philosophies politiques distinctes et se traduisent par des choix pédagogiques contrastés quant aux savoirs à transmettre, aux compétences à développer et aux valeurs à promouvoir. Pour en saisir l’évolution et les enjeux, je procéderai en deux temps. Je présenterai d’abord les trois modèles classiques – républicain, républicain communautaire et libéral<sup>48</sup> – qui ont historiquement structuré les débats sur la formation citoyenne et dont les tensions persistent dans les controverses contemporaines autour de la laïcité. J’exposerai ensuite les approches plus récentes ayant émergé alors que les sociétés démocratiques cherchent à répondre aux défis posés par la complexification des enjeux sociaux et la fragmentation des repères collectifs. Cette exploration permettra de situer le programme *Culture et citoyenneté québécoise* dans ce paysage conceptuel et d’identifier les tensions normatives qui le traversent.

### 3.5 Les modèles classiques d’éducation à la citoyenneté

Premièrement, le républicanisme classique, puisqu’il se fonde sur le consensus autour de valeurs publiques communes, a tendance à privilégier une transmission directe de ces valeurs aux élèves afin d’assurer la cohésion nationale. La formation citoyenne fait peu de cas du pluralisme, puisqu’il est surtout accepté dans la sphère privée, réservant l’espace public à l’expression des valeurs communes. Fortement associé au modèle politique français, celles-ci ont historiquement été de l’ordre de la liberté, de l’égalité, de la fraternité, et plus récemment de la laïcité également, un mouvement que semble suivre le Québec<sup>49</sup>. Ces valeurs publiques sont fixées comme nécessaires au vivre-ensemble et sont, dans la formation citoyenne, considérées comme des évidences normatives, ce que certains comme Pourtois (2022) critiquent à cause de la difficulté de définir

---

<sup>48</sup> Je m’inspire ici des travaux de thèse d’Andréanne LeBrun (2023).

<sup>49</sup> Depuis l’adoption de la *Loi sur la laïcité de l’État*, la *Charte québécoise des droits et libertés* a été modifiée de sorte à encadrer ceux-ci dans « le respect [...] de la laïcité de l’État » (article 9.1).

des valeurs réellement partagées et de la coupure ainsi instaurée entre les valeurs privées et publiques. Enfin, le républicanisme classique accorde beaucoup d'importance à la dimension participative, ce qui fait surinvestir la première composante d'Audigier (2008), celle de l'éducation au politique, avec ce que nous connaissons de risques de formalisme.

Deuxièmement, le modèle républicain fondé sur une conception communautaire de la citoyenneté (Lebrun, 2023) se fonde également sur l'idée d'un socle commun – c'est le pendant substantiel de la citoyenneté qui est ici aussi favorisé – mais plutôt patrimonial ou culturel. Ainsi, pour cimenter l'identité majoritaire, ce modèle aura tendance à mobiliser les trois premières composantes d'Audigier. Dans certaines optiques, le modèle républicain communautaire peut favoriser une collusion fonctionnelle entre l'État et la religion, où la transmission confessionnelle majoritaire est soutenue par l'État, comme en Russie ou encore au Québec avant l'introduction de la formation ÉCR. Dans d'autres, comme la France sous Vichy, le socle commun transmis peut être la religion patrimonialisée, ou sinon une identité culturelle, qui sera transmise par les éléments constitutifs de cet imaginaire identitaire (symboles, langue, histoire, etc.), ce à quoi l'on pourrait, du moins en partie, associer ÉCR par la prédominance accordée au christianisme dans son enseignement culturel laïque des religions. L'éducation citoyenne, avant de favoriser l'ouverture, cherche donc à renforcer la cohésion interne du groupe de référence. Ce modèle risque d'imposer les normes du groupe dominant – le « majoritarisme » que dénonçait Audet (2023) dans son mémoire de maîtrise.

Troisièmement, le modèle libéral, puisqu'il privilégie le pendant procédural de la citoyenneté et sa dimension juridique, aura tendance à favoriser une éducation aux droits (composante 1 d'Audigier) et accordera peu ou prou de place aux valeurs communes, puisqu'adoptant l'idée libérale d'une société reposant sur les compromis d'intérêts individuels divergents. Les valeurs sont plutôt considérées comme étant privées et relatives aux conceptions individuelles et ne sont donc pas, selon la conception libérale de la citoyenneté, exigées pour fonder celle-ci. Ainsi, l'instruction se voudra plus neutre sur les faits, tout en tendant à reconnaître la pluralité des visions du monde. Le pluralisme de la société est donc non seulement accepté, mais valorisé activement ; les élèves développent des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui leur permettront de négocier afin de coexister pacifiquement par-delà leurs différences (composantes 4 et 5 d'Audigier). En ce sens, il s'inscrit davantage dans une intention d'instruction émancipatrice (Roy et Gremaud, 2017). Ce

modèle, prévalant au Canada mais aussi en Belgique, est critiqué par certains dont Pourtois (2022) pour le potentiel d'instabilité des compromis, la minimisation de la dimension participative de la citoyenneté quand la mobilisation politique est réduite à l'intérêt personnel et, aussi, pour sa méconnaissance de la force mobilisatrice des valeurs.

Ainsi, dans le contexte d'un pluralisme croissant et de l'émergence de nouveaux enjeux sociaux, plusieurs critiques adressées aux modèles classiques d'éducation à la citoyenneté mettent en évidence leurs limites à outiller les élèves pour affronter les dilemmes éthiques et politiques du monde contemporain. C'est dans ce contexte que de nouvelles approches éducatives sont apparues, que je présenterai dans la section suivante sur les modèles contemporains d'éducation à la citoyenneté. Parmi celles-ci, les « éducations à » se sont imposées dans les curriculums scolaires comme dispositifs transversaux censés répondre aux besoins générés par la complexité des sociétés modernes.

### 3.6 Des modèles contemporains d'éducation à la citoyenneté

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, la place de la transmission des valeurs dans l'éducation citoyenne fluctue selon la conception de la citoyenneté sur laquelle elle repose, et chacun de ces modèles offre le flanc à la critique : risque de majoritarisme et difficulté de cerner des valeurs réellement partagées dans les modèles républicains et amoindrissement de la dimension participative de la citoyenneté dans le modèle libéral. C'est dans ce contexte de remise en question des modèles classiques qu'ont émergé des approches éducatives plus transversales, regroupées sous l'appellation « d'éducations à », dont le regain d'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté dans les années 1990 participe. Comme une lecture flottante (Bardin, 2013) du programme *Culture et citoyenneté québécoise* permet de le constater, la nouvelle formation intègre nombre de celles-ci, en premier chef celle de l'éducation à la citoyenneté, qui auparavant s'intégrait au programme d'univers social.

#### 3.6.1 Les « éducations à »

Déployées massivement dans les curricula contemporains, les « éducations à » cherchent à répondre aux exigences sociales actuelles – santé, environnement, sexualité, contenus numériques – en plaçant les élèves face à des enjeux concrets, souvent controversés. Leur multiplication

marque un déplacement des finalités de l'école, appelée à prendre en charge les problèmes de société. En effet, il ne s'agit plus seulement de transmettre un corpus de savoirs ; il faut maintenant accompagner le développement de compétences éthiques, sociales, relationnelles et comportementales jugées indispensables pour agir dans un monde plus complexe. Comme nous le verrons, ces dispositifs n'en sont pas moins porteurs de tensions idéologiques qu'il importe d'explicitier pour en comprendre les enjeux éducatifs.

Barthes et Alpe (2018) définissent les « éducations à » grâce à quatre caractéristiques. Premièrement, elles sont « thématiques et non disciplinaires » (*Ibid.*, p. 25), maintenant un rapport avec les disciplines traditionnelles sans pour autant s'organiser comme elles. Deuxièmement, elles entretiennent une « relation étroite » avec la controverse ; ce sont les événements qui remettent ces questions au goût du jour, jusqu'à les faire atterrir dans la classe (*Ibid.*). Troisièmement, leur objectif est « généralement explicite, de faire évoluer les comportements » (*Ibid.*, p. 26), ce qui fait dominer le type d'évaluation qui consiste à observer les modifications des comportements. Quatrièmement, l'existence de bonnes pratiques implique nécessairement des mauvaises pratiques, ce qui accorde une place non-négligeable aux valeurs et réclame même un positionnement à leur endroit, comportant des risques comme celui d'un « recul critique » (*Ibid.*).

Dans le contexte québécois, les « éducations à » s'inscrivent essentiellement dans les six domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise*, introduit avec la Réforme en 2001 : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté. Yves Lenoir considère qu'elles y sont « explicitement présentes » (2016, p. 142), voire qu'elles en constitueraient la « toile de fond » (*Ibid.*, p. 143), au nom de la préparation des élèves à affronter les défis complexes d'un Québec contemporain pluraliste.

Derrière la « face visible » des justifications de cette orientation scolaire, Lenoir repère une « face cachée » constituée « d'intentions officieuses, discrètes » qui s'inscrivent dans une logique néolibérale (*Ibid.*). Selon lui, cette logique se manifeste par une redéfinition des finalités de l'éducation ; l'école cesse d'être un lieu de formation critique pour devenir un espace de normalisation des conduites. L'élève y est conçu comme un acteur autonome mais responsable de sa propre adaptation, sommé d'adopter les comportements valorisés par la société marchande – santé,

performance, résilience – au détriment d’une approche véritablement politique ou transformative de l’éducation.

D’autres manières de concevoir la formation des futurs citoyens se proposent d’affronter cette question. Suite à la phase de préanalyse, je les ai sélectionnées pour leur pertinence empirique, puisqu’elles ont été mobilisées explicitement ou implicitement soit dans les orientations ministérielles, les mémoires déposés lors de la réforme ou le programme CCQ. De plus, ces approches ont un bon potentiel heuristique grâce à leur alignement théorique avec les quatre familles de pensée de mon cadre conceptuel. Il s’agit du modèle « critique émancipateur », et de deux modèles s’inscrivant dans le paradigme pragmatique (Lacroix, 2010), soit celui de transmission des valeurs d’Hervé Pourtois (2022) et le modèle « prudentiel » de Michel Fabre (2014).

### 3.6.2 Le modèle « critique émancipateur » d’éducation à la citoyenneté

Pour faire de l’école un lieu qui puisse réellement « permettre de préparer les citoyens de demain » aux défis qui les attendent dans une « collectivité pluraliste » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 144), d’autres approches éducatives ont émergé. C’est le cas du modèle « critique émancipateur » qui s’inscrit dans la lignée des travaux de Paulo Freire, depuis la publication de son ouvrage *La Pédagogie des opprimés* en 1968. Ce noyau historique a posé les fondements de ce modèle, qui a depuis connu de nombreuses itérations – et critiques. Tout d’abord, voyons quels sont les piliers de ce modèle tel que je le conçois : l’opposition entre oppression et humanisation, la conscientisation arrimée à la praxis, le dialogue horizontal et la problématisation du réel. Dans sa forme contemporaine, il repose sur les principes fondateurs que sont le pluralisme épistémique, l’égalité structurelle par l’émancipation collective et la responsabilité partagée.

Paulo Freire place au cœur de sa pensée le contraste entre l’oppression et l’humanisation. L’oppression, par l’injustice et l’exploitation, engendre la déshumanisation des opprimés, mais aussi des oppresseurs, car le fait d’être traité en objet nous fait perdre notre humanité (Freire, 2021, p. 40). Récupérer l’humanité volée est l’objectif primordial des opprimés, et la pédagogie des opprimés vise précisément à transformer le monde et à redonner son humanité aux êtres humains. La visée pédagogique consiste à abolir la contradiction oppresseur-opprimé pour restaurer l’humanité de chacun. Dans cette perspective, la « conscientisation » (Freire, 2021) désigne une prise de

conscience de la condition d'oppression dans sa dimension structurelle : un dévoilement des mécanismes sociaux à l'origine des inégalités – classe, genre, race, colonialisme, écocide, etc. Ce processus vise à faire passer les apprenants d'une « conscience naïve » à une « conscience critique », capable de reconnaître les rapports de domination et de les penser dans une perspective de transformation (*Ibid.*, p. 12). La conscientisation opère une « dialectique entre un savoir social expérientiel » et « un savoir de type général et abstrait », croisant les vécus des opprimés avec les outils critiques des sciences sociales (*Ibid.*). Pour être véritablement émancipatrice, elle doit s'inscrire dans une dynamique d'action puisqu'elle ne « s'accomplit pleinement que dans la praxis » (*Ibid.*, p. 14) : une forme d'action-réflexion articulée qui dépasse et le verbalisme stérile et l'activisme sans pensée critique. C'est par le biais du dialogue que cette dialectique prend forme. Le dialogue constitue un acte émancipateur – mais seulement s'il respecte les conditions qui lui évitent de reproduire les rapports de pouvoir. Il s'agit d'un dialogue horizontal, fondé sur la reconnaissance mutuelle des interlocuteurs comme sujets égaux et porteurs de savoirs légitimes, prenant notamment la forme d'enquêtes de conscientisation ancrées dans les expériences vécues des apprenants (Freire, 2021). Qu'un modèle d'éducation à la citoyenneté s'inscrive dans la perspective décoloniale (Walsh, 2013), celle du care (Jeseková, 2022) ou de l'éco-citoyenneté (Sauvé *et al.*, 2010), tous partagent dans une certaine mesure ces principes : une épistémologie plurielle qui croise les savoirs situés des participants et les cadres analytiques des sciences sociales ; la pédagogie dialogique, qui organise les cours sous forme de problèmes socialement vifs à traiter en groupe ; la problématisation du réel débouchant sur une action transformatrice. Or, cette intention émancipatrice peut, paradoxalement, produire de nouvelles formes d'injonctions idéologiques ; c'est ce risque de dogmatisme que critique notamment Michel Fabre (2019). Ce modèle mobilise les six composantes d'Audigier (2008) : la première lorsqu'il dévoile la contingence des institutions et des droits ; la deuxième lorsqu'il cultive la concitoyenneté solidaire ; la troisième lorsqu'il restaure l'estime de soi des sujets ; la quatrième lorsqu'il développe les compétences en argumentation, en critique de l'information et la résolution non violente des conflits ; la cinquième lorsqu'il privilégie des méthodes expérientielles où la praxis fait vivre l'esprit démocratique à l'école et, enfin, la sixième lorsqu'il ouvre la dimension mondiale en traitant des rapports globaux de domination.

### 3.6.3 Le modèle pragmatique de transmission des valeurs

Le philosophe belge Hervé Pourtois s'interroge, dans son texte « Du passé, faisons-table rase ? » (2022) sur la place à réserver à une éducation morale dans les programmes d'éducation à la citoyenneté qui connaissent un regain d'intérêt ces dernières années, phénomène dans lequel s'inscrit la genèse du nouveau programme *Culture et citoyenneté québécoise*, mais aussi de celui de l'enseignement moral et civique en France (2015) et du programme d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté en Belgique (2018). Associant ce dernier au modèle libéral d'éducation à la citoyenneté et le précédent au modèle républicain, il compare les deux dans son article puis propose un paradigme pouvant dépasser ces deux modèles classiques et leurs limites respectives : le modèle pragmatique de transmission des valeurs, qui se fonde sur le modèle de citoyenneté réflexive sur lequel se reposait par ailleurs l'EC dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Pourtois fonde sa proposition sur le développement de motifs d'action communs par l'expérience sociale partagée ainsi que le dialogue. Il se base ici sur le philosophe de l'éducation John Dewey, qui propose de concevoir l'école comme une communauté de recherche, où apprendre signifie répondre aux défis de l'expérience par l'enquête. L'apprentissage de la citoyenneté démocratique nécessiterait de former des communautés de recherche afin de transformer l'école en pratique démocratique vivante et favoriser ainsi le « développement des individualités » (Pourtois, 2022, p. 45). Pour Pourtois, cette approche permet de prendre acte « du fait que les valeurs ont de la valeur, de l'autorité, aux yeux des agents qui s'y réfèrent » (Pourtois, 2022, p. 46). Elles sont des outils d'interprétation et de transformation du réel qui ne doivent pas faire l'objet d'une transmission dogmatique ni être mis de côté pour prétendre à une neutralité, mais qui doivent être testés et ajustés dans des contextes sociaux concrets. Pourtois compare leur rôle dans le registre moral à celui que jouent les concepts ou les lois dans le registre scientifique ; elles sont un « cadre général » permettant d'interpréter et de juger des situations, cadre qui peut être révisé et ajusté en fonction des contextes nouveaux (*Ibid.*). Ainsi, des « valeurs très générales » sont utiles pour résoudre des problèmes sociopolitiques et fédérer les individus autour de ces solutions, grâce au « flou » entourant leur « noyau dur », qui permet non seulement qu'on y adhère à partir de moralités différentes, mais aussi de s'adapter aux différents contextes nationaux ou nouvelles circonstances (*Ibid.*). Pourtois pose quatre conditions pour mobiliser les valeurs comme « instrument de pensée ». Premièrement, « l'intelligibilité des valeurs » exige d'en comprendre la genèse par une herméneutique afin d'exposer leur polysémie. Deuxièmement, le dialogue : cette

polysémie et le potentiel conflictuel des valeurs obligent à ce qu'elles soient mises en discussion, ce qui nécessite de former au dialogue éthique argumenté. Troisièmement, l'articulation aux savoirs scientifiques, car une résolution de problèmes sociopolitiques doit reposer sur des faits. Enfin, quatrièmement, « l'ancrage dans l'expérience de vie » (*Ibid.*, p. 59), pour que les valeurs ne restent pas abstraites et orientent réellement l'action citoyenne, nécessitant que chaque élève puisse intégrer « de manière critique et vivante » les valeurs publiques dans son identité.

Au regard de la grille d'Audigier (2008), ce modèle mobilise partiellement la composante politico-juridique en abordant les valeurs comme instruments d'interprétation des conflits publics. Il mise sur le lien social via l'expérience collective d'enquête et le dialogue, cherchant à fédérer les élèves autour de motifs d'action partagés. La formation personnelle est centrale, puisque chaque élève doit articuler ces valeurs à son propre parcours. La compétence sociale se construit via l'exercice du jugement prudentiel, l'apprentissage de l'argumentation et la mobilisation des savoirs scientifiques. Sur le plan méthodologique, le modèle privilégie les communautés de recherche inspirées de Dewey. Enfin, il ouvre la dimension mondiale par l'analyse de valeurs « très générales » capables d'être resignifiées dans divers contextes nationaux.

#### 3.6.4 Le modèle « prudentiel » de problématisation des controverses

Dans l'ultramodernité, comme nous l'avons vu, la société est envahie par le doute, alors que l'autorité des institutions séculières est elle-même remise en question sous l'effet de la réflexivité permanente et de la radicalisation des processus de modernité. Bien qu'il préfère employer le concept de postmodernité, c'est pour surmonter les défis que ce nouveau « monde problématique » pose à l'éducation que Fabre propose sa version d'une éducation à la citoyenneté pragmatiste (Fabre, 2011), fondée sur la problématisation et le jugement « prudentiel » (Fabre, 2014). En accord avec la condition de Pourtois (2022) selon laquelle il faut, tout en s'appuyant sur des faits scientifiques, savoir éviter le technocratisme et le dogmatisme axiologique, Fabre (2014) met de l'avant une « troisième voie », celle du « raisonnable ou du prudentiel ». Pour bien situer sa proposition, il mobilise le concept de questions socialement vives (QSV) : des questions vives à trois niveaux – scientifique, car elles « suscitent des débats dans les communautés d'experts » ; social, car ces débats suscitent également des controverses dans la société et, enfin, scolaire puisque ceux-ci se transposent dans la salle de classe (Moisan *et al.*, 2022 ; Simonneaux, 2008).

C'est en s'appuyant sur la notion de « problème complexe flou » que Fabre (2014) cherche à penser les QSV autrement, afin de surmonter le double écueil du traitement technocratique ou du relativisme absolu. Il identifie deux formes de réduction problématique : dans un cas, le risque est de confier la résolution à des experts en niant l'incertitude constitutive de ces problèmes ; dans l'autre, de considérer que tous les points de vue se valent. Fabre plaide pour une approche didactique qui prenne acte de la complexité cognitive et de la diversité des repères de sens et de valeurs mobilisés autour des QSV, sans les réduire à des dilemmes à trancher ni à de simples opinions. Ainsi, former à la citoyenneté ne revient pas à pouvoir donner des réponses toutes faites, mais à apprendre à poser les bonnes questions. La formulation du problème devient un acte de discernement éthique et politique, parce qu'il engage des valeurs, des visions du monde divergentes et des conflits d'intérêts susceptibles de « filouter » ces problèmes (*Ibid.*). L'élève doit apprendre à construire les problèmes à résoudre. Cette distinction permet de concevoir l'éducation comme un apprentissage à naviguer dans des situations où « les enjeux ne sont pas stabilisés, les solutions ne font pas consensus et les normes de décision sont elles-mêmes discutables » (*Ibid.*). Pour éviter de réduire les QSV à des questions technoscientifiques ou d'abandonner le critère de rationalité au profit d'opinions invérifiables, Fabre invite à prendre la voie du raisonnable, soit la prudence comme vertu démocratique. Sa proposition se fonde sur Aristote, pour qui cette valeur intellectuelle et morale est une « disposition pratique accompagnée de règle vraie concernant ce qui est bon et mauvais pour l'homme » (*Éthique de Nicomaque*, VI, 5, 1140b, cité dans Fabre 2014). L'enjeu de la didactique des QSV est d'articuler le savoir scientifique et le jugement éthique et politique, en évitant la confusion rhétorique entre science et politique ainsi que la « rupture entre les deux dimensions technique et axiologique » (*Ibid.*).

La problématisation doit jouer un rôle central dans la didactique des QSV. Le cœur de l'activité scolaire n'est plus la résolution de problèmes, mais leur construction, nécessitant non seulement l'acquisition de connaissances scientifiques pertinentes mais développant aussi l'aptitude à enquêter le paysage politique pour « cartographier » les controverses : savoir « identifier les principaux acteurs, les positionner les uns par rapport aux autres, localiser les connivences et les conflits d'intérêts » (*Ibid.*). Cette formation à la délibération démocratique nécessite donc une éducation au politique ; il ne s'agit plus d'adhérer à des opinions quand on forme à la prudence argumentative. Pour distinguer et articuler les jeux de langage scientifiques, éthiques et politiques,

il faut en posséder une base de connaissances. Le modèle d'éducation pragmatiste émerge avec la nécessité de dépasser les modèles républicains de transmission substantielle et libéral de tolérance procédurale. Face à la complexification des problèmes sociaux, l'école doit prendre acte du fait que les enjeux sont devenus des « problèmes complexes flous » (Fabre, 2014) en enseignant aux élèves à problématiser plutôt que d'appliquer des solutions préfabriquées. Il lui est impossible de prétendre enseigner des savoirs « incontestables » ; il faut plutôt éduquer à l'enquête, ce qui requiert que les jeunes aiguisent leur sens du « doute raisonnable » (Fabre, 2019), ainsi qu'à la construction collective de solutions. Grâce aux communautés de recherche, l'élève apprend à construire son propre système de valeurs en dialogue avec autrui afin de pouvoir s'orienter de manière réflexive dans un monde sans repères fixes. Former des citoyens pragmatiques implique donc une éducation à l'incertitude démocratique, via l'enquête collective et la prudence éthique.

En analysant l'approche de Fabre à l'aune de ma grille d'analyse, la composante politico-juridique est observable par le traitement des QSV, qui exige une connaissance des institutions politiques mêlées à ces controverses. Ce modèle active particulièrement la composante de la formation personnelle, puisque Fabre insiste sur le développement d'une subjectivité capable d'exercer un jugement prudentiel dans un monde incertain, en aiguisant son sens du « doute raisonnable ». La composante des compétences sociales est également importante, puisqu'il développe une capacité à enquêter collectivement, à articuler les faits scientifiques et les arguments éthiques, et à délibérer publiquement sur des enjeux controversés. Par sa logique d'enquête et de problématisation, l'approche de Fabre mobilise la composante des méthodes. Il convient toutefois de souligner que deux composantes d'Audigier apparaissent plus discrètes : la composante du vivre-ensemble, car la délibération vise avant tout la formation du jugement plutôt que l'apprentissage de la coexistence. La gestion du vivre-ensemble est en quelque sorte un effet secondaire plutôt qu'une finalité en soi. D'autre part, la dimension supranationale est peu développée. Cette orientation centrée sur la réflexivité dans l'incertitude politique n'exclut pas ces échelles, mais ne les mobilise pas comme objets pédagogiques explicites. L'ultramodernité, où les limites des cadres normatifs hérités sont exposées par le questionnement critique perpétuel, suscite une diversité de positionnements politiques et de réponses éducatives correspondantes. Aux modèles classiques républicain de transmission des valeurs et libéral d'apprentissage de la tolérance se sont développées de nouvelles approches d'éducation à la citoyenneté. Le modèle pragmatiste qui privilégie l'apprentissage de la

prudence et de la délibération démocratique, ainsi que le modèle critique-émancipateur, qui met davantage l'accent sur l'engagement critique et la transformation des structures sociales.

### 3.7 Conclusion au chapitre

Ce chapitre a exposé les fondements conceptuels de l'éducation à la citoyenneté et leurs implications pour l'analyse du programme *Culture et citoyenneté québécoise*. En cartographiant les différentes conceptions de la citoyenneté – de ses dimensions juridique, participative et identitaire aux modèles éducatifs qui en découlent –, j'ai établi le cadre analytique qui permettra d'examiner les orientations normatives de la formation citoyenne véhiculées par CCQ. Les modèles d'éducation à la citoyenneté présentés – républicain, libéral, pragmatiste et critique-émancipateur – constituent autant de déclinaisons éducatives des philosophies politiques examinées au chapitre précédent. Chacun repose sur une conception spécifique de ce qu'est un « bon » citoyen et, par extension, de la place que doit occuper le pluralisme – incluant religieux – dans l'espace scolaire. C'est précisément à l'intersection de ces modèles de citoyenneté et des conceptions de la laïcité que se situe l'objet de ma recherche : comprendre si et comment la transition d'ÉCR à CCQ traduit une évolution des rapports québécois au religieux, des conceptions de la laïcité, et des orientations normatives du gouvernement québécois en matière de formation citoyenne. Le chapitre suivant exposera la méthodologie mixte retenue pour opérationnaliser ces cadres conceptuels et analyser de manière rigoureuse les discours, les textes officiels et le contexte sociohistorique entourant cette transition programmatique

## CHAPITRE IV

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie retenue pour répondre aux trois objectifs de recherche : 1) comprendre le rapport ambivalent des QCC-CF à l'égard du religieux ; 2) analyser les évolutions sémantiques et narratives de la laïcité ; 3) identifier les orientations normatives qui forment à la citoyenneté. Pour ce faire, j'ai opté pour une démarche itérative d'analyse qualitative combinant analyse sociohistorique et analyse de contenu. La première section explicite le choix de l'analyse de contenu comme méthode. La deuxième section présente le cadre analytique général articulant deux volets complémentaires : l'analyse des attentes sociales exprimées lors de la consultation publique et l'examen des prescriptions normatives du programme CCQ. La troisième section détaille les outils méthodologiques spécifiques mobilisés, notamment la grille d'analyse de contenu thématique et les critères de sélection du corpus.

#### 4.1 L'analyse de contenu

Ma démarche d'analyse qualitative s'inspire des travaux méthodologiques francophones (Bardin, 2013 ; Paillé & Mucchielli, 2021 ; Robert & Bouillaguet, 2007). L'analyse thématique de contenu se révèle particulièrement adaptée pour trois raisons principales. Premièrement, elle donne un accès simultané au manifeste et au latent. En mobilisant les « fonctions de repérage » et de « documentation », je peux relever les énoncés explicites ainsi que les présupposés normatifs qu'ils contiennent (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 270). Deuxièmement, elle permet de traduire systématiquement les discours en catégories interprétables, outillant ainsi l'identification des valeurs du bien commun – telles que la « citoyenneté engagée » ou la « laïcité ouverte » – structurant les prises de position à l'égard de la réforme. Enfin, elle implique un protocole cumulatif et vérifiable<sup>50</sup>, garantissant la tra-

---

<sup>50</sup> L'analyse thématique se déploie en quatre moments : la pré-analyse, la catégorisation, le codage et l'interprétation (Bardin, 2013; Robert et Bouillaguet, 2007).

çabilité des inférences et la reproductibilité des résultats, deux exigences incontournables pour comparer des documents hétérogènes produits dans un contexte hautement polarisé.

## 4.2 La méthode

Dans cette section, je présente mon cadre analytique général ainsi que les outils méthodologiques spécifiques que je mobilise.

### 4.2.1 Cadre analytique général

Ma démarche articule deux volets complémentaires qui répondent respectivement aux trois objectifs de cette recherche : comprendre le rapport ambivalent des QCC-CF à l'égard du religieux, analyser les évolutions sémantiques et narratives de la laïcité, et identifier les orientations normatives pour former à la citoyenneté. Le premier volet consiste en une analyse sociohistorique qui retrace l'évolution des régimes de religiosité au Québec et les mutations du rapport entre religion, identité et éducation. Cette analyse s'appuie sur l'historiographie québécoise pour retracer les cadrages successifs du religieux depuis le catholicisme culturel jusqu'au pluralisme religieux contemporain, en passant par la déconfectionnalisation scolaire des années 1990 et l'instauration d'ÉCR dans les années 2000. Elle permet de contextualiser l'ambivalence des QCC-CF face au religieux en montrant comment les discours dominants ont redéfini les catégories de normalité et de déviance au fil du temps, révélant comment les débats actuels sur la laïcité s'inscrivent dans une trame narrative longue où se superposent mémoire catholique, idéal séculier et gestion de la diversité religieuse.

Le deuxième volet mobilise l'analyse de contenu thématique et se subdivise en deux sous-volets. Dans un premier temps, j'analyse les attentes sociales dans les mémoires déposés lors de la consultation publique sur la réforme d'ÉCR, les interventions publiques du gouvernement ainsi que la documentation ministérielle. En mobilisant la grille des familles de pensée de Lamy (2015), il s'agit alors de repérer les conceptions de la démocratie sous-jacentes, le rapport à l'histoire mis de l'avant et les modes d'intégration sociale promus, avec une attention particulière posée sur les attentes au regard de la place de la religion à l'école, de la conception de la laïcité et de la vision souhaitée de l'éducation citoyenne. Le

deuxième sous-volet concerne l'analyse du programme CCQ et consiste à examiner la trame narrative et les prescriptions normatives qu'il contient et ce, afin d'identifier les valeurs que celui-ci promeut ou écarte. Cette analyse s'appuie également sur la grille des modèles d'éducation à la citoyenneté développée au chapitre précédent, permettant d'identifier les paradigmes pédagogiques mobilisés.

La mise en dialogue de ces deux volets permet de saisir comment les débats entourant la transition d'ÉCR vers CCQ donnent à voir les tensions discursives de longue durée façonnant le rapport québécois au religieux. Le cadrage sociohistorique éclaire les racines de l'ambivalence contemporaine, tandis que l'analyse de contenu des débats de 2020 et du programme de 2023 révèle les manifestations actuelles de cette ambivalence et les compromis idéologiques qui en résultent. En comparant les attentes sociales exprimées lors de la consultation publique avec les orientations finalement retenues dans le programme CCQ, l'analyse permet de comprendre dans quelle mesure les documents officiels répondent ou non aux attentes sociales cartographiées, et comment la laïcité est mobilisée comme enjeu identitaire et politique dans le Québec contemporain.

#### 4.2.2 Outils méthodologiques spécifiques mobilisés

Pour procéder à ces analyses, je mobilise une grille d'analyse de contenu thématique. La première étape d'une analyse de contenu consiste en la pré-analyse (Bardin, 2013). La section suivante en précise les étapes.

##### 4.2.2.1 La préanalyse

Cette phase, qui vise à l'organisation de la recherche, comprend les étapes du choix des documents à analyser, la formulation d'hypothèses et des objectifs ainsi que l'élaboration d'indicateurs. Bardin (2013) souligne comment celles-ci ne sont pas nécessairement linéaires chronologiquement, mais « ouvertes » et non structurées. Mon processus suit cette logique : mes objectifs ont été formulés avant de choisir mes documents. Il s'agit de dégager les attentes sociétales et la volonté gouvernementale ainsi que les orientations normatives de la formation citoyenne du programme *Culture et citoyenneté québécoise*,

afin de les comparer et pouvoir mesurer la cohérence du programme à l'égard des deux premières.

La première activité est généralement celle de la lecture « flottante » (Bardin, 2013) des documents d'analyse. Dans ma démarche itérative, cette dernière m'a permis d'ajuster mon cadre conceptuel initial, en y ajoutant une quatrième catégorie à la typologie de Lamy (2015), dont les trois familles ne permettaient pas de rendre compte de l'ensemble des influences idéologiques présentes dans le corpus (voir section 5.2.2.4).

#### 4.2.2.2 La sélection du corpus

Cette lecture flottante a ainsi soutenu la deuxième activité de préanalyse, celle du choix des documents. « L'univers de documents d'analyse » est en partie donné a priori, puisqu'il s'agit d'un programme scolaire pour lequel une consultation publique menant au dépôt de mémoires avait eu lieu et à propos duquel la volonté gouvernementale avait été exprimée publiquement à l'annonce de l'abolition du programme *Éthique et culture religieuse*, puis plus tard dans une conférence de presse. Le ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur a ainsi reçu près de 150 mémoires ou commentaires lors de la consultation publique sur la réforme du programme ÉCR<sup>1</sup>. À partir de la liste des organismes ayant déposé un mémoire, j'ai pu recueillir 52 documents, dont il m'a fallu procéder à la sélection d'un échantillon représentatif du spectre des positions. À la lecture flottante des mémoires, certains n'étaient pas suffisamment substantiels pour l'analyse, et le nombre restait élevé sans pour autant augmenter la valeur analytique du corpus, à cause de la redondance.

Pour constituer un corpus rigoureux, je me suis appuyée sur les règles méthodologiques de Bardin (2013). La règle de représentativité m'a conduite à m'assurer que trois grands niveaux d'entités soient représentés : la société civile (organisations de parents, de professionnels, syndicales et citoyennes), l'appareil d'État (administrations scolaires, instances publiques consultatives et secrétariats de mission) et le secteur universitaire. Au sein de chacune de ces familles, j'ai également inclus la diversité des positionnements à l'égard de la culture religieuse : voix favorables, défavorables, neutres, neutres-positives et neutres-négatives. La règle d'homogénéité m'a fait écarter les simples « lettres » et « aide-

mémoire » pour ne conserver que les mémoires, avis et déclarations substantielles, ainsi que les documents produits par des individus seuls. Enfin, la règle de pertinence m’a fait exclure les documents traitant principalement de problématiques structurelles du programme ÉCR plutôt que des contenus du nouveau cours. Enfin, la règle d’exhaustivité exige qu’une fois les critères de sélection établis, tous les documents y correspondant soient inclus dans le corpus, sans exclusion arbitraire. Ainsi, de mon corpus initial de 52 éléments, 21 furent retenus pour l’analyse (voir annexe A).

Quant au programme CCQ, pour mes objectifs de recherche, la version du secondaire suffisait : c’est celle qui contient les « thèmes intégrateurs » cristallisant les attentes en matière d’apprentissages à la fin de l’enseignement du programme. Comme l’enseignement vise un « développement progressif de connaissances et de savoir-faire » (CCQ, 2024, p. 8) qui se construisent à partir de la première année du primaire, étudier la version primaire n’était pas pertinent pour mes objectifs de recherche.

Enfin, le corpus servant à cerner la volonté gouvernementale est constitué de trois documents. Le premier est la lettre ouverte du ministre de l’Éducation d’alors, Jean-François Roberge, publiée dans *Le Devoir* deux jours avant la conférence de presse du gouvernement sur les contenus du programme CCQ (Bélair-Cirino, 2021). Cette conférence, qui contenait une vidéo promotionnelle, constitue le deuxième élément analysé (Éducation Québec, 2021). Enfin, une entrevue du Premier ministre François Legault par Céline Galipeau à Radio-Canada, donnée deux jours plus tard, complète ce corpus (Radio-Canada, 2021).

#### 4.2.2.3 Des hypothèses de départ

L’étape de la lecture flottante a fait émerger une hypothèse lors de la phase de préanalyse : celle que le programme *Culture et citoyenneté québécoise* loin d’avoir une « petite saveur chauvine » – malgré ce que son nom pouvait laisser entendre et malgré les propos de la ministre Geneviève Guilbault expliqués par le ministre Roberge comme signifiant « connaître nos artistes nous amène à les aimer » (Lavoie, 2021) –, témoignerait plutôt d’une posture politique nouvelle dans le paysage idéologique québécois. Comme la chimère

mythologique, le programme serait composé de morceaux reflétant des philosophies politiques diverses : le fond libéral d'*Éthique et culture religieuse* demeurerait en grande partie, mais avec un resserrement normatif républicain répondant à la « vision politique de la nation québécoise » du gouvernement caquiste (Fortier, 2021) et, par ailleurs, l'introduction d'une sensibilité critique inédite dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. De plus, le programme témoignerait à mon avis de tensions discursives révélatrices à la fois de la fin, prédite par Meunier et Wilkins-Laflamme (2011), du régime catholique culturel au profit du régime de religiosité pluraliste, ainsi que de l'entrée du Québec dans l'ère ultra-moderne.

#### 4.2.2.4 Repérage des indices et élaboration des indicateurs

L'élaboration de ma grille catégorielle repose sur l'arrimage des indicateurs aux trois objectifs de ma question de recherche. Les paragraphes qui suivent explicitent la logique méthodologique ayant présidé à cette construction. Pour répondre au premier objectif – analyser comment les débats entourant cette transition curriculaire révèlent le rapport ambivalent des Québécois d'ethnicité canadienne-française à la religion –, j'ai porté attention à la place souhaitée de la religion à l'école, via le positionnement à l'égard de la culture religieuse qu'inculquait l'ancien programme *Éthique et culture religieuse* et le rapport à la religion en général exprimé dans les mémoires déposés lors de la consultation sur la réforme du programme puis dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise* lui-même. Pour le deuxième objectif – analyser comment les cadrages discursifs de cette transition révèlent les évolutions sémantiques et narratives de la laïcité –, j'ai repéré toute mention du terme et de son champ lexical afin de cerner les conceptions qui en étaient faites et pouvoir les comparer à celle qui avait fondé l'ancien programme ÉCR, la laïcité « ouverte » telle que définie dans le Rapport Proulx. Pour le troisième objectif – cerner les orientations normatives de formation citoyenne du programme CCQ afin de comprendre quelle(s) vision(s) politiques le nourrissent comparativement à ÉCR –, j'ai construit mes indicateurs en m'inspirant des nœuds épistémologiques de Lamy : démocratie, intégration sociale et continuité. Par exemple, la référence à des « valeurs universelles » repérée dans un paragraphe sera codée dans la grille sous la grande catégorie « Républicanisme civique », dans l'indicateur « intégration sociale républicaine » tandis que la référence à « nos valeurs »

sera codée sous « Républicanisme conservateur » dans l'indicateur « intégration sociale nationaliste ». Analyser également les mémoires avec cette grille offre la possibilité de comparer les attentes sociales envers ce programme – et les visions politiques qu'elles traduisent – au produit final afin d'en évaluer la cohérence interne.

Pour le codage, j'ai appliqué la grille ajustée (trois familles de Lamy plus une quatrième) de manière systématique à l'ensemble du corpus. Pour chaque mémoire, j'ai d'abord identifié les unités thématiques pertinentes, puis codé ces unités selon les indicateurs définis pour chacune des familles de pensée. Lorsqu'un même document présentait des éléments relevant de plusieurs familles, j'ai attribué les codes correspondants tout en notant les tensions ou contradictions apparentes. Pour la quatrième famille en particulier, le classement s'est appuyé sur la présence de trois marqueurs : une référence explicite aux discriminations systémiques, une critique des structures de domination (raciales, genrées, coloniales), et une posture d'égalité relationnelle dépassant l'égalité formelle. Ce processus de codage itératif m'a permis d'affiner progressivement les frontières entre les catégories et de confirmer la pertinence de la quatrième famille pour saisir certains positionnements contemporains.

Ainsi, ma grille catégorielle est composée de quatre « catégories superordonnées », chacune correspondant à une famille de pensée : trois familles tirées de la typologie de Lamy (2015) – républicains conservateurs, républicains civiques et penseurs libéraux – en plus d'une quatrième, les « post-libéraux égalitaristes », pour rendre compte d'une nouvelle sensibilité perçue durant la phase de préanalyse qui ne cadrerait pas dans la typologie originale. En effet, lors de la lecture flottante du corpus, il m'est apparu clairement que celle-ci ne suffisait pas pour rendre compte en l'état de toutes les influences idéologiques apparentes sur le programme : certains contenus ne pouvaient être associés ni aux républicains civiques, ni aux républicains conservateurs, ni aux penseurs libéraux tels que Lamy les avait conçus il y a une dizaine d'années. Les nœuds épistémologiques identifiés par Lamy me permettent néanmoins de cerner également cette quatrième « famille de pensée », lorsque les conceptions mises de l'avant à l'égard de ceux-ci ne correspondent pas à celles mises au jour par Lamy. Cette dernière me permettait d'évaluer

les transformations sociales dans la dernière décennie jusqu'à l'implémentation de CCQ, et les nœuds épistémologiques identifiés par Lamy me permettent de cerner également la quatrième « famille de pensée », lorsque les conceptions mises de l'avant à l'égard de ceux-ci ne correspondent pas à celles mises au jour par Lamy. Pour la justification théorique et méthodologique de cette quatrième famille émergée inductivement lors de la lecture flottante du corpus, voir Chapitre II, section 2.6.2.

J'ai aussi créé des catégories superordonnées pour analyser les orientations normatives mises en œuvre à travers le programme CCQ au regard des modèles d'éducation à la citoyenneté présentés dans mon cadre conceptuel (Chapitre III). Deux catégories ont été créées pour mesurer l'influence d'une première méta-catégorie, celle de la « logique néo-libérale individualisante », soit le paradigme utilitariste et le paradigme thérapeutique, devant chacun être présent pour que cette logique soit considérée présente. Les indicateurs du premier sont ces indices référant à la préparation à la vie économique, l'insertion sociale, l'efficacité ou encore considérant l'élève comme ressource à développer pour répondre aux besoins du marché. Pour le deuxième, il s'agissait plutôt de ces indices référant au bien-être personnel, à la gestion des émotions et au développement de soi, ou encore considérant l'élève comme un individu vulnérable à soutenir émotionnellement (Lenoir, 2012).

Du côté des modèles classiques d'éducation à la citoyenneté, trois paradigmes ont été catégorisés : le paradigme républicain classique (cohésion sociale, unité nationale, transmission des valeurs civiques, etc.), le paradigme patrimonial/communautaire (transmission d'un patrimoine culturel, élève comme héritier d'une tradition commune, etc.) et le paradigme libéral-procédural (apprentissage des droits, pluralisme, tolérance, reconnaissance des différences, etc.). Le paradigme critique-émancipateur conçoit l'élève comme sujet politique capable de lecture critique du monde, avec des indices de conscientisation des oppressions et de justice sociale. Enfin, la catégorie pragmatiste contient des indicateurs du paradigme herméneutique-axiologique et du paradigme prudentiel de problématisation : élaboration commune du sens des valeurs par l'enquête et l'expérience vécue, développement du jugement critique dans l'incertitude, discernement éthique sur les controverses sociales.

#### 4.2.2.5 Unités de sens et codage

Une fois la grille catégorielle construite et le matériel préparé pour l'analyse, il faut décider des règles de découpage en unités de sens, de catégorisation et de codage (Bardin, 2013). Le prétest effectué sur environ 10 % du corpus m'a fait comprendre l'intérêt de considérer le paragraphe comme unité de sens pour le programme scolaire, sans évacuer le découpage par thèmes. Le paragraphe constitue une unité textuelle relativement autonome, porteuse d'une idée centrale ou d'une série d'idées reliées logiquement, ce qui permet une interprétation claire et facilite la comparaison intertextuelle. Or, la nature même d'un programme scolaire – issu d'une négociation intense entre différents groupes d'acteurs (Audigier, 2008) – implique que chaque paragraphe puisse porter simultanément la marque de plusieurs influences idéologiques. Un paragraphe n'est généralement pas associé de manière exclusive à une seule catégorie. Par exemple, dans un paragraphe sur le thème *Démocratie et ordre social* s'inscrivant d'abord dans un paradigme républicain classique, nous lisons : « les élèves s'intéressent au caractère laïque de la démocratie québécoise et aux différents points de vue et perspectives sur les implications de la laïcité dans l'organisation de la vie politique et sociale » (CCQ, 2024, p. 36). Ce dernier passage, par son invitation à un minimum de multiperspectivité (Moisan et Hirsch, 2022), relève d'une autre logique. Dans ma grille de codage, j'ai donc conservé les paragraphes tout en sous-divisant les unités thématiques qu'ils contiennent dans les différentes catégories d'indicateurs. Ceci me permet de témoigner du caractère négocié du programme. Pour l'analyse des positions ministérielles et des mémoires, le découpage est fait par thèmes. Comme mentionné précédemment, j'ai conçu des catégories pour analyser les familles de pensée, mais aussi pour analyser les orientations normatives de la nouvelle formation à la citoyenneté. Ainsi, deux grilles catégorielles différentes ont été produites. La grille d'analyse des familles de pensée a été appliquée aux sorties ministérielles, aux mémoires, ainsi qu'à la première partie du programme scolaire présentant sa nature et sa justification : c'est là que le cadre normatif est exposé. Comme cette section contient aussi des indications sur les orientations normatives et les finalités, la grille des modèles d'éducation à la citoyenneté y a également été appliquée, ainsi qu'au reste du programme. Le codage dans mes grilles catégorielles me permet ainsi de lire les différentes strates philosophiques et politiques ayant forgé le compromis discursif qu'est le programme CCQ, rendant compte de l'évolution du paysage

idéologique québécois. Cet objectif est également desservi par l'analyse des orientations normatives, puisque toute philosophie politique implique une vision particulière de la citoyenneté et, nécessairement, des finalités divergentes en formation citoyenne.

Ce chapitre a détaillé la démarche retenue pour traduire les cadres conceptuels en outils d'analyse applicables au corpus. Le chapitre suivant met ce dispositif à l'épreuve du matériau empirique, plus spécifiquement les mémoires sur la réforme d'ÉCR et les sorties gouvernementales à propos du nouveau programme.

## CHAPITRE V

### ANALYSE DES RÉSULTATS

« Un signe religieux envoie un message religieux, c'est clair. Et donc si tu es pour la laïcité, il me semble qu'il faut que cette laïcité soit visible » Bernard Drainville, ministre de l'Éducation (Assemblée nationale du Québec, 2025).

#### 5.1 Objectifs et démarche

Au chapitre précédent, j'ai présenté la méthodologie et les outils d'analyse qui ont permis de structurer cette recherche. Mon objectif, rappelons-le, est de voir si – et dans quelle mesure – la transition entre les programmes *Éthique et culture religieuse* (ÉCR) et *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) éclaire les transformations sociales récentes au Québec. Plus précisément, il s'agit de comprendre comment cette réforme témoigne de l'évolution du rapport à la religion, des mutations sémantiques et narratives de la laïcité, ainsi que des orientations normatives de la formation du citoyen. En croisant ces dimensions, je cherche à évaluer la cohérence interne du programme par rapport aux attentes sociales qui l'ont précédé. Ce travail permet aussi de prendre une nouvelle « photo » du paysage idéologique québécois : douze ans après celle dressée par Tremblay (2010) et cinq ans après celle de Lamy (2015), il devient possible de voir si le passage d'ÉCR à CCQ marque un changement dans les différentes « familles de pensée ».

Pour y répondre, j'ai examiné trois ensembles de données : un échantillon de mémoires déposés lors de la consultation publique sur la réforme d'ÉCR, les prises de position gouvernementales entourant la transition, et la version secondaire du programme CCQ final. Ces matériaux ont été analysés à partir de la typologie des familles de pensée proposée par Lamy (2015), à laquelle j'ai ajouté une quatrième famille, et, pour le programme, à partir des paradigmes éducatifs retenus dans mon cadre conceptuel. L'analyse mobilise également les composantes de l'éducation à la citoyenneté définies par Audigier (2008).

Les résultats sont présentés par familles de pensée et par thèmes transversaux. Pour chaque catégorie, j'examine les convergences, les divergences et les tensions autour du rapport à la religion, de la conception de la laïcité et des revendications formulées. La première partie du chapitre est consacrée à chacune des quatre familles de pensée, en mettant en lumière leur rapport à la religion et à la laïcité et explore leurs revendications à l'égard du programme CCQ. La deuxième section analyse les orientations ministérielles à l'égard de la réforme. Enfin, la dernière section porte sur l'analyse du programme lui-même et sur sa cohérence avec les attentes dégagées. La conclusion du chapitre propose une lecture d'ensemble de ces résultats en lien avec mes objectifs de recherche. Avant d'entrer dans le vif de l'analyse, quelques remarques sur mon corpus s'imposent.

## 5.2 Description du corpus

Tel que précisé en introduction, mon analyse repose sur plusieurs ensembles documentaires, qu'il importe de décrire brièvement avant de présenter mes résultats. Le premier corpus est constitué d'un échantillon de mémoires déposés lors de la consultation publique sur la réforme du programme *Éthique et culture religieuse* (ÉCR) vers le programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ). Cette consultation, organisée par le ministère de l'Éducation, a donné lieu au dépôt de nombreux mémoires émanant d'acteurs variés : institutions publiques, associations, syndicats, groupes citoyens, organismes communautaires et individus. L'échantillon retenu a été construit selon les règles méthodologiques de représentativité, d'homogénéité et de pertinence (Bardin, 2013), de manière à refléter la diversité des positionnements (de négatif à positif en passant par une neutralité plutôt positive ou plutôt négative) à l'égard de la réforme d'ÉCR, tout en incluant des acteurs issus de différentes sphères sociales – société civile, appareil d'État et secteur universitaire – concernés de près ou de loin par l'éducation. Ce corpus permet d'accéder aux arguments, aux visions et aux revendications formulés dans l'espace public au sujet de la transition ÉCR-CCQ et de repérer les points de convergence ou de tension autour du rapport à la religion, de la conception de la laïcité et de l'éducation à la citoyenneté. Le tableau 5.1 présente les acteurs étudiés dans le corpus selon leur posture envers le programme ÉCR, qu'ils défendent ardemment le programme, incluant sa composante d'enseignement culturel des religions

(rapport positif) ou le contraire (rapport négatif), ainsi que les positionnements intermédiaires entre ces deux pôles (neutre-positif, neutre et neutre-négatif).

Tableau 5.1 : Acteurs de l'échantillon retenu selon rapport à ÉCR

Entité	Rapport à la culture religieuse/ÉCR
Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ)	Positif
Association québécoise en ÉCR (AQÉCR)	Positif
Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)	Positif
Centre de services scolaire de Laval (CSDL)	Neutre-positif
Département de sciences des religions de l'UQAM (DSR-UQAM)	Positif
Assemblée des évêques catholiques du Québec (AÉCQ)	Positif
Centre de services scolaires Marguerite-Bourgeoys (CSMB)	Neutre-positif
Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA)	Positif
Fédération québécoise des associations foyers-écoles (FQAFE)	Positif
Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux (CÉFIR)	Positif
Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ)	Positif
Mouvement laïque québécois (MLQ)	Négatif
Laïcité Capitale Nationale (LCN)	Neutre-négatif
Secrétariat d'accès à l'information et à la réforme des institutions (SAIRID)	Neutre-négatif
Collectif de parents pour une école laïque (CPÉL)	Négatif
Institut de recherche sur le Québec (IRQ)	Neutre-négatif

Entité	Rapport à la culture religieuse/ÉCR
Conseil québécois du patrimoine vivant (CQPV)	Neutre
Groupe de recherche sur l'éthique en éducation (GREE)	Neutre
Observatoire formation-diversité-équité (OFDÉ)	Neutre-négatif
YWCA Québec	Neutre
ENvironnement JEUnesse (ENJEU)	Neutre

L'échantillon retenu (n=21) présente une distribution globalement cohérente avec celle du corpus total (n=45) selon le rapport à la culture religieuse. Les positions favorables demeurent majoritaires, avec 9 acteurs affichant un rapport positif (42,9 %) et 2 un rapport neutre-positif (9,5 %), pour un total de 52,4 % de l'échantillon. Cette proportion reflète fidèlement la tendance observée dans le corpus complet, où 48,9 % des acteurs manifestaient une position favorable. Les positions critiques représentent 28,5 % de l'échantillon : 4 acteurs adoptent un rapport neutre-négatif (19,0 %) et 2 un rapport négatif (9,5 %). Enfin, 4 acteurs (19,0 %) affichent une position neutre. La principale différence réside dans la sous-représentation des positions neutres (33,3 % dans le corpus total contre 19,0 % dans l'échantillon, soit un écart de -14,3 points), compensée par des écarts modérés dans les autres catégories ne dépassant pas 7,9 points de pourcentage. Cette sous-représentation s'explique par le fait que plusieurs mémoires à positionnement neutre présentaient soit une densité argumentative insuffisante sur deux des trois axes centraux de la recherche (le rapport à la religion et à la laïcité), soit des arguments redondants avec d'autres mémoires déjà retenus dans l'échantillon. L'échantillonnage raisonné privilégie ainsi la diversité analytique et la qualité des données plutôt qu'une représentativité statistique stricte. Le tableau suivant présente la répartition des acteurs selon leur sphère d'appartenance.

Tableau 5.2 : Acteurs de l'échantillon retenu selon la sphère d'appartenance

Sphère	Corpus (n=45)	Échantillon (n=21)	Comparaison (écart)
Appareil d'État	11 (24,4 %)	<b>5</b> <b>(23,8 %)</b>	24,4 % <b>23,8 %</b> (-0,6)
Société civile	30 (66,7 %)	<b>12</b> <b>(57,1 %)</b>	66,7 % <b>57,1 %</b> (-9,6)
Scientifique	4 (8,9 %)	<b>4</b> <b>(19,0 %)</b>	8,9 % <b>19,0 %</b> (+10,1)

Le deuxième corpus regroupe les prises de position gouvernementales entourant la réforme. Il comprend des documents produits par le ministère de l'Éducation et par d'autres instances gouvernementales entre 2020 et 2021, couvrant ainsi la période précédant et suivant l'annonce du programme CCQ. On y retrouve notamment la conférence de presse du 24 octobre 2021 annonçant le programme CCQ, une entrevue télévisée du premier ministre François Legault à l'égard de la réforme, une entrevue radiophonique du ministre de l'Éducation d'alors Jean-François Roberge ainsi que la lettre ouverte que ce dernier a rédigé avec son homologue français Jean-Michel Blanquier. Les critères de sélection ont reposé sur leur pertinence directe pour comprendre les justifications politiques et institutionnelles de la réforme. Ce corpus permet de dégager la vision politique et le cadrage institutionnel qui ont présidé à la mise en place du programme, en plus de fournir des éléments de comparaison avec les attentes exprimées par les acteurs sociaux.

Le troisième corpus est constitué de la version secondaire du programme *Culture et citoyenneté québécoise* dans sa forme finale, adoptée et diffusée officiellement par le ministère. En tant que document prescriptif, il définit les compétences à développer, les contenus à enseigner et les finalités du programme. Au-delà de répondre à mes questions centrales sur le rapport au religieux, les mutations de la laïcité et les orientations normatives

de la formation du citoyen, l'analyse de ce corpus permettra également de vérifier la cohérence entre les attentes sociales identifiées et les prescriptions du programme. Ce corpus a été choisi parce qu'il offre un terrain d'observation concret de la manière dont la réforme se traduit dans le cursus scolaire, en révélant les choix opérés en matière de rapport à la religion, de conception de la laïcité et de formation citoyenne.

Ces trois ensembles sont analysés à partir de la grille présentée au chapitre V : la typologie des familles de pensée de Guillaume Lamy (2015), enrichie d'une quatrième famille, et, pour le programme, les paradigmes éducatifs définis dans mon cadre conceptuel. Ce double cadrage permet de comparer, sur des bases communes, la vision des acteurs sociaux, celle du gouvernement et celle inscrite dans le texte prescriptif. La description de ces corpus posée, nous pouvons maintenant entrer dans le vif de l'analyse, en commençant par la première famille de pensée et en examinant la manière dont elle conçoit la place de la religion et les principes de la laïcité dans le contexte de cette réforme.

### 5.3 Les familles de pensée au Québec en 2020

L'analyse des mémoires déposés lors de la consultation publique sur la réforme d'ÉCR permet de brosser un portrait actualisé des familles de pensée présentes dans le débat québécois sur l'éducation à la citoyenneté. En reprenant la typologie élaborée par Lamy (2015) et enrichie par l'ajout d'une quatrième famille, il est possible d'identifier, pour chacune, des acteurs représentatifs dont les prises de position offrent un échantillon significatif des visions et des priorités exprimées en 2020. Cette mise à jour offre ainsi un point de comparaison avec les paysages idéologiques observés par Tremblay (2010) et Lamy (2015), permettant de saisir les continuités et les ruptures dans le rapport à la religion, à la laïcité et à l'idéal démocratique. Dans cette section, l'analyse est organisée autour de quatre points d'intérêt reliés à ma question de recherche : le rapport à la religion ; la conception de la laïcité ; les revendications à l'égard de la future formation citoyenne et la conception de la démocratie et la vision de l'intégration qui en découle pour terminer sur le traitement de la continuité historique par le programme.

### 5.3.1 Les penseurs libéraux

Les penseurs libéraux se caractérisent par une conception pluraliste de la société québécoise, accordant une place importante à la reconnaissance de la diversité religieuse, à la protection des droits et libertés individuels et à la promotion du dialogue comme vecteur du vivre-ensemble. Ils tendent à concevoir la laïcité dans une perspective dite « ouverte », où la neutralité de l'État se conjugue avec la valorisation des expressions religieuses dans l'espace public, à condition que celles-ci respectent les droits fondamentaux. En matière d'éducation à la citoyenneté, cette famille de pensée privilégie des approches favorisant l'inclusion, la compréhension mutuelle et la formation de citoyens capables d'évoluer dans un contexte pluraliste. En son sein, presque tous les acteurs présentés ci-dessous entretiennent des liens étroits avec l'éducation, mais se distinguent par leur statut et leur rôle dans l'écosystème scolaire. La section suivante présente les penseurs libéraux de mon corpus.

#### 5.3.1.1 Les acteurs

Le tableau suivant présente les acteurs rattachés à cette famille de pensée dans mon corpus, en les regroupant selon leur nature institutionnelle, associative ou extra-scolaire, afin de mettre en lumière la diversité de leurs statuts et de leurs fonctions au sein (ou non) de l'écosystème éducatif québécois. Le bleu signifie qu'il s'agit d'un acteur scolaire institutionnel ; le vert un acteur scolaire non-institutionnel et le jaune un acteur non scolaire.

Tableau 5.3 : Acteurs catégorisés dans la famille des penseurs libéraux

Acteur	Type
Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ)	Instance consultative publique
Centre de service scolaire de Laval (CSDL)	Administration scolaire
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB)	Administration scolaire
Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA)	Instance consultative publique

Acteur	Type
Association québécoise en ÉCR (AQÉCR)	Association disciplinaire
Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ)	Organisation syndicale
Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)	Association civile
Fédération québécoise des associations foyers-écoles (FQAFE)	Association civile
Département des sciences des religions de l'UQAM (DSR-UQAM)	Secteurs universitaire et de recherche
Assemblée des évêques catholiques du Québec (AÉCQ)	Organisation religieuse
Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux (CÉFIR)	Secteurs universitaire et de recherche

Légende : vert = acteurs institutionnels scolaires, bleu = acteurs non institutionnels scolaires et jaune = acteurs non scolaires.

Maintenant qu'ont été présentés les principaux acteurs de cette famille de pensée, il est possible d'examiner en détail leurs prises de position et les arguments qu'ils mobilisent, afin de dégager les convergences et les nuances qui caractérisent leur rapport à la religion, leur conception de la laïcité et leurs revendications en termes d'éducation à la citoyenneté.

### 5.3.1.2 Le rapport à la religion

#### *Réactions à la réforme d'ÉCR*

Plusieurs acteurs (FCPQ, CSDL, CEFIR, CSMB, FNEEQ-CSN, FQAFE) accueillent positivement la révision, estimant qu'après plus de dix ans, il soit normal d'actualiser un programme pour tenir compte des « nouveaux enjeux » (FCPQ, 2020, p. 2) et du « climat social et politique » québécois et des débats autour de la laïcité (FCPQ, 2020, p. 3). En même temps, c'est chez les penseurs libéraux que l'on retrouve la plus véhémente critique à l'égard de la démarche gouvernementale (CELA, AQÉCR) et la plus farouche défense du programme ÉCR. Au-delà du malaise partagé face au processus de consultation publique – dû aux craintes au regard de ce qui est perçu comme une improvisation à saveur « populiste » (CEFIR, 2020, p. 3), à un délai trop court (CELA) et à l'indifférence ministérielle à l'égard de la voix des professionnels de son enseignement (AQÉCR) – tous

montrent une préoccupation pour la continuité éducative et insistent sur la nécessité de garantir une transition harmonieuse. Les réactions divergent ainsi selon une ligne de fracture entre ceux qui saisissent l'événement comme une opportunité d'améliorer un bon programme et ceux qui, à l'instar d'Estivalèzes (2023b), soupçonnant une manœuvre idéologique, s'y montrent plus réfractaires.

L'analyse des mémoires révèle en effet un spectre à l'intérieur de cette famille quant à l'intensité de la défense du programme ÉCR. D'un côté, l'écrasante majorité des penseurs libéraux se porte à la défense du programme ou du volet de culture religieuse ; de l'autre, une minorité qui, sans partager l'enthousiasme des républicains civiques à l'idée de ce changement, se montre toutefois positive devant l'opportunité de réformer : il s'agit des deux commissions scolaires de mon corpus, soit celle de Laval et, plus encore, celle de Marguerite-Bourgeoys, ainsi que la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ). En effet, bien que ces derniers reconnaissent comme les autres « l'importance [...] et la portée sociale » d'ÉCR en tant que levier pour le vivre-ensemble (CSDL, 2020, p. 3), ils accueillent avec ouverture et sans méfiance la réforme. La CSMB allant jusqu'à proposer un programme alternatif complet, basé sur la philosophie<sup>51</sup>, avouant même que certaines de ses écoles mettaient le programme ÉCR en œuvre dans une approche expérimentale, où il s'agissait de l'enseigner « à travers les enjeux actuels et du vivre ensemble » (CSMB, 2020, p. 2).

Autrement, tous les penseurs libéraux de mon corpus se portent à la défense d'ÉCR. Cette reconnaissance du caractère incontournable du programme se traduit, dans plusieurs mémoires, par l'affirmation explicite que celui-ci répondait à un besoin collectif, enraciné dans la transformation pluraliste de la société québécoise. La FNEEQ-CSN évoque le rôle d'ÉCR comme un outil de cohésion sociale et de prévention des préjugés. L'AQÉCR insiste pour sa part sur le fait que « le pluralisme sans cesse grandissant au Québec a confirmé la nécessité » de l'ancien programme (AQÉCR, 2020, p. 7). Du côté anglophone,

---

<sup>51</sup> Considérant le peu de temps écoulé entre l'annonce de consultation publique en janvier et le dépôt des mémoires en février 2020, il est fort possible que la CSMB y travaillait déjà avant l'annonce de la réforme.

la CELA rappelle que, malgré ses limites, le programme actuel « joue un rôle déterminant dans le développement de nos futurs citoyens » (CELA, 2020, p. 4). Ainsi, malgré des divergences sur la question de sa révision, les mémoires convergent autour d'une idée : ÉCR remplissait une fonction fondamentale pour le Québec, qu'il s'agisse de doter les élèves de repères communs, de promouvoir le dialogue interculturel ou de préparer les jeunes à vivre dans une société pluraliste.

*Les compétences d'ÉCR : entre reconnaissance de l'altérité et transmission d'un patrimoine commun*

En analysant plus précisément les propos des acteurs à l'égard des compétences disciplinaires du programme, nous pouvons relever différents arguments qui confirment leur appartenance à la famille des penseurs libéraux. Cela s'explique par le fait que, dans une approche par compétences, ces dernières constituent le pivot permettant de passer du prescrit (finalités, objectifs) à l'agir de l'élève en situation d'apprentissage – or, les finalités, elles, seront maintenues telles quelles. Un large consensus se dégage autour du maintien du volet philosophique d'ÉCR, incarné dans la compétence disciplinaire *Réfléchir sur une question éthique* (C1). La vive opposition à sa relégation au rang de simple thème – qualifiée de mise à mal d'un « acquis inestimable dans le curriculum scolaire québécois » (FNEEQ, 2020, p. 13) – témoigne d'une conception de l'éducation à la citoyenneté centrée sur l'apprentissage de la délibération rationnelle.

De même, la compétence *Pratiquer le dialogue* bénéficie d'un appui presque unanime. Cette adhésion s'explique par sa résonance avec une conception dialogique de la démocratie, où la reconnaissance mutuelle est centrale. La compétence est perçue comme un « dispositif de socialisation démocratique » permettant aux élèves de « penser et d'agir de façon responsable [...] en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble » (MELS, 2008, p. 1). Elle incarne un idéal de citoyenneté inclusive, dans lequel les normes communes se construisent par la discussion plutôt que par imposition. Cette compétence est vue comme le socle d'une formation morale visant à développer un jugement éthique ancré dans la reconnaissance de l'altérité, dans une société pluraliste et laïque.

Quant à la compétence *Manifester une compréhension des phénomènes religieux* (C2), elle est généralement défendue, mais avec plus de nuances. Le CSE rappelle que les faits religieux « demeurent, partout dans le monde, un phénomène très présent et souvent influent » (CSE, 2020, p. 30). Pour l'AQÉCR, cette compétence permet aux élèves de « découvrir les significations et les fonctions » des pratiques religieuses (2020, p. 8). Mais cet apprentissage doit impérativement rester non confessionnel : il ne s'agit pas d'enseigner la religion « à proprement parler », mais d'offrir « une lentille à travers laquelle voir leur rôle comme citoyens dotés d'un sens de l'éthique » (CELA, 2020, p. 4). Malgré cet appui de principe, plusieurs acteurs soulignent des faiblesses dans l'implantation de la compétence : le CEFIR observe que « les étudiants [...] connaissaient très mal les religions » (CEFIR, 2020, p. 2-3) ; le CSE pointe un « traitement folklorique » dans certains supports didactiques (CSE, 2021, p. 40). La section suivante détaille davantage la place des contenus religieux dans le curriculum.

#### *Place des contenus religieux dans le curriculum*

Au-delà des considérations pédagogiques susmentionnées, la C2 est investie d'une portée civique. Le DSR-UQAM parle d'un « devoir de mémoire » lié à la part religieuse du patrimoine québécois (2014, p. 314-315), tandis que l'AECQ évoque un « savoir interne » des traditions spirituelles qui peut « humaniser et pacifier les conflits » (2020, p. 11-12). C'est pourquoi la marginalisation de cette compétence dans le nouveau programme est reçue avec inquiétude ; il ne s'agit pas seulement de maintenir la transmission scolaire de la culture religieuse, mais de lui assurer un cadrage rigoureux – tant sur le plan des contenus que des conditions structurelles, comme la formation des enseignants et le temps d'enseignement. Cette bonification spécifique varie toutefois selon les acteurs. La FNEEQ souhaite qu'une place « mieux définie » dans le programme soit faite pour les « spiritualités autochtones » (2020, p. 13), qui devraient selon le DSR-UQAM être élevées au même « premier niveau » que les autres courants ayant une « place historique au Québec » (2020, p. 25). Le CEFIR rappelle l'une de ses recommandations antérieures, selon laquelle il fallait « renforcer l'enseignement des religions sur la base des connaissances scientifiques » (2020, p. 2). Certains font exception : la CSMB conçoit de diminuer « substantiellement » la culture religieuse dans le programme, bien qu'elle demeure

« essentielle », afin de plutôt se concentrer sur les « enjeux du vivre-ensemble » grâce aux outils de la philosophie (2020, p. 11). Les parents, qu'il s'agisse de ceux impliqués dans les comités (FCPQ) ou comme bénévoles (FQAFE), se contentent de défendre l'importance « d'avoir certaines connaissances des diverses cultures religieuses » enseignées « sous l'angle du partage de ce qu'il y a de commun entre les religions » (FCPQ, 2020, p. 4).

*Rapport à la religion en général : subjectivité et légitimité dans l'espace social*

Les penseurs libéraux se distinguent des autres familles par leur ouverture à l'altérité religieuse. Dans la veine de la conception « inspirée » du religieux (Bertrand et Tremblay, 2022), la religion est comprise d'abord comme une conviction intérieure qui engage la singularité et l'agentivité du sujet : la valeur du religieux se mesure à la véracité subjective d'une quête que « nul ne peut juger de l'extérieur » (Bertrand et Tremblay, 2022, p. 166). Cette lecture coïncide avec Maclure et Taylor : plus une croyance est liée au sentiment d'intégrité morale, plus elle requiert égard et protection (2010, p. 97). Parce qu'elle touche le soi moral et l'identité, la croyance religieuse se distingue des préférences contingentes. Ces acteurs traitent ainsi la religion comme un repère public normal des sociétés pluralistes : « les faits religieux [...] existent indépendamment des convictions de chacune et chacun et interviennent dans la vie sociale » (CSE, 2020, p. 29). Les penseurs libéraux ne souscrivent donc pas à une conception évolutionniste de la religion qui la relèguerait au statut d'une technologie sociale dépassée depuis l'avènement de la modernité, mais la considèrent comme une composante constitutive du pluralisme moral du Québec contemporain. La logique libérale veut que si la religion est une conviction légitime, ses manifestations publiques relèvent d'une expression ordinaire de la conscience. C'est ce qui soutient la volonté d'aborder les expressions publiques du religieux à l'école : cette intelligibilité des manifestations religieuses est une condition de la vie commune, pas une concession faite par la majorité à une minorité. Pour cette famille de pensée, il n'y a pas d'opposition de principe entre la foi et la liberté de conscience : une conscience libre est une conscience libre de choisir sa vision du monde, peu importe qu'elle soit religieuse ou non.

### 5.3.1.3 Conception de la laïcité

Les penseurs libéraux défendent une conception « ouverte » de la laïcité, accueillante aux manifestations religieuses dans l'espace public (Lamy, 2020, p. 154). Cette position découle de leur crainte de l'auto-exclusion, perçue comme un frein à l'inclusion citoyenne. L'AECQ résume cette inquiétude : « laisser grandir l'ignorance [...] risquerait de nourrir des préjugés, des peurs et des violences » (AECQ, 2020, p. 9). Cette préoccupation se manifeste par une défense d'ÉCR, vu non seulement comme compatible avec la laïcité, mais comme l'incarnant pleinement (FNEEQ, 2020). Même si la consultation publique ne sollicitait pas d'avis sur la place de la religion ou de la laïcité à l'école, une majorité d'acteurs abordent néanmoins le sujet, signe que la réforme est perçue comme un point d'inflexion idéologique sur ce plan. Le consensus exprimé autour d'ÉCR repose sur une conception égalitaire de la neutralité de l'État, dans laquelle ce dernier doit assumer un rôle actif pour garantir l'égalité des droits entre groupes, plutôt que de simplement éviter toute justification morale ou religieuse. Cette approche s'oppose à une neutralité « de justification » susceptible, selon eux, de conduire à des formes d'exclusion symbolique (Rapport Proulx, 1999, p. 81). La CSMB, par exemple, insiste sur la nécessité d'éclairer les enjeux du vivre-ensemble par une réflexion philosophique sur le phénomène religieux – porteur de valeurs, d'idéologies et d'identités – afin de prévenir les « dérives radicales » (2020, p. 11).

Ce cadre est également mobilisé pour critiquer la réforme elle-même, certains acteurs y voyant une inflexion « populiste » (CÉFIR, 2020, p. 3) ou une instrumentalisation politique du religieux. Si l'État doit maintenir une « saine distance » avec les religions, il doit aussi éviter que l'inculture religieuse ne se transforme en rejet ou en mépris (AECQ, 2020, p. 9). La FNEEQ-CSN pousse plus loin en dénonçant la « charge politique » de la réforme, appelant à préserver l'institution scolaire des « passions du moment » (2020, p. 5). Ces prises de position permettent de regrouper ces acteurs dans la famille libérale, y compris l'AECQ, dont le positionnement pourrait a priori sembler contre-intuitif.

### 5.3.1.4 Vision de la formation citoyenne

Chez les penseurs libéraux, la formation citoyenne repose sur des compétences transversales qui permettent à l'élève de participer activement à la vie démocratique dans une so-

ciété pluraliste. Le DSR-UQAM critique l'intention ministérielle de redéfinir l'éthique comme « principes moraux », insistant sur l'impossibilité de la confondre avec la morale, car « l'éthique exige une réflexion collective » (DSR-UQAM, 2020, p. 14). L'AQÉCR plaide dans le même sens pour maintenir le dialogue comme compétence « pivot » (AQÉCR, 2020, p. 19). Le CSE soutient cette orientation en recommandant le maintien de l'éthique comme compétence disciplinaire, au nom du développement de la « pensée critique et autonome » et du soutien à « l'exercice de leur rôle citoyen » (CSE, 2020, p. 23). Ce noyau commun illustre une posture éducative où l'autonomie individuelle et le vivre-ensemble se construisent à travers la délibération.

Plusieurs acteurs demandent également une reconnaissance accrue des spiritualités autochtones, souvent absentes ou marginalisées dans les programmes antérieurs. La CELA juge « déplorable » l'omission de ces éléments dans la proposition ministérielle (CELA, 2020, p. 5). En parallèle, des critiques émergent sur l'absence de représentation des visions séculières (athéisme, agnosticisme, humanisme), que le CSE définit comme « ce qui est relatif au domaine laïque » (CSE, 2020, p. 3). La FNEEQ dénonce la « place insuffisante » accordée à ces visions dans l'ÉCR, et le DSR-UQAM demande qu'elles soient traitées au « premier niveau », au même titre que les traditions religieuses majoritaires (DSR-UQAM, 2020, p. 25). Ces propositions visent à élargir le cadre de reconnaissance curriculaire au-delà du religieux, pour inclure toutes les ontologies composant le pluralisme québécois contemporain.

L'importance accordée à la dimension relationnelle de la citoyenneté se manifeste également dans la valorisation du thème Développement de soi et relations interpersonnelles. La FCPQ le place en tête des priorités des parents consultés (FCPQ, 2020, p. 4). Cet engouement est cohérent avec la philosophie éducative libérale, qui considère que le développement personnel constitue un fondement essentiel pour évoluer harmonieusement dans une société plurielle. Cependant, cette posture n'est pas sans tensions. La CSMB, par exemple, tout en affirmant une approche dialogique et une ouverture aux « différentes cultures » (CSMB, 2020, p. 5), propose d'aborder la religion « d'un point de vue philosophique » et comme « source d'enjeu social » (CSMB, 2020, p. 3). Cette posture est à l'i-

mage de la formulation suivante : le vivre-ensemble ne devrait pas se réduire à une « tolérance passive », mais devenir un « projet de société [...] autour de valeurs universelles d'ouverture » (CSMB, 2020, p. 4). L'ambiguïté ici réside dans l'articulation entre des valeurs « universelles », chères aux républicains, et l'ouverture, centrale chez les libéraux.

À la lumière de mon cadre conceptuel, les penseurs libéraux du corpus adoptent une posture qui dépasse les contours d'un modèle d'éducation libéral minimaliste centré sur les droits et libertés. Leurs attentes rejoignent davantage le modèle pragmatique de transmission des valeurs (Pourtois, 2022), en ce qu'elles valorisent le dialogue, la reconnaissance et la co-construction d'un vivre-ensemble réfléchi. Elles intègrent aussi des éléments du modèle prudentiel (Fabre, 2014), notamment par leur insistance sur la réflexivité éthique, ainsi que du modèle utilitariste-thérapeutique (Lenoir, 2012), en plaçant le développement personnel et relationnel au cœur du curriculum. Cette hybridation témoigne d'une conception enrichie de l'éducation à la citoyenneté, ancrée dans les réalités sociales du Québec contemporain, et portée par un héritage humaniste qui, tout en valorisant la diversité, cherche à construire des repères communs.

### 5.3.2 Les républicains civiques

Cette famille de pensée se caractérise par une conception de la citoyenneté centrée sur un cadre civique commun et sur l'impartialité des institutions : ils partent du principe que l'État du Québec est laïque, et que cette laïcité repose sur les quatre principes de séparation des religions et de l'État, neutralité religieuse de l'État, égalité des citoyens et liberté de conscience et de religion. Cette conception sert la finalité explicite de constituer un espace civique partagé qui dépasse les appartenances particulières, ce qui traduit une vision républicaine de la laïcité par l'idée d'une laïcité vecteur d'intégration sociale. En matière d'éducation à la citoyenneté, cette famille de pensée défend prioritairement la transmission de connaissances et la maîtrise des institutions plutôt que des visées comportementales, jugées propices à l'endoctrinement. Enfin, appliquée à l'école, cette orientation s'accompagne souvent d'un encadrement plus strict des accommodements et des signes religieux pour assurer la cohérence du service public d'enseignement. Les acteurs présentés ci-dessous

s’inscrivent dans ce courant ; ils se distinguent toutefois par leur statut, variant d’appareil d’État, à groupe d’expertise et associations civiles.

### 5.3.2.1 Les acteurs

Le tableau suivant présente les acteurs rattachés à cette famille de pensée dans mon corpus. Puisqu’aucun n’est rattaché directement au monde scolaire<sup>52</sup>, il n’y a pas de code couleur (cette remarque vaut pour toutes les familles de pensée qui suivront).

Tableau 5.4 : Acteurs catégorisés dans la famille des républicains civiques

Acteur	Type
Mouvement laïque québécois (MLQ) <sup>53</sup>	OBNL militant
Laïcité Capitale Nationale (LCN)	Association civile
Institut de recherche sur le Québec (IRQ)	<i>Think tank</i>
Collectif de parents pour une école laïque (CPÉL)	Collectif civil
Secrétariat à l’accès à l’information et à la réforme des institutions démocratiques (SAIRID)	Secrétariats de mission du ministère du Conseil exécutif

### 5.3.2.2 Le rapport à la religion

#### *Réactions à la réforme d’ÉCR*

Les républicains civiques interprètent la réforme comme une correction nécessaire d’un cours ÉCR jugé complaisant envers le religieux et déconnecté des finalités civiques. À leurs yeux, ÉCR aurait dérivé vers un pluralisme identitaire relativiste, en tension avec les principes de laïcité et de citoyenneté démocratique. Le MLQ parle d’une approche « multiconfessionnelle et complaisante du fait religieux » (MLQ, 2020, p. 1), tandis que l’IRQ critique un enseignement « voué à la promotion d’un pluralisme identitaire controversé » (IRQ, 2020, p. 2). Malgré ces convergences, les modalités d’action proposées varient :

<sup>52</sup> Bien que l’on pourrait arguer que le CPÉL – mené par Nadia El-Mabrouk – puisse être considéré comme un acteur scolaire non-institutionnel, celui-ci ne semble pas agir au sein du monde scolaire même indirectement; il me semble plutôt que les parents agissent à titre de citoyens concernés.

<sup>53</sup> Je considère le MLQ comme le un pivot historique de cette famille car, une autre étude qui se penchait sur les mémoires soumis à la consultation publique de 1999 sur la place de la religion à l’école avait conclu qu’il était alors le seul acteur à porter une laïcité républicaine, d’où le fait que je le conçoive comme le noyau de cette famille dans mon corpus.

certains, comme le MLQ ou le CPÉL, militent pour l'abolition pure et simple du cours, tandis que d'autres, comme le SAIRID, insistent plutôt sur l'opportunité de recentrer le programme autour de la pensée critique et de la citoyenneté démocratique. Ces divergences ne tiennent pas tant à la finalité souhaitée – l'abolition du volet de culture religieuse – qu'aux moyens d'y parvenir.

### *Rejet d'un programme perçu comme dépolitisant*

Aucun républicain civique ne défend ÉCR : au contraire, cette famille le critique comme un dispositif relativiste, trop axé sur la religion, et inadéquat pour former l'esprit critique. Du côté de la compétence éthique (C1), le SAIRID la juge « insuffisante » (2020, p. 28), et l'IRQ dénonce une « recherche de consensus » au détriment du débat d'idées (2020, p. 7), ce qui évacue « la dimension du conflit inhérente à toute société démocratique » (SAIRID, 2020, p. 15).

La critique de la compétence C2 est encore plus marquée. Le SAIRID s'inquiète de la place trop importante accordée à la religion dès le jeune âge (p. 28). Le CPÉL dénonce un « respect absolu » des croyances qui préparerait « à tout accepter » (CPÉL, p. 16-17). LCN va plus loin, en montrant que la tolérance, conçue comme disposition morale, reproduit une inégalité fondamentale entre le « tolérant » et le « toléré » (LCN, p. 8). Certains effets de cette approche sont jugés particulièrement problématiques : le CPÉL affirme qu'ÉCR a produit des effets d'assignation identitaire, où les enfants en viendraient à se percevoir comme « pratiquants » plutôt que comme citoyens (2020, p. 12). Les critiques convergent aussi vers le matériel didactique : le MLQ évoque des manuels aux « biais confessionnels, multiculturalistes, stéréotypés et sexistes » (MLQ, 2020, p. 1).

Quant à la compétence C3 (Pratiquer le dialogue), l'IRQ critique une norme implicite de consensus qui « neutralise la confrontation d'idées » (2020, p. 4) : le dialogue est perçu comme résultat attendu, alors qu'il devrait être le moyen de débattre. Plus largement, c'est la finalité même du programme qui est mise en cause. Le CPÉL estime qu'ÉCR, en présentant la religion comme socle du vivre-ensemble, va à l'encontre de la neutralité de l'école laïque (2020, p. 10). L'IRQ reproche aussi au programme d'avoir « fait l'impasse

sur les désaccords » (2020, p. 3), au point de conclure qu'un tel « enseignement normatif [...] n'a pas sa place à l'école » (*Ibid.*, p. 2). Bref, les républicains civiques jugent qu'ÉCR, en neutralisant les conflits, confond socialisation harmonieuse et formation du jugement, et contrevient à l'exigence de neutralité propre à l'école laïque. Cette critique dépasse les compétences pour viser les intentions structurantes du programme.

### *Place des contenus religieux dans le curriculum*

Les républicains civiques remettent en question la légitimité des contenus liés à la culture religieuse. Leur position repose sur une exigence partagée : l'enseignement du religieux, s'il est maintenu, doit être factuel, non confessionnel et ouvert à la critique. Le CPÉL accepte ces contenus à condition qu'ils soient transmis « de manière factuelle [...] propice à l'analyse critique » (2020, p. 10). LCN insiste sur une « connaissance objective du phénomène religieux » et l'IRQ n'en tolère l'évocation qu'« à l'abri de toute tentative d'endoctrinement » (2020, p. 9). Toutefois, une fracture apparaît quant à l'opportunité de conserver ces contenus. Le MLQ réclame leur retrait complet au primaire, envisageant un traitement historique au secondaire. L'IRQ et le CPÉL expriment des réticences similaires, tout en concédant un maintien balisé pour des raisons pragmatiques. LCN déroge à cette tendance en acceptant leur présence dès le primaire, tandis que le SAIRID adopte une posture de réserve institutionnelle. En somme, malgré des nuances stratégiques, tous rejettent l'approche multiconfessionnelle d'ÉCR et s'accordent sur une exigence de neutralité rationnelle – seule forme jugée légitime d'un enseignement du religieux en contexte scolaire.

Lorsque la présence de contenus religieux est envisagée, les républicains civiques s'entendent sur un traitement objectivé et orienté vers le développement de la pensée critique. Le SAIRID recommande d'enseigner le « choc des épistémologies » (2020, p. 16), ce qui s'apparente à une volonté d'enseignement de la littératie épistémique, soit la capacité de « reconnaître, et utiliser de façon critique, différents types de savoir » (Stones et Fraser-Pearce, 2022, ma traduction) – moins la reconnaissance de la religion comme forme de savoir. Le traitement historique émerge comme modalité privilégiée : le MLQ propose un déplacement vers le cours d'histoire, tandis que LCN réclame une analyse des conflits

religieux (Croisades, Inquisition, etc.), incluant – et c’est la seule occurrence d’un traitement potentiellement positif de la religion dans cette famille – leurs figures pacificatrices. L’histoire devient ici le filtre permettant de juger des effets civiques du religieux.

*Rapport à la religion en général : une posture de fermeture fondée sur l’émancipation*

La famille des républicains civiques se distingue par une posture de fermeture envers la religion, qui repose sur cinq traits : l’invocation de l’égalité des sexes pour encadrer le religieux ; la disqualification de la croyance au nom du savoir rationnel ; la défense d’une liberté de conscience garantie par l’école et l’État ; l’association du religieux à divers risques sociaux ; enfin, sa relégation à la sphère privée au nom de l’unité civique.

Le rejet du religieux s’appuie d’abord sur son association au patriarcat, dans une logique que Joan Scott (2012) théorise sous le concept de « sexularité » (« *sexularism* »), lequel est repris par Benhadjouja (2017) dans son analyse du « sécularonationalisme » québécois. Le mémoire du CPÉL illustre bien ce raisonnement, en reliant des exemples de dérives perçues dans ÉCR à leur demande d’un enseignement conforme aux principes de la *Loi sur la laïcité de l’État*. On reconnaît ici une logique propre à la vision « domestique » du religieux, qui le conçoit comme un frein à l’égalité (Bertrand et Tremblay, 2022). À cette critique d’ordre éthique s’ajoute une disqualification épistémique. Plusieurs mémoires soulignent en effet la nécessité de distinguer le savoir, « basé sur la rationalité », du croire, « basé sur des convictions personnelles subjectives », distinction qui serait minimisée par ÉCR et qu’il faudrait rétablir dans l’enseignement pour soutenir le développement de la pensée critique (LCN, 2020, p. 10). Le MLQ reproche au programme d’avoir « passé sous silence les contradictions entre croyances religieuses et connaissances scientifiques » (2020, p. 3). Lamy (2015, p. 80) synthétise cette posture par la formule : « croire, c’est ne pas savoir ». Elle trouve un écho dans la formule de LCN : « place au savoir, et non aux croyances » (2020, p. 3). Le SAIRID cite un texte d’André Gagné où il assimile les religions à des « légendes » pour souligner la nécessité d’enseigner la distinction entre science et croyance. LCN évoque également la religion en tant que système de « croyances, superstitions et mythes » (2020, p. 9). Cette conception du religieux comme « siège de

l'irrationnel » (Estivalèzes, p. 157) entraîne l'idée que la pensée critique constitue une garantie pour la liberté de conscience. Celle-ci, pour être pleinement exercée, devrait être dégagée de toute influence religieuse : « elle ne saurait partager sa place avec des croyances religieuses » (Lamy, p. 81). L'État et l'école, son prolongement, sont alors conçus comme les garants de cette émancipation, appelés à agir comme « rempart » face à des « vues de l'esprit dont les affirmations contredisent les faits » (*Ibid.*, p. 83). Ce soupçon à l'égard du religieux se poursuit dans les risques sociaux qui lui sont associés : comportements obscurantistes (LCN), crédulité exploitable politiquement (*Ibid.*), formes de radicalisation (IRQ, SAIRID). LCN nuance toutefois ce portrait en évoquant « l'influence pacificatrice de grands érudits, qu'ils soient juifs, chrétiens ou musulmans » (2020, p. 9). La posture de méfiance se manifeste également dans la volonté de reléguer la religion à la sphère privée. On dénonce alors le relativisme « postmoderniste » (MLQ, p. 2), « culturel » ou « moral » (CPÉL, 2020) qui, selon ces acteurs, aurait caractérisé ÉCR. L'école est investie d'un mandat d'unification civique, orienté vers la construction d'une culture commune.

Pour conclure, l'analyse des mémoires confirme le constat de Lamy : chez cette famille de pensée, le religieux est disqualifié à la fois comme forme de savoir, comme ressource morale et comme vecteur social. Associé à l'irrationnel, à la division et à un passé à dépasser, il est tenu à distance de l'école. Cette posture contribue à nourrir une laïcité antireligieuse, bien présente dans les débats québécois, et qui s'est cristallisée dans les critiques d'ÉCR (Estivalèzes, 2023a).

### 5.3.2.3 Conception de la laïcité

#### *Loi sur la laïcité de l'État et réforme d'ÉCR : un lien assumé*

Le SAIRID se distingue en liant directement la réforme d'ÉCR à l'adoption de la Loi sur la laïcité de l'État, confirmant l'association perçue par Estivalèzes (2023b). Là où la FSE estimait que cette loi ne remettait pas en cause la transmission scolaire de la culture religieuse, le SAIRID soutient qu'elle « soulève certaines questions » sur la manière de l'enseigner et propose d'y répondre par « la valorisation de l'auto-examen et de la conversation démocratique » (SAIRID, 2020, p. 15). D'autres acteurs évoquent cette loi

par souci de cohérence : l'IRQ juge ÉCR « contradictoire avec les choix collectifs des Québécois en matière de laïcité » (IRQ, 2020, p. 2). Le MLQ y voit un programme « incompatible avec une vision éducative qui se veut laïque » (MLQ, 2020, p. 1). LCN et le CPÉL, eux, ne formulent pas de lien explicite entre *Loi sur la laïcité de l'État* et réforme.

#### *La laïcité comme valeur structurante du vivre-ensemble*

Chez les républicains civiques, la laïcité ne se limite pas à un principe juridique. En effet, elle est plutôt conçue comme une valeur structurante du vivre-ensemble. L'intégration passe par l'adhésion à une culture publique commune, ce que Lamy (2015, p. 102) associe à la primauté de « la liberté de conscience [qui] l'emporte sur la liberté de religion ». Cette perspective suppose une mise à distance des particularismes religieux, perçus comme des obstacles à l'unité civique. L'IRQ rejette ainsi la « glorification des différences [...] au détriment de ce qui les unit » (IRQ, 2020, p. 8). Le SAIRID décrit le pluralisme comme une « compétition entre opinions et idéologies » (SAIRID, 2020, p. 16). LCN rappelle « le combat historique pour éliminer la présence du religieux dans les institutions de l'État » (LCN, 2020, p. 4).

Ainsi conçue, la laïcité devient une boussole morale. Elle est présentée comme une « valeur fondamentale de la nation québécoise [...] qui devrait être transmise aux élèves » (CPÉL, 2020, p. 5), et dont les principes – séparation, neutralité, égalité, liberté de conscience et de religion – sont élevés au rang de « principes éthiques ». Le MLQ appelle à un encadrement éthique fondé sur des « référents humanistes universels » (MLQ, 2020, p. 4). LCN pousse encore plus loin en parlant d' « universalité du pouvoir public » (LCN, 2020, p. 5).

#### *La laïcité : de vecteur d'intégration à marqueur identitaire*

Chez les républicains civiques, la laïcité ne se limite pas à un principe juridique comme chez les penseurs libéraux. Elle est plutôt conçue comme une valeur structurante du vivre-ensemble. L'intégration passe par l'adhésion à une culture publique commune, ce que Lamy (2015, p. 102) associe à la primauté de « la liberté de conscience [qui] l'emporte sur la liberté de religion ». Cette perspective suppose une mise à distance des particularismes religieux, perçus comme des obstacles à l'unité civique. L'IRQ rejette ainsi la

« glorification des différences [...] au détriment de ce qui les unit » (IRQ, 2020, p. 8). Le SAIRID décrit le pluralisme comme une « compétition entre opinions et idéologies » (SAIRID, 2020, p. 16). LCN rappelle « le combat historique pour éliminer la présence du religieux dans les institutions de l'État » (LCN, 2020, p. 4). De norme prescriptive, la laïcité glisse ainsi vers un rôle intégrateur et identitaire. L'école est appelée à transmettre les « valeurs québécoises », et « tout particulièrement celle de la laïcité », qui « s'impose » comme critère d'appartenance (SAIRID, 2020, p. 26). Le CPÉL propose de forger une « citoyenneté commune centrée autour des valeurs communes », plutôt que de miser sur des caractéristiques « notamment ethniques ou religieuses » (CPÉL, 2020, p. 5). Ce cadrage repose sur une logique d'universalisation du commun, et non sur la reconnaissance de la diversité. D'ailleurs, l'interculturalisme, omniprésent chez les penseurs libéraux, est ici absent. On ne retrouve que le terme « multiculturalisme », systématiquement associé à l'ÉCR pour le discréditer. LCN qualifie la *Loi sur la laïcité de l'État* de « pacte citoyen » qui « concrétise » l'attachement à un « idéal commun » et la juge « fondamentale en regard de l'identité culturelle québécoise » (LCN, 2020, p. 7). L'IRQ critique en retour le « pluralisme identitaire » qu'il considère « contradictoire avec les choix collectifs des Québécois » (IRQ, 2020, p. 2).

Pour résumer, les républicains civiques défendent une laïcité « intégrale », qui excède la neutralité de l'État pour devenir une éthique publique québécoise, en opposition au multiculturalisme canadien. Sa « vision laïque du vivre-ensemble » (CPÉL, 2020, p. 25) s'appuie sur la priorité accordée à la liberté de conscience et sur une filiation rousseauiste qui voit l'école comme lieu de transmission des « valeurs que les citoyens doivent partager » (Lamy, 2015, p. 102). L'appartenance civique implique ici l'adhésion à des principes universels, au prix d'une relégation des identités particulières. Quatre facettes se dégagent ainsi de ces mémoires : la laïcité-bouclier pour les droits des femmes, la laïcité-valeur à transmettre, la laïcité intégratrice dans le commun, et la laïcité identitaire d'une « société distincte ».

#### 5.3.2.4 Vision de la formation citoyenne

Les républicains civiques conçoivent la formation citoyenne comme un vecteur d'intégration à une communauté politique fondée sur des valeurs communes, dont la laïcité constitue un pilier. Cette posture s'oppose à toute assignation à un héritage culturel spécifique car pour cette famille de pensée, « une république ne peut être au service d'une culture au détriment des autres » (Lamy, 2015, p. 215). À travers leurs propositions, ces acteurs cherchent à ancrer les apprentissages scolaires dans une conception universaliste de la citoyenneté, marquée par la transmission verticale des repères démocratiques. Une première convergence concerne l'enseignement explicite de la laïcité comme valeur civique. Le SAIRID recommande d'enseigner ses « exigences » (2020, p. 26), le MLQ réclame son inscription parmi les contenus du volet Participation citoyenne (2020, p. 4). Le CPÉL suggère de revoir les finalités du programme à la lumière de la *Loi sur la laïcité de l'État* (2020, p. 35). LCN souhaite même que des experts en laïcité participent à la conception du cours (2020, p. 10). La laïcité devient ainsi un objet à enseigner, mais aussi un étalon normatif de la vie commune.

Une deuxième convergence repose sur l'importance accordée au développement de l'esprit critique. Le SAIRID en fait un « socle » (2020, p. 19) et, avec le MLQ, propose la philosophie pour enfants comme méthode d'enseignement. Le CPÉL propose même de renommer le programme « Éducation à la citoyenneté et à l'autonomie de jugement » (2020, p. 27). L'IRQ insiste sur l'introduction de savoirs « substantiels » issus de « débats contemporains » (2020, p. 7), sans visée prescriptive, pour éviter toute « instrumentalisation idéologique » (*Ibid.*, p. 4). Ces propositions illustrent une volonté commune de renforcer les capacités de discernement des élèves face aux rhétoriques – notamment religieuses – circulant dans l'espace public.

Une troisième convergence a trait à la transmission de connaissances civiques stabilisées. Plusieurs acteurs insistent sur la nécessité d'un socle de savoirs démocratiques (droits, institutions, laïcité, histoire) pour permettre aux élèves de délibérer de manière éclairée (MLQ, 2020, p. 3 ; SAIRID, 2020, p. 19). L'IRQ se distingue ici en adoptant une posture plus transmissive, valorisant une approche déclarative des contenus et s'opposant à toute pé-

dagogie dialogique ou constructiviste. Le CPÉL (2020, p. 31) et LCN (2020, p. 2) partagent cette réticence à l'égard d'approches jugées trop floues. Une divergence significative concerne l'intégration d'expériences démocratiques concrètes. Seul le SAIRID défend l'idée que la pensée critique et les savoirs civiques doivent s'articuler à des pratiques comme les simulations ou conseils d'élèves, alors que les autres acteurs n'évoquent pas cette dimension. Le fait que cette proposition émane d'un organe de l'État met en relief une tension entre institutionnalisation des dispositifs d'apprentissage expérientiel de la démocratie et prudence de la société civile face à l'ingénierie pédagogique.

Pour résumer, cette famille défend une formation citoyenne ancrée dans une conception universaliste de la citoyenneté : transmission des institutions, rationalité, effacement des particularismes. Si ce modèle évoque le républicanisme classique, il s'en distingue par certains emprunts au modèle prudentiel de Fabre (2014), notamment dans la place accordée au jugement face à l'incertitude. Toutefois, les pédagogies de la problématisation et de l'enquête, chères à Fabre, demeurent marginales. L'école est surtout pensée comme un lieu d'acquisition des connaissances et de consolidation des valeurs démocratiques, voire humanistes, et à travers un encadrement normatif serré, plutôt que comme un espace d'exploration des controverses – sauf lorsqu'il s'agit de traiter de la religion.

### 5.3.3 Les républicains conservateurs

Alors que les républicains civiques mettent de l'avant un lien politique fondé sur l'adhésion commune à des valeurs « universelles », leurs homologues conservateurs préfèrent fonder l'unité nationale sur la culture « historiquement majoritaire ». C'est pourquoi Lamy qualifie leur conception de la laïcité « patrimoniale » (2015, p. 112) : certains acteurs de cette famille soulignent combien la laïcité est tributaire du christianisme par sa filiation avec l'humanisme, puisque la pensée chrétienne aurait permis à cette dernière de naître.

#### 5.3.3.1 Les acteurs

Dans mon corpus, seul le Conseil québécois du patrimoine vivant (CQPV) est candidat comme porte-voix de cette famille de pensée dans la consultation sur la réforme d'ÉCR. Ceci, alors que les défenseurs d'une transmission de contenus religieux aux fins de

maintenir la culture nationale était prégnante en 1999 et 2005 (Tremblay, 2010), et suffisamment encore en 2015 pour que Lamy la reconnaisse dans les débats entourant la place du religieux dans l'espace public. Toutefois, cette catégorisation ne va pas de soi, contrairement à ce que l'intitulé du CPQV pourrait de prime abord laisser entendre. Comme son nom l'indique, l'organisme est mu par la volonté de préserver la culture québécoise, plus spécifiquement dans sa dimension patrimoniale et immatérielle, tels que les danses, les musiques, les fêtes, les artisanats et la cuisine. Fondé en 1993 dans le contexte de sécularisation accélérée du Québec post-Révolution tranquille, la mission du CQPV s'est inscrite dès le départ dans un cadre séculier, conforme aux exigences de neutralité religieuse de l'administration publique. C'est pourquoi la religion est absente de son périmètre d'intervention, sauf pour ces pratiques collectives ayant acquis une valeur culturelle détachée de leur référent culturel, comme les célébrations entourant la Fête Nationale, autrefois connue sous le nom de *Saint-Jean Baptiste*. À mon avis, et comme nous le verrons dans l'analyse, il est toutefois possible d'interpréter le CQPV comme participant d'une recomposition plus large du conservatisme identitaire québécois en contexte ultra-moderne de pluralisation des repères collectifs.

### 5.3.3.2 Rapport à la religion

Dans la conceptualisation que propose Lamy en 2015, les républicains conservateurs ont encore un rapport différent à la religion : elle leur sert de marqueur identitaire. Or, selon mon analyse il n'y a, en 2020, que des acteurs libéraux ont fait valoir un argument de nature patrimoniale afin de défendre la transmission scolaire de la culture religieuse chez les futurs citoyens – bien que leur justification, souvent ancrée dans l'interculturalisme, diffère de celle des républicains conservateurs pour qui elle ne sert qu'à justifier les contenus relatifs au christianisme. Le CQPV constitue un cas à part, car il s'agit du seul mémoire que j'ai pu associer à cette famille de pensée, ce qui limite d'autant la portée des généralisations. Sa réception de l'annonce de la réforme est marquée par une adhésion nette au changement, qu'il perçoit comme l'occasion de recentrer l'école sur la transmission de repères culturels communs. Toutefois, il ne mentionne ni la religion ni la laïcité. Ce silence peut sembler contre-intuitif si l'on cherche à établir une filiation directe avec les marqueurs habituels des républicains conservateurs. C'est donc davantage sa conception de l'intégration –

articulée autour d'un « Nous » national cohérent, valorisant la mémoire, les traditions et les racines culturelles – qui justifie son rattachement à cette famille.

En ce sens, le CQPV actualise la logique patrimoniale en la reconfigurant dans des registres plus consensuels, comme le développement durable ou la valorisation des cultures autochtones. Ce recentrage ne contredit pas la posture conservatrice décrite par Lamy, selon laquelle la nation est pensée comme un « être collectif, fait de valeurs, de sensibilité, de traditions politiques et culturelles », ayant « la légitimité de se poser comme norme intégratrice » (Lamy, 2015, p. 214). La référence explicite aux cultures autochtones comme partie intégrante du patrimoine à transmettre est d'ailleurs révélatrice. Elle pourrait être lue, dans la lignée des analyses de l'historien Mathieu Arsenault (2023), comme une tentative d'intégration stratégique des Premiers Peuples dans le « Nous » national, contribuant ainsi à légitimer l'ordre social existant sur des territoires non cédés. Une analyse plus approfondie de l'évolution du CQPV serait toutefois nécessaire pour confirmer la stabilité de cette posture idéologique dans le temps.

### 5.3.3.3 Conception de la laïcité

Contrairement aux autres familles de pensée, le mémoire du CQPV ne contient aucune mention explicite de la laïcité, ce qui, dans le contexte québécois marqué par des débats intenses autour de cet enjeu, pourrait constituer en soi un fait discursif notable, si ce n'était du fait que la consultation publique n'invitait pas explicitement à se questionner sur la place de la religion à l'école – ce qui cela dit n'en a pas empêché d'autres de le faire. Ainsi, il est difficile d'interpréter si ce vide correspond à une neutralité à l'égard de cette question, puisqu'il pourrait aussi suggérer un recentrage de l'argumentation sur une autre priorité normative, celle de la transmission d'un socle commun de références culturelles, ce qui est après tout la raison d'être de l'organisme. Le mémoire du CQPV se concentre plutôt sur la promotion de l'introduction dans le curriculum de repères liés au patrimoine historique culturel québécois et aux traditions vivantes. Autrement dit, la conception patrimoniale valorisée ici fait abstraction du religieux puisque leur conception du patrimoine se veut aseptisée de tout référent religieux, en cohérence avec une mission axée sur des traditions encore vivantes – là où le religieux, au Québec, a cessé d'être porté collectivement hors du

cadre ecclésial. Cette approche peut être rapprochée d'une laïcité d'assimilation douce, dans laquelle l'unité culturelle est privilégiée sur la reconnaissance de la diversité convictionnelle. Dans le cas du CQPV, cette posture passe notamment par une valorisation des cultures autochtones comme seules formes explicites d'altérité culturelle à être intégrées au « Nous » québécois.

Bref, bien que l'absence de discours explicite sur la laïcité limite l'analyse directe de cette dimension, l'orientation normative du CQPV permet quand même de la rapprocher de cette famille de pensée. Il s'agit d'une posture qui mise davantage sur la cohésion culturelle que sur la gestion du pluralisme, et qui témoigne d'une certaine continuité avec les valeurs d'intégration portées par cette famille de pensée, telles que formulées par Lamy (2015). Dans tous les cas, et en considérant les limites de l'échantillonnage, il ne semble plus y avoir personne pour défendre une « catho-laïcité » au Québec qui donnerait sa place à la religion patrimoniale dans le bagage culturel québécois censé, pour cette famille de pensée, être le vecteur de l'intégration à la société québécoise.

#### 5.3.3.4 Vision de la formation citoyenne

Dans son mémoire sur la réforme d'ÉCR, le CQPV revendique explicitement l'intégration du patrimoine vivant comme thème à part entière dans le programme. S'il le qualifie de « vivant », c'est parce que ce patrimoine dépend d'une pratique actuelle, c'est-à-dire que les éléments de culture soient portés activement par des personnes afin d'assurer leur réactualisation et donc, leur pérennité. C'est pourquoi le CQPV propose de traiter les pratiques traditionnelles au-delà de simples objets de connaissance puisque, selon lui :

En utilisant le patrimoine vivant comme bougie d'allumage, il existe enfin la possibilité complémentaire de participer à des activités sur le territoire tant pour les élèves du primaire que du secondaire (CQPV, 2020, p. 2).

Cette revendication semble rejoindre l'idée d'une pédagogie expérientielle, où les jeunes apprendraient en vivant des expériences culturelles. Selon le CQPV, cette approche permettrait aux élèves de « pousser leur réflexion et leur compréhension d'enjeux comme [...] l'identité, le sentiment d'appartenance, le vivre ensemble » (2020, p. 2). En ancrant

ainsi l'éducation citoyenne dans les traditions culturelles locales et anciennes – dont celles des autochtones –, la proposition du CQPV rejoint l'approche de l'intégration de la conception patrimoniale de la laïcité, où la culture majoritaire y est valorisée comme socle commun, non pas pour des raisons théologiques comme l'avènement du royaume de Dieu en Amérique française, mais pour sa fonction de cohésion sociale et de préservation identitaire. Il en appelle également à ce que le cours soit conçu en accord avec les obligations du Québec en matière de développement durable, évoquant l'article 6, alinéa k) de la loi à cet effet, lequel stipule que le patrimoine « transmet les valeurs [d'une société] de génération en génération » (*Ibid.*, p. 2).

Enfin, bien que le plaidoyer du CQPV évite les termes de « religion » ou même de « christianisme », et qu'il promeuve également le patrimoine vivant autochtone comme le feraient les penseurs libéraux ou les « post-libéraux égalitaristes », il réactive néanmoins la logique fondatrice du républicanisme conservateur selon Lamy (2015), c'est-à-dire la transmission culturelle conçue comme un rempart contre la fragmentation identitaire, une mission confiée à l'école, institution républicaine par excellence.

#### 5.3.4 Les post-libéraux égalitaristes

Les acteurs appartenant à ce que je pourrais qualifier de « post-libéraux égalitaristes » partagent certaines caractéristiques qui les distinguent de la famille à laquelle je les considère apparentés, les penseurs libéraux. Parmi celles-ci, on retrouve la préférence pour une éthique relationnelle plutôt qu'une éthique « individualiste » (Lamy, 2015, p. 166) et la prise en compte de l'intersectionnalité des oppressions et des rapports de pouvoirs qui causent ces dernières et rendraient nécessaire le démantèlement des structures de domination. Cette famille de pensée tend à privilégier une éthique de la sollicitude et une pédagogie de la conscientisation (Freire, 2021), articulées autour des notions de justice sociale, de vulnérabilité partagée (interdépendance) et de responsabilité collective (Tronto, 2013). En matière d'éducation à la citoyenneté, les post-libéraux égalitaristes promeuvent une éducation inclusive et antidiscriminatoire, fondée sur la reconnaissance moins de l'altérité – comme les penseurs libéraux – que des asymétries sociales, l'analyse des rapports de pouvoir et l'engagement contre les inégalités structurelles – que celles-ci soient de genre,

de race, de classe, ou autres. Au sein de cette constellation idéologique, les acteurs présentés ci-dessous se distinguent par leur volonté partagée de questionner les bases mêmes du lien politique libéral et du vivre-ensemble. La section suivante présente les penseurs post-libéraux égalitaristes de mon corpus.

#### 5.3.4.1 Les acteurs

Dans mon corpus de quatre mémoires, aucun acteur scolaire ne fait partie de cette famille de pensée, bien que certains acteurs issus du monde de la recherche entretiennent des liens fonctionnels avec le champ de l'éducation. Elle rassemble sinon des organisations communautaires et de la société civile qui interviennent dans l'espace public québécois et portent une attention marquée aux rapports de pouvoir, à l'équité et à l'intersectionnalité.

Tableau 5.5 – Acteurs catégorisés dans la famille des post-libéraux égalitaristes

Acteur	Type
Y des femmes de Montréal (YWCA)	OBNL de services sociaux
ENvironnement JEUnesse (ENJEU) + Coalition étudiante pour un virage environnemental et social (CEVES)	Organisation étudiante
Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation (GRÉÉ)	Secteurs universitaire et de recherche
Observatoire sur la formation à la diversité et à l'équité (OFDE)	Secteurs universitaire et de recherche

#### 5.3.4.2 Rapport à la religion

##### *Soutenir la réforme, critiquer la méthode*

Aucun des acteurs de mon corpus n'a réagi négativement à la décision de réformer ÉCR afin de réduire la place de la religion dans le cursus. Au contraire, les acteurs « post-libéraux égalitaristes » soutiennent la refonte afin de recentrer le futur programme sur ce qu'ils jugent davantage important : l'éthique (GREE), l'éducation à la diversité (comprise dans un sens plus large que les penseurs libéraux) (OFDE), l'égalité et la non-violence (YWCA), l'environnement (ENJEU). D'abord, l'OFDE déplore une consultation « grand public » qui « mélange les voix des experts et celles de citoyens moins informés du

PFEQ », l'absence d'évaluation préalable du programme et l' « exclusion du volet "culture religieuse" sans justifications fondées sur des données probantes » (OFDE, 2020, p. 3). Elle signale aussi que plusieurs des huit thèmes proposés étaient déjà présents dans ÉCR et que le Ministère n'a pas cartographié les recoupements avec les autres programmes du PFÉQ « afin d'éviter la répétition » (*Ibid.*, p. 3), tout en s'inquiétant de « l'absence d'un comité d'experts » et du fait qu' « aucune réflexion ne porte sur la formation des maîtres » (*Ibid.*, 2020, p. 3). Dans la même veine, le GREE met en garde contre un cadrage par thèmes susceptible de replier l'apprentissage sur la simple transmission d'informations plutôt que sur la formation de la pensée : « Ce que nous craignons [...] c'est que le nouveau programme s'appuie sur le présupposé voulant que la transmission d'informations soit considérée comme suffisante à l'exercice d'une citoyenneté critique et éclairée. » (GREE, 2020, p. 16). Du côté des acteurs communautaires, le YWCA regrette que les consultations n'aient pas débordé vers le milieu communautaire, qui détient une « riche expertise auprès des jeunes » (YWCA, 2020, p. 3).

#### *La critique post-libérale d'ÉCR : contre l'essentialisation de l'Autre*

Les acteurs que je catégorise dans cette famille de pensée ne rejettent pas en bloc l'ancien programme ÉCR ; les acteurs du monde scientifique explicitent ce qu'ils souhaitent retenir – et bonifier – tandis que les acteurs de la société civile ne se prononcent aucunement sur la valeur du programme ÉCR. Pour les premiers, les finalités seraient en effet à conserver (OFDE, 2020, p. 5), bien que l'OFDE s'inquiète d'un risque pour celle de la poursuite du bien commun d'être « fondée sur une vision essentiellement normative, non critique des rapports inégaux de pouvoir, ou extranéïsante et plaçant "l'Autre" à l'extérieur d'un Nous inclusif et pluraliste » s'il fallait maintenir une conception de la diversité centrée majoritairement sur « les connaissances des cultures religieuses » (*Ibid.*, p. 7). Satisfaits des compétences en matière de pratique du dialogue et de réflexion éthique (GREE, 2020, p. 12), les post-libéraux égalitaristes semblent avoir en revanche des réserves pour celle qui concerne la compréhension des phénomènes religieux. Je déduis celles du GREE du fait qu'elles ne proposent pas de la maintenir, tandis que l'OFDE est explicite à cet égard. En effet, pour ce dernier, cette compétence ferait reposer la diversité sur « un seul marqueur identitaire », ce qui comporterait des « risques d'essentialisation » ainsi que « d'amalgame

entre religion et ethnicité » (*Ibid.*, p. 7). De plus, il lui reproche de ne pas mettre en « débat critique de la nature constructiviste de ces systèmes » (*Ibid.*), une récrimination qu'ils partagent avec les républicains civiques.

### *Place des contenus religieux dans le curriculum*

Dans mon corpus, deux mémoires abordent explicitement la religion (GREE, OFDE), tandis que deux n'y font aucune référence (YWCA, ENJEU), une division qui suit la ligne de démarcation entre société civile et sphère scientifique dans le corpus. Pour les acteurs issus de la sphère scientifique, il est évident qu'ils ne défendent pas le poids qu'avait l'enseignement des faits religieux dans ÉCR, tels que de la majorité des penseurs libéraux le défendaient. Au contraire, bien qu'elle considère la culture religieuse comme étant « centrale, du point de vue de la sociologie 'critique' » (OFDE, 2020, p. 5), l'OFDE appelle explicitement à décentrer la formation citoyenne de la religion, sur la base des arguments vus à la section précédente. Faisant référence aux « exigences du pluralisme », l'OFDE propose plutôt :

À cet égard, l'éducation à la diversité, et l'éducation juridique et aux droits et libertés, qui conditionnent et rendent possible la diversité des conceptions morales et religieuses, et qui renvoient aux normes et obligations des citoyens et des institutions dans un contexte pluraliste, devraient être, avec la compréhension de la diversité sociale, des volets beaucoup plus centraux dans ce programme que le volet « culture religieuse » (OFDE, 2020, p. 6).

Quant au GREE, bien que son mémoire contienne le champ lexical de la religion – notamment lorsqu'il s'agit d'énumérer les différentes dimensions d'une personne qu'il faille respecter (2020, p. 19) ou pour expliquer le principe de reconnaissance sociale – il se fait moins loquace que l'OFDE sur la question. Toutefois, il est possible de déduire que, en proposant de remplacer ÉCR par un programme « d'Éthique et vivre-ensemble » fondé sur l'éthique (*Ibid.*, p. 5) qui ne fasse pas explicitement place à la transmission scolaire de la culture religieuse, le GREE opte lui aussi pour décentrer la formation citoyenne de l'enseignement sur les faits religieux.

Quant à l'absence de traitement de la question religieuse par les acteurs issus de la société civile, différentes manières d'interpréter cette donnée sont possibles – et ne sont pas

nécessairement mutuellement exclusives. Elle pourrait d'abord s'expliquer par le fait que la consultation ministérielle n'invitait pas à le faire, mais pourrait aussi signifier que l'enjeu n'occupe pas une grande importance au regard des causes environnementale (ENJEU) et féministe (YWCA) qu'ils défendent. Dans le cas d'ENJEU, cela pourrait également être influencé par le fait que les jeunes générations ont un rapport différent à la religion aujourd'hui, alors que les sans-religions connaissent une montée fulgurante chez les 18-35 ans au Québec (Wilkins-Laflamme, 2021). Il est moins facile de s'expliquer le silence d'un organisme appartenant à la gauche québécoise défendant les droits des femmes sur la question et une étude subséquente mériterait d'être menée pour comprendre le rapport de cette famille de pensée à la religion.

Bref, pour cette famille, plutôt que de maintenir ou augmenter la place des contenus relatifs au religieux dans la nouvelle formation citoyenne, il faudrait recentrer le programme sur leurs enjeux de prédilection – l'éthique, la citoyenneté, la diversité ainsi que l'éducation aux droits – et élargir les contenus jugés sous-représentés, comme la diversité sociale au-delà de l'appartenance religieuse, l'écocitoyenneté et l'éducation à la sexualité.

### *La religion comme système symbolique parmi d'autres : un recul critique dans un monde pluralisé*

À partir de ces considérations, nous pouvons tenter quelques constats. Tout d'abord, il importe de souligner que les post-libéraux égalitaristes ne rejettent pas d'emblée l'étude du religieux, mais l'abordent avec prudence, dans une perspective critique et contextuelle – quand ils l'abordent. Nous pouvons déceler dans leur approche du religieux une volonté de dénaturer les assignations identitaires et de déconstruire les rapports de pouvoir qui traversent les discours ; en ce sens, elle va plus loin que la volonté de maintenir l'équilibre entre majorité et minorités religieuses comme chez les penseurs libéraux. Ainsi, chez les acteurs de la sphère scientifique, la religion est abordée comme un système symbolique parmi d'autres, à mettre en débat au même titre que les normes sociales, les conceptions du bien, ou les identités de genre et de race. L'OFDE, par exemple, appelle à intégrer la compréhension du fait religieux dans une perspective « de société, de croyances personnelles, de socialisation, de rapports de pouvoir et de polarisations sociales et historiques »

plutôt que comme une simple « connaissance factuelle » (2020, p. 8). En ce sens, la diversité religieuse n'est pas ignorée, mais subordonnée à des enjeux plus vastes de justice sociale, de non-discrimination et de pluralisme démocratique.

Quant aux acteurs communautaires, leur silence relatif à la question religieuse pourrait traduire un désintérêt stratégique ou une marginalisation volontaire de cet enjeu, jugé moins pertinent pour les luttes qu'ils mènent (féminisme intersectionnel, justice climatique), ou encore, un désenchantement face à l'instrumentalisation des discours religieux ou laïques dans les politiques publiques. Ce silence peut aussi s'expliquer par la centralité accordée à d'autres systèmes symboliques structurants pour la jeunesse actuelle (Wilkins-Laflamme, 2023), dont la religiosité se recomposerait entre autres sous l'effet du marché (Perreault, 2015). Dans le cas du YWCA, par exemple, l'identité est abordée à partir des dimensions de « sexe, genre, apparence, origines ethnoculturelles, orientation sexuelle, etc. » (2020, p. 4), sans aucune mention de la religion. Ce choix s'inscrit dans une logique intersectionnelle où les facteurs de discrimination systémiques sont privilégiés comme angles d'analyse, et pourrait s'expliquer par les effets de l'ultramodernité, où la pluralisation radicalisée de la modernité entraîne une démultiplication des repères identitaires, déclassant la dimension religieuse de l'identité du rôle plus central qu'elle occupe chez les penseurs libéraux.

Bref, il est possible d'interpréter ces indices du rapport à la religion des post-libéraux égalitaristes comme témoignant d'un renversement de hiérarchie symbolique. En effet, dans un contexte ultra-moderne (Willaime, 2019) de pluralisme éclaté et d'hypersécularisation, la religion cesse d'être perçue comme une matrice centrale de l'identité, et tend à être reléguée au rang d'une variable contextuelle parmi d'autres dans la construction du sujet et du vivre-ensemble. Elle ne disparaît pas entièrement, mais se voit recadrée dans une trame plus large de rapports sociaux marqués par des asymétries de pouvoir, que ce soit en matière de genre, d'origine, de capacités ou de classe. En ce sens, mes données s'accordent avec la pensée post-libérale égalitariste que j'ai exposée dans le chapitre III, soit une vision du pluralisme où la diversité est appréhendée via les résistances des groupes opprimés et les dynamiques d'exclusion systémique.

#### 5.3.4.3 Une laïcité en suspens : le silence comme donnée

Dans mon corpus, seul l'un des acteurs mentionne la laïcité : l'OFDE. Lorsqu'il le fait, c'est dans un premier temps pour contextualiser la décision gouvernementale de remplacer ÉCR, ce qu'il fait notamment en liant la déconfessionnalisation scolaire à la « mobilisation accrue en faveur de la laïcité » et en relatant comment le programme a été élaboré « dans une approche dite de laïcité 'ouverte' » (OFDE, 2020, p. 2). Dans un deuxième temps, il mentionne la laïcité comme l'un des « débats de société actuels » (*Ibid.*, p. 10). Cet état de fait est normal, malgré l'importance de ce sujet pour les républicains civiques et les penseurs libéraux vue précédemment, puisque le ministère n'a pas inclus cette notion dans les thèmes qu'il a soumis à la consultation. Il n'est donc pas possible, simplement à partir des mémoires, de comprendre ce que serait susceptible d'être la laïcité pour les « post-libéraux égalitaristes ». Bien que des recherches en sociologie de la laïcité puissent nous donner des indices de celui-ci, par exemple en interrogeant la communauté LGBT (Koussens et Windisch, 2022) – laquelle dans toute sa diversité contient quand même une part significative de personnes partageant cette sensibilité que je nomme « post-libérale égalitariste » à la déconstruction des rapports de pouvoir et à l'intersectionnalité –, la consultation publique sur la réforme d'ÉCR n'apparaît pas comme une source de données pour étudier cet aspect.

#### 5.3.4.4 Vision de la formation citoyenne

Mon analyse des mémoires de ces acteurs révèle une conception de la formation citoyenne en rupture avec les paradigmes actuels de l'éducation à la citoyenneté. Parmi leurs revendications, plusieurs incarnent les principaux traits de la quatrième famille de pensée, qui défend une approche intersectionnelle et émancipatoire de l'éducation à la citoyenneté. Cinq dimensions majeures structurent leur vision : transformer la société pour plus de justice sociale, la reconnaissance des inégalités, l'expérience concrète de la citoyenneté, la pluralité des savoirs et, enfin, un lien politique fondé sur une éthique relationnelle, voire du *care*. Parce qu'il s'agit d'un nouvel idéaltype en construction, cette section se veut plus détaillée que les équivalentes des autres familles, déjà conceptualisées par Lamy (2015).

### *Une redéfinition émancipatrice et critique de la citoyenneté*

La perspective post-libérale égalitariste se distingue par sa volonté de dépasser une vision minimaliste de la citoyenneté fondée sur la conformité aux règles et la connaissance des institutions. Trois mémoires (OFDE, ENJEU, YWCA) proposent une refondation de la formation citoyenne à partir d'une lecture critique des rapports de pouvoir et d'une visée émancipatrice. Ce qui apparaît comme un point de contact lexical – le mot « émancipation » – avec certaines conceptions républicaines civiques, s'avère porteur de tensions conceptuelles : chez ces dernières, il s'agit de s'émanciper des croyances religieuses (Lamy, 2015), alors que les post-libéraux y voient une libération des oppressions systémiques. L'élève est dès lors pensé comme un sujet politique en devenir, appelé à juger et à agir. L'OFDE l'exprime clairement en inscrivant la formation citoyenne dans des objectifs de « transformation sociale, de justice et d'égalité » (2020, p. 5). L'éducation citoyenne suppose ici une conscience critique indissociable d'une éthique de la participation (*Ibid.*, p. 12) et d'un engagement envers la justice (*Ibid.*, p. 14). Chez le YWCA, cette posture se manifeste dans le souhait de traiter les « facteurs systémiques et sociaux » à l'origine des inégalités de genre afin de provoquer une « évolution des mentalités » (2020, p. 7).

Ce positionnement s'accompagne d'un rejet des modèles éducatifs uniquement cognitifs et d'un appel à l'inclusion des « savoir-être » liés à l'engagement et à la responsabilité démocratique (*Ibid.*, p. 7). La pratique du dialogue envisagée dans cette logique est conçue comme un levier de conscientisation critique et participe donc de l'objectif de « transformer concrètement les attitudes et comportements en classe » (OFDE, 2020, p. 12). Si le mémoire du GREE adopte une posture un peu plus modérée que les autres dans cette famille, il partage néanmoins cette volonté de former un « jugement éthique autonome » capable de prendre position dans les controverses contemporaines (2020, p. 11), ce qui inscrit aussi ce mémoire dans une logique de développement de capacités critiques, bien que moins politisée. Ainsi, les quatre mémoires de cette famille « post-libérale égalitariste » s'inscrivent dans une rupture vis-à-vis du paradigme libéral classique en ce qu'ils refusent de se contenter d'une reconnaissance de l'« égalité dans la différence » (Lamy, 2015, p. 157) tels que les penseurs libéraux, et privilégient plutôt une formation citoyenne visant la justice sociale et fondée sur l'analyse des rapports sociaux, permettant la recon-

naissance du caractère structurel des inégalités, ainsi que l'émancipation des élèves par l'action collective.

### *Une éducation à la citoyenneté intersectionnelle et antidiscriminatoire*

Parmi les acteurs de la quatrième famille, plusieurs revendiquent une redéfinition de la formation citoyenne axée sur une compréhension critique des rapports de pouvoir et des systèmes d'oppression. Leurs mémoires s'inscrivent dans une perspective résolument intersectionnelle, insistant sur la nécessité d'outiller les élèves à déconstruire les inégalités systémiques liées, entre autres, au genre, à la race, à l'orientation sexuelle ou au statut socio-économique. C'est notamment le cas du Y des femmes de Montréal, qui recommande explicitement que « l'élaboration du contenu du nouveau cours applique l'analyse intersectionnelle différenciée selon les sexes (ADS+) » (YWCA, 2020, p. 4), afin de faire émerger une compréhension fine des multiples formes d'exclusion. Cette orientation se retrouve également dans le mémoire de l'OFDE, qui propose de repenser l'éducation citoyenne autour de la reconnaissance des rapports inégaux de pouvoir dans la société, et de former les élèves à une citoyenneté réflexive, critique et transformatrice. L'auteure affirme ainsi que « les préjugés, les stéréotypes, les discriminations et les rapports de pouvoir sont [...] parmi les premiers éléments dont une école doit se préoccuper en matière de formation et de sensibilisation du personnel et des élèves dans sa lutte contre l'exclusion » (OFDE, 2020, p. 11).

Une telle posture implique de dépasser les approches normatives centrées sur les droits individuels abstraits, pour plutôt envisager les droits comme des instruments de lutte, portés par les groupes minorisés à travers l'histoire. En ce sens, ces acteurs partagent une lecture politique de l'éducation citoyenne, envisagée non seulement comme transmission de connaissances, mais comme levier de justice sociale et de transformation des structures inégalitaires. À travers cette orientation, ils se distancient clairement des penseurs libéraux, et rejoignent les principes constitutifs de la quatrième famille de pensée, pour laquelle la formation citoyenne ne saurait ignorer les rapports sociaux qui structurent l'expérience quotidienne des jeunes et des futurs citoyens qu'ils sont appelés à devenir.

### *Une pédagogie expérientielle, ancrée dans les réalités des jeunes et orientée vers l'action*

Les revendications pédagogiques formulées dans ces mémoires s'inscrivent dans une conception critique et transformatrice de la formation citoyenne. Tous, à des degrés divers, appellent à un ancrage plus concret, situé et expérientiel des apprentissages, que ce soit par des projets collectifs, des démarches participatives ou des pratiques pédagogiques favorisant la conscientisation. L'OFDE exprime explicitement cette perspective en insistant sur la nécessité de dépasser une « éducation aux droits [qui] reste souvent 'théorique' » et sur le fait que « très peu d'écoles mettent en œuvre une approche continue et systémique fondée sur les droits » (2020, p. 14). Pour contrer cette dérive perçue, l'OFDE propose une éducation citoyenne qui repose sur la mobilisation active des élèves autour de situations concrètes issues de leur quotidien, inspirée des travaux de Freire et centrée sur les capacités (Nussbaum, 2000 ; Sen, 1985). L'objectif n'est pas seulement de « connaître » les droits, mais de les vivre, dans une école conçue comme un laboratoire de démocratie, où l'élève peut « vivre une expérience continue de justice » et « s'engager envers la justice de façon optimale » (OFDE, 2020, p. 14). La même logique traverse le mémoire du YWCA, qui insiste sur la nécessité d'adapter les formats pédagogiques aux réalités des jeunes : « Le format du futur cours doit sortir du cadre actuel de l'enseignement pour être adapté aux modes de consommation d'information des jeunes » (2020, p. 6), tout en recommandant que des spécialistes externes issus de la société civile interviennent dans les classes afin d'incarner concrètement les enjeux abordés. Enfin, le mémoire d'ENJEU propose que les élèves soient « impliqué·e·s dans des initiatives environnementales concrètes à différents niveaux » (2020, p. 8), afin de développer leur pouvoir d'agir et leur capacité à générer des solutions face à des problèmes réels.

### *Une valorisation de la pluralité des formes de savoirs*

Dans une logique typique des post-libéraux égalitaristes, les mémoires de cette famille appellent à une redéfinition du savoir légitime dans la formation citoyenne, en valorisant des savoirs pluriels – autochtones, expérientiels, communautaires, critiques – et en remettant en question le monopole traditionnel de l'école sur la transmission des savoirs. Dans le mémoire d'ENJEU, par exemple, on affirme que le futur programme devrait « couvrir les différentes sources de savoirs et valoriser les connaissances traditionnelles et autoch-

tones, en plus des savoirs scientifiques » (2020, p. 6), tandis que l'on suggère également de « revaloriser les savoirs traditionnels comme la réparation, la cuisine, la confection et l'agriculture » (*Ibid.*, p. 7). L'OFDE plaide pour sa part pour l'intégration de savoirs sociaux critiques, fondés sur la sociologie, les rapports de pouvoir et le constructivisme, en insistant pour que les élèves puissent comprendre que « les cultures, l'histoire, les religions, les identités groupales (nationales, ethniques), les systèmes symboliques ne sont pas fixes mais constituent des constructions sociales [...] sous l'effet des rapports inégaux de pouvoir » (2020, p. 8).

Parallèlement à cette « décolonisation des savoirs » (Wolfs, 2013), ces acteurs remettent en cause l'idée selon laquelle l'école – et les enseignants, sans pour autant contester leur autorité – devraient être les seuls détenteurs légitimes du savoir éducatif. Le YWCA propose ainsi que la « livraison de ce cours ne devrait pas exclusivement reposer sur les épaules des enseignant.es » (2020, p. 6), mais impliquer des spécialistes comme des sexologues ou autres intervenants communautaires. On retrouve une volonté similaire chez ENJEU, qui souhaite que « l'école s'ouvre à la communauté dans laquelle elle s'inscrit » et que les jeunes puissent rencontrer des modèles qui leur ressemblent (2020, p. 10).

### *Le care*

Enfin, une revendication transversale émerge, implicitement ou explicitement, dans plusieurs mémoires : la nécessité de fonder la formation citoyenne non seulement sur des connaissances et des compétences cognitives, mais aussi sur le développement d'attitudes relationnelles, telles que l'écoute, l'empathie, le soin, la coopération et la responsabilité envers autrui. Cette posture s'inscrit explicitement dans une éthique de la sollicitude, telle que développée par les penseuses du *care* Carol Gilligan, Joan C. Tronto et Nel Noddings. Dès lors, il importe de former les élèves afin qu'ils puissent reconnaître leur interdépendance et répondre aux besoins les uns des autres dans des contextes marqués par des rapports de pouvoirs inégaux. Le YWCA insiste ainsi sur l'importance de transmettre des contenus touchant au savoir-être, et recommande explicitement que l'évaluation tienne compte de cette dimension (2020, p. 8). De son côté, l'OFDE appelle à une formation comprenant des objectifs relationnels et affectifs, tant pour le corps enseignant que pour

les élèves, où le développement des capacités passe certes par la « communication interculturelle » – il n’y a par ailleurs aucun mémoire de cette famille pour rejeter le modèle interculturel – mais pas seulement, comme l’écrit l’auteure du mémoire, Maryse Potvin :

Des savoir-être comme le développement d’une éthique du soin (care), de l’empathie et de la sensibilité envers les réalités des élèves [...] ainsi que de capacités à se préoccuper du bien-être des autres et du bien commun (OFDE, 2020, p. 10).

Cette posture relationnelle débouche sur une pédagogie coopérative, participative, inclusive, qui valorise la discussion, la médiation, la prise de parole en sécurité et l’engagement affectif autant que cognitif. À l’opposé d’une vision individualiste ou utilitariste de la citoyenneté, qu’il s’agit pour les post-libéraux égalitaristes de dépasser, on propose à la place de cultiver chez les futurs citoyens la conscience de leur interdépendance (OFDE, GREE), « le culte libéral de l’autonomie » (GREE, 2020, p. 27) ne suffisant pas, selon eux, pour développer une société véritablement « démocratique, solidaire, pluraliste et multiculturelle » (*Ibid.*). La famille des post-libéraux égalitaristes exprime des attentes qui s’alignent fortement sur le modèle critique-émancipateur que j’ai développé dans mon cadre conceptuel, inspiré des travaux de Freire. Ces acteurs réclament une éducation ancrée dans la conscientisation, l’analyse des rapports de pouvoir et la transformation sociale. L’école y est pensée comme un espace dialogique horizontal, poreux à la communauté extrascolaire, où les élèves apprennent à problématiser leur réalité vécue à partir de « thèmes générateurs » (Freire, 2021, p. 77) qui révèlent les injustices structurelles. Le but de cette éducation consiste ainsi à faire émerger une subjectivité politique capable d’agir sur le monde ; elle ne peut se contenter d’une simple transmission des connaissances à la républicaine ou d’un apprentissage procédural du vivre-ensemble à la libérale.

#### 5.4 Synthèse comparative

Après avoir présenté chacune des quatre familles de pensée et examiné leurs positionnements respectifs à l’égard de la religion, de la laïcité et de la formation citoyenne, dégageons maintenant les convergences, les divergences et les recompositions qui se dessinent entre elles. Cette synthèse comparative s’organise autour de trois axes correspondant aux sous-questions de ma recherche.

#### 5.4.1 Le rapport à la religion : du patrimoine au déclassé

L'analyse des mémoires révèle quatre rapports au religieux nettement différenciés. Pour les penseurs libéraux, la religion est une conviction identitaire et morale légitime dans l'espace public, enchâssée dans la liberté de conscience et porteuse d'enjeux de reconnaissance – donc à connaître, comprendre et interpréter plutôt qu'à reléguer. À l'opposé, chez les républicains civiques, le religieux se voit disqualifié comme forme de savoir, ressource morale et vecteur social ; associé à l'irrationnel, à la division et à un passé révolu, il est tenu à distance de l'école. Cette posture alimente une laïcité antireligieuse, bien présente dans les débats québécois, qui s'est cristallisée dans les critiques d'ÉCR (Estivalèzes, 2023a). Les républicains conservateurs, quant à eux, se distinguent par un silence sur la religion qui contraste avec la place que Lamy (2015) lui attribuait dans cette famille au tournant des années 2010. Le CQPV actualise la logique patrimoniale en la reconfigurant dans des registres plus consensuels, comme le développement durable ou la valorisation des cultures autochtones, rendant ainsi sa conception du patrimoine aseptisée de tout référent religieux. Enfin, chez les post-libéraux égalitaristes, l'absence du religieux dans la liste des marqueurs identitaires témoigne d'un renversement de hiérarchie symbolique : dans un contexte ultra-moderne (Willaime, 2019) de pluralisme éclaté, la religion cesse d'être perçue comme une matrice centrale de l'identité, et tend à n'être plus qu'une variable contextuelle parmi d'autres dans la construction du sujet et du vivre-ensemble.

Trois constats transversaux se dégagent de cette comparaison. Premièrement, seuls les penseurs libéraux portent encore l'argument patrimonial pour la transmission scolaire de la culture religieuse, et ce au nom du modèle d'intégration interculturel québécois. Deuxièmement, une convergence inattendue s'observe entre républicains civiques et conservateurs dans l'évacuation du religieux du curriculum, bien que pour des raisons opposées : les premiers y voient un obstacle à l'universalisme civique, les seconds l'abandonnent au profit d'un récit patrimonial recentré sur la culture. Troisièmement, le silence des post-libéraux égalitaristes sur le religieux constitue en soi une donnée sociologique significative, potentiellement attribuable à une marginalisation volontaire de cet enjeu, jugé moins pertinent pour les luttes qu'ils mènent (féminisme intersectionnel, justice climatique), ou en-

core, à un désenchantement face à l'instrumentalisation des discours religieux et relatifs à la laïcité dans les politiques publiques.

#### 5.4.2 La laïcité : de la « laïcité ouverte » à la nébuleuse « civico-nationale »

Les conceptions de la laïcité portées par chaque famille révèlent des écarts sémantiques significatifs. Pour les penseurs libéraux, la laïcité fonctionne comme une infrastructure commune garantissant à la fois la liberté de conscience et l'égalité de traitement, tout en refusant la privatisation forcée des croyances. Leur laïcité « ouverte » maintient une place à la connaissance du fait religieux dans l'espace scolaire. Les républicains civiques défendent, quant à eux, une laïcité « intégrale » qui excède la neutralité de l'État pour devenir une éthique publique québécoise, en opposition au multiculturalisme canadien. La laïcité-bouclier pour les droits des femmes, la laïcité-valeur à transmettre, la laïcité intégratrice dans le commun, et la laïcité identitaire d'une « société distincte » sont les quatre facettes correspondant à cet idéal-type que j'ai pu dégager de ces mémoires. Chez les républicains conservateurs, l'absence de discours explicite sur la laïcité pourrait témoigner d'un recentrage de l'argumentation sur la transmission d'un socle commun de références culturelles. Ce constat peut être rapproché d'une laïcité d'assimilation douce, dans laquelle l'unité culturelle est privilégiée sur la reconnaissance de la diversité convictionnelle. Enfin, il n'est pas possible, simplement à partir des mémoires, de comprendre ce que serait susceptible d'être la laïcité pour les post-libéraux égalitaristes, peut-être simplement parce que le ministère n'a pas inclus cette notion dans les thèmes soumis à la consultation.

Ces positionnements m'amènent à valider la typologie de Mireille Estivalèzes (2023a), qui a développé, à partir de l'idéaltype de la laïcité républicaine, un idéaltype de la laïcité dite « nationaliste », qui transforme l'adhésion à la dimension axiologique de la laïcité en marqueur identitaire, par opposition au multiculturalisme canadien. Il semblerait que depuis la photographie du paysage idéologique de Lamy en 2015, une recomposition ait été opérée où le républicanisme civique, avec son ethos universaliste et sa hiérarchisation de la liberté de conscience sur la liberté de religion, prend une teinte identitaire décomplexée, tandis que le vieux pôle conservateur du républicanisme au Québec accepte de délaisser l'immense dimension religieuse du patrimoine pour assurer la légitimité d'assigner à l'école la

responsabilité de transmettre la culture québécoise. Comment expliquer autrement que les défenseurs d'une laïcité « intégrale », qui prétendent à l'universalisme, aient souhaité « se recentrer sur la culture, sur notre histoire » (Éducation Québec, 2021) ? C'est tout comme si en nationalisant son langage, le pôle civique avait absorbé le pôle conservateur et formait dorénavant une nébuleuse « civico-nationale ». L'argument patrimonial pour la transmission scolaire de la culture religieuse n'est aujourd'hui porté que par les penseurs libéraux.

Par ailleurs, dès la phase de lecture flottante de mon corpus, j'ai constaté que bien peu de voix se sont élevées pour défendre la légitimité qu'aurait la majorité de la communauté québécoise d'ethnicité canadienne-française de se poser comme « norme intégratrice » (Lamy, 2015, p. 214). À premier abord, nous pourrions conclure à la quasi-disparition de cette famille de pensée du paysage idéologique, qui pourtant était encore très présente au tournant des années 2000 (Tremblay, 2010). Or, nous la savons exister encore, et certaines de ses voix sont très portantes ; pensons notamment aux chroniques et entrevues de Mathieu Bock-Côté, ardent défenseur de la catho-laïcité. Peut-être que les républicains conservateurs n'ont pas eu d'intérêt à s'exprimer à propos d'une refonte qui partait du principe d'une réduction de la transmission scolaire de la culture religieuse, eux qui préfèrent transmettre un patrimoine culturel – et dans le cas du Québec, celui-ci est indissociable de l'Église catholique – afin que soient intériorisées les « sensibilités produites historiquement » de la communauté culturelle majoritaire qui, en informant les décisions politiques, assurent sa durée dans le temps (Lamy, 2020, p. 151). Dans tous les cas, il est difficile de mesurer le poids actuel de cette famille sur la base de l'analyse des mémoires, puisque seule une partie a été rendue accessible au public.

#### 5.4.3 La formation citoyenne : entre transmission et transformation

Les visions de la formation citoyenne portées par les quatre familles s'inscrivent sur un spectre allant de la transmission verticale à la co-construction horizontale. Les penseurs libéraux adoptent une posture qui dépasse les contours d'un modèle d'éducation libéral minimaliste centré sur les droits et libertés ; leurs attentes rejoignent davantage le modèle pragmatique de transmission des valeurs (Pourtois, 2022), intègrent des éléments du modèle prudentiel (Fabre, 2014) et du modèle utilitariste-thérapeutique (Lenoir, 2012). C'est

cette triple hybridation qui distingue leur projet éducatif, ancré dans un humanisme pluraliste soucieux d'articuler reconnaissance de la diversité convictionnelle et construction d'un socle partagé.

À l'opposé, les républicains civiques privilégient un cadre universaliste où la citoyenneté s'acquiert par la maîtrise des savoirs institutionnels et démocratiques. Malgré certains emprunts au modèle prudentiel, leur vision demeure essentiellement transmissive et normative : l'école y a pour mandat de consolider un socle de valeurs communes plutôt que d'ouvrir un espace de délibération sur les controverses – paradoxalement, la religion faisant exception à cette règle puisqu'elle est, elle, soumise à l'examen critique. Le CQPV, seul acteur républicain conservateur du corpus, se distingue en ancrant la citoyenneté dans le patrimoine vivant ; sa proposition réactive la fonction intégratrice que Lamy (2015) attribue à cette famille, où la continuité culturelle fait office de ciment identitaire face aux forces centrifuges du pluralisme.

Enfin, les post-libéraux égalitaristes expriment des attentes qui s'alignent fortement sur le modèle critique-émancipateur inspiré des travaux de Freire, en réclamant une éducation ancrée dans la conscientisation, l'analyse des rapports de pouvoir et la transformation sociale. Toutefois, des ajustements sont nécessaires pour rendre compte de la diversité des intensités critiques à l'égard des institutions au sein de cette famille, et une conceptualisation plus fine de son rapport à la religion nécessiterait des recherches plus poussées. La marginalisation du religieux, conçu comme une dimension de l'identité parmi tant d'autres plutôt qu'une donnée structurante telle qu'exprimée chez les penseurs libéraux, apparaît davantage comme un déplacement stratégique que comme un renversement axiologique pleinement théorisé. Ces écarts invitent à complexifier l'idéaltype « post-libéral égalitariste » en distinguant en son sein différents sous-profils ou, du moins, différents degrés d'adhésion à certains aspects du cadre.

Enfin, maintenant que nous avons passé en revue les attentes sociales à l'égard de la refonte d'ÉCR, il s'agit maintenant d'analyser les communications ministérielles entourant la refonte d'ÉCR afin de pouvoir ensuite les comparer toutes au programme final. La section

suivante présente les attentes ministérielles à l'égard de la formation citoyenne, à commencer par le corpus analysé pour les dégager.

### 5.5 Attentes ministérielles

Pour analyser les attentes ministérielles, j'ai retenu trois documents : une lettre ouverte de Jean-François Roberge et de son homologue français Jean-Michel Blanquier (2021, 22 octobre) précédant de deux jours la conférence de presse annonçant *Culture et citoyenneté québécoise* (Éducation Québec, 2021) – lettre dans laquelle le premier annonce certaines orientations à l'égard de la future formation citoyenne, ainsi qu'une entrevue subséquente de François Legault à Radio-Canada (25 octobre 2021) où celui-ci clarifie certains éléments suivant les réactions à la conférence de presse. Dès son annonce, le gouvernement affirme vouloir décentrer le regard scolaire porté sur la religion. L'ancien programme aurait été « vicié à la base » et « a fait son temps » (Éducation Québec, 2021), ce qui légitime sa réforme. Le religieux est ainsi maintenu comme « élément parmi d'autres », mais il ne doit plus constituer « la lunette à travers laquelle on regarde la personne [...] ce n'est plus prépondérant » (Éducation Québec, 2021). En cela, les propos ministériels rejoignent l'appel formulé par l'OFDE à sortir de l'essentialisation religieuse de l'identité, tout en prolongeant une sécularisation curriculaire déjà amorcée. Ce décentrement s'accompagne d'un recentrage normatif sur la culture québécoise, présentée comme objet de transmission et d'adhésion. Le gouvernement souhaite ne pas se contenter de faire acquérir des connaissances sur la culture aux élèves, car il espère la faire « aimer aussi » (Éducation Québec, 2021). Cette orientation prend une tournure intégrative lorsque François Legault affirme : « Il faut qu'ils [les jeunes issus de la diversité] connaissent bien l'histoire. [...] Il faut être capable de rappeler d'où on vient » (Radio-Canada, 2021, 25 octobre). Cette volonté d'adhésion à une mémoire collective marque une rupture avec les approches multiculturaliste ou interculturaliste et rejoint la conception d'une laïcité narrative nationaliste, telle que définie par Estivalèzes (2023a).

Dans un contexte de polarisation croissante, l'éthique et le dialogue sont présentés comme leviers de cohésion. Le programme vise à « limiter la polarisation grandissante » pour favoriser une « meilleure cohésion sociale » (Radio-Canada, 2021, 25 octobre). Pourtant,

les sujets controversés comme le racisme systémique ou la *Loi sur la laïcité de l'État* sont exclus afin de « rassembler le maximum de Québécois » (Radio-Canada, 2021, 25 octobre). Cette stratégie révèle une tension entre la visée dialogique affichée – « le cours ne doit pas être celui des tabous et de la censure » (Éducation Québec, 2021) – et les bornes qu'impose une logique de consensus politique. Le programme CCQ repose aussi sur la transmission de « valeurs non négociables » comme la liberté d'expression et l'égalité des sexes (Éducation Québec, 2021). Cette posture universaliste est toutefois teintée d'un marquage identitaire lorsqu'on parle de « nos valeurs » et de « notre façon de vivre ensemble ». Estivalèzes (2023a, p. 282) relève que ces valeurs sont présentées comme le propre du Québec, bien qu'elles ne soient pas son apanage. Le recours à l'héritage culturel comme fondement de la citoyenneté – et au « devoir de transmission, le devoir de l'héritage » (Éducation Québec, 2021) – inscrit cette posture dans une logique d'intégration narrative, distincte du républicanisme civique classique.

Enfin, le nouveau programme est pensé comme une réponse à divers maux sociaux. La conférence de presse le présente comme un outil face à l'intimidation, à la violence conjugale et au racisme, dans une visée explicitement préventive : « équiper chaque jeune [...] pour se comporter adéquatement en société » (Éducation Québec, 2021). La reconnaissance de soi et de l'autre devient ici le vecteur d'un idéal égalitaire, proche de l'éthique de la sollicitude. Mais cette fonction thérapeutique, arrimée à des enjeux sociaux spécifiques, risque de diluer la portée critique du programme, au profit d'un cadrage utilitariste du vivre-ensemble.

Ces orientations traduisent un désir d'instaurer une culture civique sécularonationaliste (Benhadjoudja, 2017) alignée sur une laïcité narrative de type nationaliste (Estivalèzes, 2023a). Loin de faire consensus, elles participent d'un glissement du pluralisme libéral porté par ÉCR vers une normativité culturelle intégratrice. Maintenant que les attentes sociales et ministérielles ont été dégagées, il convient d'analyser dans quelle mesure le programme CCQ s'y conforme – ou s'en écarte.

## CHAPITRE VI

### ANALYSE DU PROGRAMME CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE

Dans ce chapitre, je présente les résultats de l'analyse de la version secondaire du programme, dont je mesurerai la cohérence à l'aune des attentes sociales et ministérielles à l'égard de la réforme d'ÉCR. Pour ce faire, je structurerai la présentation des résultats autour des six composantes d'Audigier (2008) pour l'analyse des programmes d'éducation à la citoyenneté.

#### 6.1 La recherche d'un équilibre républicain-libéral : la composante politico-juridique

La composante politico-juridique, associée par Audigier à une « éducation aux pouvoirs », une « éducation aux droits » et une « réflexion sur l'appartenance commune » (2008, p. 171), est explicitement valorisée dans le programme CCQ, notamment par l'introduction d'une finalité structurante : Préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise. Celle-ci suppose que les élèves sont d'ores et déjà des sujets politiques actifs et vise à les outiller dans cet exercice, en leur offrant un cadre de référence commun où se croisent diversité, droits, responsabilités et participation. Cette intention s'incarne dès l'ouverture du programme, qui place l'élève dans un « espace négocié » entre « diversité des points de vue », « droits et responsabilités » et « recherche continue d'un vivre-ensemble », avec pour horizon une citoyenneté « dans leur vie actuelle et future » (CCQ, 2024, p. 3).

Dans cette perspective, la citoyenneté est située dans un cadre institutionnel structuré, arrimé à l'État de droit : le programme rappelle que la société québécoise est « structurée par un État de droit laïque et démocratique », ce qui suppose de développer les « habiletés intellectuelles et les attitudes nécessaires » à la participation au dialogue collectif (CCQ, 2024, p. 3). Ce cadrage se reflète dans les thèmes abordés, tels que Démocratie et ordre social ou Justice et droit, qui jalonnent tout le parcours secondaire. À travers les concepts comme « participation citoyenne » ou « cohésion sociale » (*Ibid.*, p. 33), c'est bien une

socialisation politique qui est visée, soutenue par l'idée que les jeunes doivent comprendre le fonctionnement des institutions, s'approprier des droits, mais aussi les responsabilités qui en découlent.

Or, si la citoyenneté québécoise semble ici construite dans une logique contractualiste, l'appel à des « repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec », ancrés dans la Charte (CCQ, 2024, p. 4), manifeste une volonté normative plus forte. La présence des droits à l'égalité et à la liberté d'expression traduit l'influence libérale, mais leur articulation avec des droits collectifs comme la « protection de la langue française et la laïcité de l'État » (*Ibid.*, p. 4) révèle une hybridation avec le républicanisme civique. La formulation même – « droits collectifs reconnus par les institutions » – indique une inflexion axiologique qui excède le seul pluralisme libéral. Ce croisement de références suggère une tentative de compromis entre deux traditions politiques, mais aussi une redéfinition des balises du vivre-ensemble, où l'adhésion à certains repères identitaires devient une condition implicite de la citoyenneté partagée.

Cette tension entre reconnaissance du pluralisme et affirmation d'un cadre normatif commun se cristallise dans la notion d'« espace civique commun », conçu comme partagé par « les groupes qui composent la nation québécoise », eux-mêmes qualifiés de « diversifiés » (CCQ, 2024, p. 3). Là où ÉCR reposait sur la mise en relation de repères culturels, moraux et religieux dans une perspective dialogique, CCQ élargit cette mise en relation à des repères culturels, axiologiques et sociaux plus variés, mais les canalise dans une appartenance politique commune. Ce glissement témoigne d'un passage d'une pluralité explorée à une diversité intégrée, dans un récit collectif cohérent avec l'orientation narrative du programme. Ainsi, bien que la diversité ne soit pas évacuée, elle est contenue dans les contours de la nation québécoise, ce qui en reconfigure la portée éducative et politique.

Enfin, bien que le programme ne prescrive aucune connaissance historique spécifique, il évoque la « construction de connaissances sur la société québécoise » (CCQ, 2024, p. 3), ce qui implique un rapport implicite à l'histoire. Cette absence de prescription n'est pas anodine : elle suggère que ce sont les finalités normatives du programme – plutôt que des

contenus historiques – qui encadreront les récits enseignés. Le rapport à l’histoire se fait donc non pas à travers une mémoire critique ou plurielle, mais comme ancrage symbolique de l’appartenance civique, en cohérence avec la volonté de fonder la citoyenneté sur une identité collective partagée. Il s’agit moins de questionner les récits nationaux que d’en favoriser l’appropriation.

## 6.2 Lien social et vivre-ensemble : de la reconnaissance de l’autre à la co-construction critique du commun

Rappelons-nous que la deuxième composante de la typologie d’Audigier élargit la portée de l’éducation à la citoyenneté au-delà de ses dimensions politico-juridiques, pour y inclure la sphère des relations sociales. Elle permet de dépasser les modèles classiques de l’éducation à la citoyenneté qui pouvaient se limiter à instruire sur les institutions ou à inculquer des droits et des devoirs, car elle vise plus largement à pacifier les rapports sociaux, en outillant les élèves à vivre ensemble dans une société marquée par la diversité. Audigier parle ici de « co-citoyenneté » (2008, p. 171), soulignant que nul ne vit hors de toute relation avec les autres. L’école est ainsi convoquée comme espace de construction du lien social, un lieu de socialisation démocratique où peuvent s’exercer la coopération, la tolérance, la reconnaissance mutuelle et le respect des normes communes. Cette composante s’exprime dans le programme par l’insistance sur le dialogue comme outil de co-construction des normes communes et par le remplacement d’un pluralisme de reconnaissance par un pluralisme encadré, orienté vers la construction active d’un monde commun.

Dans le programme CCQ, la présence de cette composante est tout d’abord confirmée par le fait que l’exercice de la citoyenneté québécoise est présenté comme une expérience sociale partagée. Dans un monde traversé de tensions identitaires et devant la « multiplication des points de vue » (CCQ, 2024, p. 3), l’éducation à la citoyenneté devient une voie de pacification des relations sociales. La crainte exprimée par certains acteurs d’une imposition verticale des normes est écartée, puisque celles-ci sont « discutées à travers le dialogue » (*Ibid.*), dans une logique de co-construction de repères communs dans un cadre démocratique. Cette orientation est manifeste dans les deux finalités secondaires du programme, « poursuivre le bien commun » et « viser la reconnaissance de soi et de

l'autre » (*Ibid.*, p. 4). La compétence – non plus disciplinaire comme dans ÉCR, mais transversale – du dialogue, orientée explicitement vers « la reconnaissance et la compréhension des différents points de vue » et censée contribuer à « unir plutôt qu'à séparer » – un langage que l'on peut reconnaître dans mon corpus auprès des républicains civiques – incarne précisément cette composante (*Ibid.*, p. 5). Or, dans l'ancien programme, c'était la culture religieuse qui se faisait le vecteur de la reconnaissance de l'autre. Le ministère ayant choisi de cadrer la réforme du programme comme une réduction de ce volet, la religion prend maintenant la forme de notions ou « exemples associés ». Voici ce qu'il reste de contenus relatifs au religieux dans CCQ<sup>54</sup> :

Tableau 6.1 – Répartition des contenus religieux dans le programme CCQ

Année scolaire	Thème	Concept principal / Concept particulier	Notion(s) ou exemple(s) associé(s)
1 <sup>re</sup> secondaire	Identités et appartenances	Identité / Dimensions de l'identité	Appartenances religieuse et ethnoculturelle
1 <sup>re</sup> secondaire	Vie collective et espace public	Citoyenneté / Diversité sociale	Diversité religieuse
1 <sup>re</sup> secondaire	Vie collective et espace public	Citoyenneté / Héritages culturels	Catholicisme et protestantisme
2 <sup>e</sup> secondaire	Autonomie et interdépendance	Solidarité sociale / Entraide collective	Groupes religieux (exemple associé à la notion d'« acteurs de la société civile »)
2 <sup>e</sup> secondaire	Démocratie et ordre social	Institutions démocratiques du Québec et du Canada / Laïcité de l'État québécois	Séparation de l'État et de la religion, neutralité de l'État
4 <sup>e</sup> secondaire	Culture et productions symboliques	Culture / Culture religieuse	Patrimoine religieux, diversité des pratiques et croyances, symboles religieux dans la culture séculière, etc.
5 <sup>e</sup> secondaire	Quête de sens et visions du monde	Formes de savoirs / Religions et spiritualités	Grandes religions monothéistes, spiritualités autochtones, nouveaux mouvements religieux, spiritualités laïques, etc.

Nous voyons ainsi comment des contenus liés à la religion sont répartis de façon graduelle tout au long du parcours secondaire. Ce que mon analyse montre, c'est que les élèves au secondaire pourraient ne pas aborder la religion – hormis par l'entremise du concept relatif

<sup>54</sup> Pour une étude approfondie du potentiel de CCQ en matière de « littératie religieuse », voir Chan *et al.* (2024).

à la laïcité – avant la quatrième année du secondaire. En effet, les notions et les exemples ne sont pas prescrits, mais proposés à titre indicatif. Un enseignant pourrait donc tout à fait décider de faire fi de la dimension religieuse de l'identité et de la diversité sociale, par exemple. Toutefois, le fait religieux demeure obligatoire dans deux autres dimensions : culturelle en tant que « forme de culture » (CCQ, 2024, p. 42) et épistémique comme une « forme de savoir » parmi d'autres – philosophies, idéologies, « savoirs oraux, pratiques et expérientiels » et sciences – ayant chacune « des fonctions particulières et des valeurs différenciées selon le contexte » (*Ibid.*, p. 46). Pour « religions et spiritualités », la fonction expressément mentionnée est relative aux questions existentielles (*Ibid.*, p. 47). Pour le dire avec l'éthicien Bernard Gagnon, on observe ainsi un glissement d'un pluralisme de reconnaissance à un pluralisme encadré, car la diversité religieuse et culturelle est subsumée dans la diversité des points de vue, elle-même encadrée par des principes normatifs comme la laïcité ou encore la primauté de la pensée critique – cette dernière demeurant malgré l'ouverture épistémologique du thème *Quête de sens et visions du monde*.

Dans cette optique, le respect mutuel repose sur la capacité partagée de réviser ses propres idées dans un dialogue rationnel à la différence d'ÉCR qui le fondait sur l'accueil de la différence. Gagnon d'observer : « L'autre n'est plus tant ce porteur d'identité que cet égal réflexif engagé dans un même processus critique » (CRIDAQ-UQAM, 2024). La pratique du dialogue, en reconnaissant moins l'altérité au profit de l'examen argumentatif des positions divergentes, s'inscrit selon le chercheur dans une logique de rationalisation du vivre-ensemble, qui témoigne d'un changement de paradigme dans la manière d'articuler la cohabitation sociale. Or, cette posture dialogique n'est pas neutre puisqu'elle suppose l'adhésion à des dispositifs de pensée critique et à un cadre normatif commun qui n'appartiennent pas à toutes les visions du monde présentes dans la société québécoise (pensons notamment aux ontologies autochtones). Le type de lien social promu dans CCQ est ainsi celui d'une cohabitation pluraliste certes, mais exigeant une construction active du monde commun, ancrée dans un récit collectif et des valeurs partagées.

### 6.3 Formation personnelle et morale : de la subjectivité à la citoyenneté critique

Du fait de son inscription dans le Champ 14, soit le domaine du développement personnel, la composante de la formation personnelle et morale est nécessairement également centrale dans le programme CCQ. Suivant Audigier, elle articule le rapport à soi et aux autres, en cohérence avec la visée d'un développement intégral du sujet. Mon analyse fait ressortir que cette formation s'incarne dans le programme par plusieurs biais : une valorisation de la subjectivité comme point d'ancrage du savoir, un dialogue entre valeurs personnelles et normes communes, une volonté explicite de renforcer l'estime de soi, ainsi qu'une reconnaissance de l'élève comme acteur critique du monde social.

Parmi les innovations majeures, la compétence transversale *Développer sa pensée critique* pousse au raffinement du jugement à travers une « pratique évaluative, justificative et auto-correctrice » (CCQ, 2024, p. 5). Ce recentrage témoigne d'un glissement vers des modèles éducatifs à la fois pragmatiques et critique-émancipateurs. Le programme lie la pensée critique à une « réflexion épistémologique [...] différenciée selon les contextes et les disciplines » (*Ibid.*), ce qui suggère que le raisonnement individuel s'ancre dans une posture située. Le changement d'intitulé d'une finalité d'ÉCR – de *Reconnaissance de l'autre* à *Reconnaissance de soi et de l'autre* – est particulièrement révélateur. Il reflète une reconnaissance de l'expérience personnelle comme savoir légitime, notamment à travers l'intégration des « savoirs expérientiels » dans la catégorie des « formes de savoirs » (*Ibid.*, 2024, p. 47). L'entrée en dialogue éthique débute ainsi par l'exploration de ses « ressentis [...] réactions et de son point de vue initial » (*Ibid.*, p. 23), tout en exigeant de reconnaître que « tous les points de vue n'ont pas nécessairement la même valeur » (*Ibid.*, p. 14).

La composante morale de CCQ repose donc sur une tension féconde entre individualité et visée collective. L'élève est invité à problématiser les « tensions entre des valeurs, des normes, des règles, des conduites, des expériences et des ressentis » (*Ibid.*, p. 21), à partir d'une posture d'« ouverture » et de « curiosité » (*Ibid.*, p. 13). Cette dynamique pédagogique incarne l'idée audigierienne d'une formation morale ancrée dans l'hétérogénéité sociale, mais orientée vers un horizon partagé. Le programme le formule ainsi :

La structure thématique du programme favorise l'émergence d'une citoyenneté québécoise responsable et critique tenant compte des cadres publics communs, du pluralisme de la société et de l'interdépendance des personnes qui la composent, dans la reconnaissance de soi et de l'autre (CCQ, 2024, p. 28).

Reconnaître la subjectivité de l'élève comme espace de savoir, c'est aussi lui permettre de construire une estime de soi politique. Le programme y insiste : il faut tenir compte de son histoire, de ses « vulnérabilités » et de sa « dépendance à autrui » (*Ibid.*, p. 39). Cette reconnaissance participe d'une éducation à la citoyenneté active. Elle outille l'élève pour penser et agir dans l'espace public, dès maintenant – et non pas à partir de la majorité. Ce positionnement se manifeste dans les contenus portant sur l'« autodétermination », le « pouvoir d'agir » et l'« affirmation de soi ».

Enfin, cette formation morale s'articule à une conscience sociale et à une volonté de transformation du *statu quo*. Le programme propose une lecture critique du monde, qui commence par l'enseignant lui-même, tenu de « faire preuve d'humilité » et d'exemplifier la posture d'« apprenant » à travers la reconnaissance du caractère situé de ses propres conceptions (*Ibid.*, p. 13). Il s'agit d'initier les élèves à une lecture décentrée de soi et de ses repères, en les confrontant à une diversité de perspectives. Les élèves sont appelés à déconstruire les stéréotypes (*Ibid.*), à développer des « pratiques de solidarité et d'entraide » (*Ibid.*, p. 34), à réfléchir à leur « responsabilité envers les générations futures » (*Ibid.*, p. 35) et à « remettre en question l'ordre social » (*Ibid.*, p. 36). Cette pédagogie du décentrement et de l'action fait émerger un sujet réflexif, enraciné dans son expérience, mais implicitement tourné vers une transformation du monde social. On assiste ainsi à une articulation forte entre développement moral et émancipation citoyenne, au cœur même de la mission du programme.

#### 6.4 Les compétences sociales au service du dialogue, de l'écoute et de la pensée critique

Dans une société pluraliste et démocratique, l'éducation à la citoyenneté doit aller au-delà de la transmission de savoirs, pour former des sujets capables de débattre, d'interagir et de cohabiter dans la diversité. C'est ce que vise la quatrième composante d'Audigier (2008), relative aux compétences sociales, qui recouvrent à la fois des attitudes (respect des droits, reconnaissance de l'autre) et des capacités actives (participation, débat). L'élève doit

apprendre à coexister dans la pluralité et à s'engager dans la co-construction du vivre-ensemble. Le programme CCQ y contribue en enseignant la gestion démocratique des conflits, le débat public éthique et l'écoute active, tout en développant la pensée critique. Dès lors, le respect des différences et la capacité à gérer les conflits figurent parmi les attendus explicites du programme, à travers la finalité de reconnaissance de soi et de l'autre, mais aussi par la manière dont plusieurs thématiques font émerger des tensions entre majorité et minorités – y compris les Premiers Peuples – ou entre « droits individuels et collectifs » (CCQ, 2024, p.36). Le programme ancre la cohésion sociale dans « l'intersection entre un cadre commun et la reconnaissance de la diversité sociale et culturelle » (*Ibid.*, p. 3), impliquant une prise en compte des perspectives divergentes et une intériorisation des normes démocratiques. Mais cette gestion de la pluralité nécessite aussi des habiletés discursives précises. Les élèves-citoyens, « éclairés et empathiques », doivent ainsi pouvoir participer à un débat argumenté (*Ibid.*, p. 4), dans une posture de prise de parole raisonnée et d'écoute active. Dans la réflexion éthique, l'élève doit tenir compte du point de vue et des ressentis d'autrui, en contextualisant les positions selon les trajectoires de chacun, tout en s'appuyant sur des critères valides (*Ibid.*, p. 25). Cela suppose une capacité à construire un argumentaire rigoureux et à mobiliser des habiletés comme « examiner l'envers d'une position », « dégager des présupposés » ou « distinguer degré et nature » (*Ibid.*, p. 52). Ces savoir-faire discursifs, ancrés dans la compétence transversale du dialogue, sont autant d'outils au service de la citoyenneté active, critique et inclusive.

Enfin, le développement de la pensée critique constitue une autre facette essentielle des compétences sociales. Transversale à tous les apprentissages, elle est à la fois méthodologique, cognitive et sociale. Elle passe par l'apprentissage de la justification d'un point de vue, la reconnaissance des « erreurs de raisonnement » (CCQ, 2024, p. 51) – équivalentes aux « processus susceptibles d'entraver le dialogue » d'ÉCR (MELS, 2008, p. 562) –, ou encore l'évaluation des impacts de ses choix. Elle implique aussi une capacité à juger de la pertinence des repères mobilisés selon les contextes. En ce sens, la compétence sociologique Étudier une réalité culturelle outille l'élève pour analyser les rapports sociaux et construire un jugement autonome. Elle s'appuie sur une conscientisation des effets de la

socialisation sur la construction identitaire et invite à une posture critique vis-à-vis des rapports de pouvoir – abordés explicitement en 5e secondaire dans l’un des thèmes intégrateurs (CCQ, 2024, p. 16). Ces exigences croisent donc les savoir-faire cognitifs (analyse, évaluation, raisonnement) et les attitudes relationnelles (écoute, respect, prise en compte d’autrui), au cœur de cette composante.

### 6.5 Méthodes pédagogiques : réalisation partielle d’un idéal audigierien

Dans la typologie d’Audigier (2008), la cinquième composante de l’éducation à la citoyenneté concerne les méthodes pédagogiques, comme ensemble d’expériences vécues par les élèves qui les forment à la citoyenneté. Ainsi, en plus des savoirs à transmettre, la formation citoyenne doit réunir les conditions permettant à l’élève d’apprendre à interagir, à argumenter, à prendre position et à vivre la démocratie dans son milieu. Cette composante est manifeste dans le programme CCQ, notamment dans ses deux compétences disciplinaires, qui appellent des démarches actives, réflexives et participatives. D’abord, le programme donne voix à l’élève en proposant une pédagogie fondée sur l’engagement actif de l’élève, dans des situations d’apprentissage « ouvertes, significatives et complexes » (CCQ, 2024, p. 14), ancrées dans son environnement culturel immédiat ou élargi. Les compétences disciplinaires sont structurées autour de gestes intellectuels qui mobilisent des méthodes actives typiques des approches inductives et réflexives, telles que poser des questions de compréhension, (sociologiques ou éthiques), collecter des informations par observation directe ou à l’aide de documents, comparer des idées, examiner des points de vue, formuler des constats, élaborer des réponses, etc. Ces savoir-faire sont précisés comme ne formant pas un « processus linéaire » et mécaniques, mais plutôt comme des composantes itératives qu’il s’agit pour l’élève de mobiliser dans un va-et-vient constant, selon le contexte et la tâche à accomplir (*Ibid.*, p. 17). L’usage du dialogue constitue l’élément fort de cette composante mise de l’avant dans le programme puisqu’il agit comme cadre méthodologique transversal. Le dialogue y est défini comme...

[...] un acte de pensée intentionnel qui se déroule à l’intérieur de soi ou en interaction avec les autres et qui vise la reconnaissance et la compréhension des différents points de vue sur une réalité culturelle. Il contribue à unir plutôt qu’à séparer et prend la forme d’une progression de la pensée par l’intégration d’une pluralité de connaissances, de points de vue et d’expériences (CCQ, 2024, p. 5).

Ainsi, le dialogue se voit mis au service de la capacité à construire un rapport plus nuancé des réalités culturelles soumises à l'enquête sociologique et à la réflexion éthique de l'élève autour des enjeux qu'elles soulèvent.

La compétence *Étudier des réalités culturelles* mobilise le raisonnement de type inductif via des « techniques de recherche empirique » telles que l'observation directe, le questionnaire, le sondage et l'entretien (CCQ, 2024, p. 50). L'élève est invité à élaborer ses propres outils de collecte de données (*Ibid.*, p. 16) – et à revenir sur les limites de ceux-ci –, à formuler des hypothèses et à comparer de multiples interprétations (*Ibid.*, p. 17). L'approche du programme valorise l'autonomie intellectuelle – la moitié d'un thème est d'ailleurs consacré à l'autonomie, *Autonomie et interdépendance* en 2<sup>e</sup> année – et transforme l'élève en herméneute du monde social. Ensuite, la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* repose sur une pédagogie du dialogue – tant intérieur qu'avec autrui, comme nous l'avons vu –, avec des méthodes telles que le débat structuré, la délibération, l'écoute active et la reformulation. L'élève apprend à confronter des points de vue, à formuler une argumentation rigoureuse, et à mobiliser des repères éthiques pour éclairer des dilemmes sociaux (*Ibid.*, p. 21-22). Ces modalités concrétisent la vision d'Audigier selon laquelle la citoyenneté s'apprend dans des pratiques concrètes et dialogiques, où l'élève expérimente les tensions inhérentes au vivre-ensemble. Cette démarche éthique est également politique, en ce qu'elle engage l'élève dans une pratique réflexive de la démocratie qui lui donne les outils pour écouter, prendre position et débattre. Le fait d'inviter l'élève à partir de questions socialement vives, souvent marquées par des asymétries de pouvoir, pour réfléchir de manière critique (située) en triangulant ses expériences personnelles, son analyse sociologique et les repères communs donne lieu à des démarches pédagogiques intégrées.

Toutefois, bien que la participation citoyenne figure parmi les concepts principaux à enseigner dans le programme, montrant que celui-ci valorise l'engagement, l'élève n'est pas obligatoirement appelé à participer dans des expériences démocratiques dans son milieu scolaire ou ailleurs, telles que l'élaboration de règles collectives – bien qu'il soit invité à

« discuter » d’elles avec ses pairs (CCQ, 2024, p. 30) –, les comités d’élèves ou les prises de parole publique. Ainsi, bien qu’il soit possible pour l’élève de mener son enquête avec des données collectées à l’intérieur ou à l’extérieur de l’école, le programme CCQ ne va pas jusqu’à formaliser dans le cursus une implication active de l’élève dans son milieu scolaire ou extrascolaire pour le préparer à l’exercice de sa citoyenneté. Il s’agit d’une limite déjà observée par Olivier Lemieux, qui plaide pour davantage d’expériences concrètes de la démocratie scolaire (Stan et Lemieux, 2025).

#### 6.6 Entre prescriptions et potentialités : la composante supranationale comme horizon fragile

Dans sa typologie des composantes de l’éducation à la citoyenneté, Audigier (2008) identifie une dimension dite *supranationale*, qui vise à outiller les élèves pour comprendre leur place dans un monde globalisé et interconnecté. Il s’agit de penser l’action citoyenne dans un système d’appartenances multiples – locale, nationale, mondiale – tout en maintenant un ancrage critique dans les réalités locales. Adaptée au contexte québécois, cette composante prend la forme d’une citoyenneté fédérale, plurinationale (francophonie) et mondiale. Malgré un recentrage identitaire par rapport à ÉCR, le programme CCQ offre plusieurs points d’ancrage pour soutenir cette visée. D’abord, bien qu’il insiste sur le contexte québécois, le programme consacre un encadré au fait qu’il encourage l’idée de comparer les réalités culturelles québécoises avec d’autres cultures ou contextes nationaux (CCQ, 2024, p. 28). Certains concepts et notions indicatives ouvrent la voie à cette dimension, même si leur caractère facultatif en limite l’applicabilité. Dès la première secondaire, le thème *Identités et appartenances* introduit le concept « identités plurielles » (*Ibid.*, p. 31), et le thème *Vie collective et espace public* comprend les notions « diversité des statuts liés à la citoyenneté » et « intégration des nouveaux arrivants et arrivantes » (*Ibid.*, p. 33). Ces contenus peuvent amener les élèves à concevoir la citoyenneté comme un statut variable selon le contexte, reliant ainsi les parcours migratoires et les formes d’inclusion/exclusion à des dynamiques transnationales. Le programme offre ainsi une porte d’entrée vers une compréhension critique des tensions propres aux sociétés plurielles et globalisées. Dans le même thème, on trouve aussi une invitation à aborder les enjeux éthiques relatifs aux langues parlées au Québec, comme le « français comme langue officielle », le « statut des

langues autochtones et de l'anglais » (*Ibid.*, p. 32) ou encore la « diversité linguistique » (*Ibid.*, p. 33). Cette ouverture permet de réfléchir à la francophonie comme réalité sociale, mais aussi comme communauté linguistique supranationale avec laquelle des solidarités ou dialogues interculturels pourraient être tissés. Il devient possible, même si le programme ne l'énonce pas explicitement, de concevoir des projets pédagogiques ancrés dans la francophonie internationale, suivant les propositions d'Audigier. Toujours dans ce thème, le concept d'écoresponsabilité offre une autre entrée vers cette citoyenneté élargie. Des notions comme « éco-citoyenneté », « responsabilité environnementale », « initiatives écosociales à l'échelle locale et régionale » et « vision holistique » (*Ibid.*, p. 33) préparent le terrain pour le thème *Autonomie et interdépendance* de deuxième secondaire. L'élève est invité à comprendre que son autonomie se construit dans un tissu d'interrelations biologiques et sociologiques qui dépassent le cadre local. Cette conscience écologique, qui ancre les gestes individuels dans une chaîne d'interdépendances sans frontières, rejoint la perspective d'Audigier sur la formation de citoyens responsables dans un monde traversé par des enjeux environnementaux. Le thème *Démocratie et ordre social* de deuxième secondaire introduit explicitement la dimension fédérale de la citoyenneté québécoise à travers le concept « institutions démocratiques du Québec et du Canada » (*Ibid.*, p. 37). L'élève est ainsi amené à explorer la répartition des pouvoirs, les rôles de l'État, les modes de scrutin et la place des partis politiques. Ce contenu permet d'outiller l'élève pour appréhender la complexité du fédéralisme canadien et les tensions entre « droits des personnes » et « droits collectifs ». Il développe également sa capacité à situer son action citoyenne dans un espace de gouvernance à paliers multiples, conformément à l'objectif d'Audigier de former un citoyen capable de penser simultanément à différentes échelles.

C'est toutefois au quatrième secondaire, dans le thème *Technologies et défis d'avenir*, que le programme aborde de manière plus directe les enjeux supranationaux. Le concept de « technologie environnementale » inclut des notions telles que « développement durable », « économie verte », « décroissance », « capitalisme vert », « transition énergétique » (*Ibid.*, p. 45). Le concept principal *Innovation technologique* permet d'aborder des enjeux éthiques mondiaux à travers l'« intelligence artificielle », le « transhumanisme » ou la « biotechnologie ». Enfin, le concept *Technologies de l'information* inclut « algo-

rithmes » et des notions indicatives comme « médias sociaux », « données massives (*big data*) » ou « enjeux économiques des industries médiatiques » (*Ibid.*). En problématisant les effets des choix technologiques sur le monde, ces contenus invitent à penser la responsabilité citoyenne à une échelle élargie et à développer une conscience critique des mutations contemporaines. En cinquième secondaire, le thème intégrateur *Quête de sens et visions du monde* consolide cette ouverture en amenant les élèves à mobiliser des formes de savoirs diversifiées – scientifiques, religieux, philosophiques, idéologiques, expérientiels et oraux – pour réfléchir aux visions du monde qui orientent les choix collectifs. Ce pluralisme épistémologique permet de croiser les horizons de sens issus de différentes cultures, incluant des référents transnationaux. Il forme ainsi les élèves à une posture réflexive articulant le local et le global dans la construction du sens.

Bref, bien que fortement ancré dans le contexte québécois, le programme CCQ propose plusieurs ouvertures pour appréhender la dimension supranationale de la citoyenneté. Dans une logique d'ouverture progressive sur le monde, il part des appartenances multiples de l'individu pour aller jusqu'aux enjeux planétaires, en passant par le « lien fondamental » qu'est l'interdépendance (*Ibid.*, p. 4). Cette ouverture est toutefois limitée par le fait qu'elle repose davantage sur les notions indicatives que sur les concepts prescrits, et que les objets à portée supranationale figurent surtout parmi les premières. L'intégration effective de cette dimension dépendra donc largement de la formation des enseignants, de leur posture réflexive<sup>55</sup> et de leur engagement à faire vivre ces potentialités dans la classe.

Maintenant que l'analyse des composantes de l'éducation à la citoyenneté d'Audigier (2008) est complétée, il est temps d'approfondir l'enjeu de la place de la laïcité.

## 6.7 Le traitement de la laïcité

La présence du concept de laïcité dans le programme témoigne d'un choix politique significatif. En effet, son insertion tardive dans le programme – absente de la version provisoire

---

<sup>55</sup> Dans sa conférence donnée pour le CRIDAQ, Bernard Gagnon juge toutefois le passage d'une posture de « passeur » à « médiateur » culturel comme corrompant le caractère impartial hérité d'ÉCR, puisque la culture québécoise agirait en cadre de référence dans une logique de régulation (CRIDAQ-UQAM, 2024).

mais intégrée dans la version finale – semble répondre à certaines pressions sociomédias, notamment celle d’une des ténors des républicains civiques, Nadia El-Mabrouk, qui menait le CPÉL (El-Mabrouk, 2023). Toutefois, l’intitulé du concept particulier qui lui est associé peut à prime abord donner une teinte particulière à la laïcité : La « laïcité de l’État québécois » (CCQ, 2024, p. 37), une formulation quasi tautologique <sup>56</sup> lourde d’implications pour le potentiel normatif de cet enseignement. Cela dit, comme pour tous les concepts du programme CCQ, la laïcité doit être abordée par la problématisation, mise en contexte et considérée dans ses différentes acceptions, puisque la multiperspectivité critique de la compétence *Étudier des réalités culturelles* impose de considérer une variété de points de vue. Ainsi, le potentiel normatif suggéré par cette formulation est tempéré par les méthodes d’apprentissage propres à CCQ. C’est d’ailleurs le même argument que formulera le ministère de l’Éducation lorsque questionné sur la présence dans le programme de questions socialement vives, comme la discrimination systémique :

Les concepts présentés font partie du débat public et sont donc sujets à la discussion et à la réflexion critique. Il est donc souhaité que de tels concepts soient abordés afin que les élèves puissent en discuter et en débattre, développer un esprit critique face à ces concepts, et en bout de ligne, se faire une tête par eux-mêmes (Carabin, 2023).

Enfin, un autre indice du traitement réservé à la laïcité se situe dans le fait qu’elle est incluse comme exemple associé au concept particulier « héritages culturels », lui-même associé au concept principal « citoyenneté » du thème *Vie collective et espace public* (CCQ, 2024, p. 33). Il est possible d’interpréter ce fait comme relevant d’un cadrage de la laïcité en tant que marqueur identitaire.

Enfin, il peut paraître étonnant de retrouver « spiritualités laïques » comme exemple associé au concept « Religions et spiritualités » (*Ibid.*, 2024, p. 47). Cette inclusion, *a priori* contre-intuitive, devient toutefois plus intelligible si l’on considère le fait qu’en Belgique,

---

<sup>56</sup> La laïcité présupposant logiquement l’État comme son champ d’application, la précision « de l’État québécois » relève d’une forme de redondance qui n’est pas anodine. En rendant explicite ce qui va de soi, l’intitulé invite à s’interroger sur les intentions derrière cette spécification : s’agit-il simplement de nommer un cadre d’application, ou d’ancrer la laïcité dans une appartenance nationale particulière, opérant ainsi un glissement d’un principe juridique général vers un attribut identitaire ?

la « laïcité organisée » est une communauté philosophique non-confessionnelle, financée au même titre que les cultes reconnus par l'État (Koussens, 2025). L'intégration de la laïcité dans les « formes de savoir » révèle ainsi un pluralisme axiologique qui permet au programme de dépasser l'opposition entre foi et raison, religieux et séculier – bien que limité par le fait qu'il s'agit d'une notion et non d'un concept obligatoire. Reste à voir comment une telle proposition sera interprétée en contexte scolaire québécois, où le mot « laïcité » reste hautement connoté politiquement.

## 6.8 Cohérence du programme et des attentes sociales

Suite à mon analyse, le programme apparaît comme un compromis entre les différentes familles de pensée avec une forte inflexion critique dont la forme rejoint une revendication principale des post-libéraux égalitaristes à l'égard de la réforme du programme : celle de la sociologie, en ce qu'il s'agit de pouvoir prendre acte des inégalités structurelles causées par les rapports de pouvoir entre différents groupes dans la société. Voyons donc comment se situe le programme au regard des revendications formulées lors de la consultation publique et par le ministère, selon le nœud épistémologique auquel elles sont relatives.

### 6.8.1 Démocratie

En ce qui a trait à la hiérarchisation des différentes dimensions de la démocratie – volonté populaire (républicains conservateurs), séparation des pouvoirs (républicains civiques), État de droit (penseurs libéraux) ou ses effets potentiels d'invisibilisation des inégalités structurelles (post-libéraux égalitaristes) –, le programme évite de favoriser l'une plutôt que les autres. Certes, le programme met l'accent sur l'appartenance à la société québécoise, mais celle-ci en tant que « nation » est définie comme étant composée par une diversité de groupes constitués d'individus ayant eux-mêmes une diversité d'appartenances, ce qui ne pose pas la volonté d'un groupe ethnique majoritaire comme dimension centrale de la démocratie (CCQ, 2024, p. 3). L'étude sociologique et la réflexion éthique, qui soumettent chaque objet d'apprentissage à une lecture critique s'inscrivant à la fois dans la perspective pragmatiste que critique-émancipatrice de l'éducation à la citoyenneté, amoindrit le potentiel normatif qu'il serait susceptible d'avoir. La description de la citoyenneté souhaitée illustre parfaitement ce caractère de compromis du programme et de l'insertion

d'une nouvelle sensibilité critique – mais aussi utilitariste, avec la référence à la responsabilité – à la formation :

[...] une citoyenneté québécoise responsable et critique tenant compte des cadres publics communs, du pluralisme de la société et de l'interdépendance des personnes qui la composent, dans la reconnaissance de soi et de l'autre. (CCQ, 2024, p. 28).

Ce constat s'applique également à la transmission de « nos valeurs » évoquée dans les attentes ministérielles ou des valeurs « démocratiques » ou « universelles » chez les républicains civiques. Bien qu'une dimension normative soit évoquée dans le fait que les élèves soient censés s'approprier certaines valeurs, soient celles inscrites dans la *Charte des droits et libertés de la personne* – avec au passage un accent sur les droits civiques chers aux républicains conservateurs – les méthodes employées font que les valeurs communes sont à rechercher collectivement via le dialogue. De plus, le traitement sociologique fait en sorte que leur caractère situé n'est pas occulté par des prétentions à l'universalisme. Enfin, la recherche de consensus par délibération démocratique, chère aux républicains, est plutôt une recherche de compromis teinté par l'éthique du *care* – concept obligatoire dans le programme par ailleurs –, puisque l'élève doit apprendre à évaluer les effets des choix collectifs en prenant en compte une diversité de perspectives qu'il aura pris soin d'écouter avec attention. Ainsi, qu'il s'agisse d'aborder l'héritage culturel français ou catholique, la séparation des pouvoirs ou les « droits et responsabilités » (CCQ, 2024, p. 37), c'est toujours en sollicitant la mise à distance critique des évidences culturelles via le dialogue. La démocratie enseignée dans le programme prend ainsi la forme d'un espace en perpétuelle construction, traversé par des tensions irréductibles, où la recherche de compromis – et non de consensus ! – est nourrie par une éthique du *care* en filigrane du programme, tel qu'elle transparaît dans l'approche relationnelle, contextuelle et située des compétences disciplinaires de CCQ. Cette conception dialogique, située et relationnelle de la démocratie, qui reconnaît les tensions et évite de les dissoudre dans un universalisme normatif, ouvre ainsi la voie à une réflexion sur les orientations normatives de l'intégration citoyenne du programme, ce qui nous amène au deuxième nœud épistémologique de Lamy (2015), celui de l'intégration.

### 6.8.2 Intégration

Le caractère de compromis du programme CCQ entre différentes visions de l'intégration, soit la manière d'organiser le lien entre individus et collectif, transparait également dans mon analyse. Un changement majeur à cet égard est évidemment celui de la marginalisation de la culture religieuse, visiblement imposée aux concepteurs du programme par la prémisse de départ de la réforme d'ÉCR ainsi que le soin pris par le ministère, dans la consultation publique, de ne pas soumettre cette question dans les orientations ministérielles sur lesquelles les citoyens étaient invités à se prononcer. Imposé verticalement, l'effacement partiel des référents identitaires religieux (comme composante de notre histoire et donc de notre identité) est cohérent avec le modèle d'intégration neutralisante que favorisent les républicains civiques. Le « devoir de mémoire » des penseurs libéraux à l'égard de l'héritage religieux participant de l'identité québécoise est quasiment oblitéré, tandis que la seule mention du catholicisme ou du protestantisme est une notion indicative du concept particulier « héritages culturels », lui-même composant le concept principal de « citoyenneté » du thème *Vie Collective et espace public* (CCQ, 2024, p. 33). Toutefois, les revendications relatives à la reconnaissance du pluralisme social ont été incluses au programme.

Quant à l'apparence d'enracinement identitaire par le « cadre québécois » imposé aux apprentissages, qui rappelle les républicains conservateurs moins la valorisation du passé religieux, il ne correspond pas tout à fait non plus aux républicains civiques, qui, tel que Lamy (2015) les a conceptualisés, préfèrent mettre de l'avant des valeurs qu'ils qualifient d'universelles. Comme mentionné précédemment, la nébuleuse intellectuelle républicaine s'étant exprimée durant la consultation semble épouser l'idéaltype des défenseurs d'une laïcité nationaliste de Mireille Estivalèzes (2023a) : la promotion d'un « Nous » civique reposant certes sur les frontières provinciales, mais se réclamant tout de même d'une certaine culture pouvant légitimement se poser comme norme intégratrice. Encore ici, cette finalité nationaliste est grandement tempérée par l'introduction de la sensibilité critique et de l'éthique relationnelle dans le programme ; la reconnaissance des asymétries de pouvoir fondant les relations entre les groupes, ainsi que la conscience de l'effet structurant pour l'identité (tant individuelle que collective) de la socialisation, viennent contrecarrer toute

tentation d'un nationalisme homogénéisant. En effet, bien que l'architecture du programme semble en partie répondre à une visée d'intégration autour d'un cadre normatif commun, son contenu porte aussi la trace d'un pluralisme éthique et même épistémologique – incarné par la présence d'une éducation à la littératie épistémique sous la forme du concept principal de « formes de savoir » que nous avons vu. Le programme reflète et articule ainsi le fait social d'une coexistence tendue entre visions du monde divergentes, notamment à propos de l'intégration à la communauté politique, en ce que l'horizon d'unité civique est contrebalancé par l'éthique relationnelle à saveur *care* qui valorise la reconnaissance des subjectivités des citoyens et par la réflexivité critique qui fait voir, dans les enjeux étudiés, le caractère situé des différentes perspectives à leur égard et des rapports de pouvoir qui informent celui-ci.

Une dernière observation à rendre compte est celle concernant les « éducations à ». Pour rappel, celles-ci concernent l'éducation utilitaire-thérapeutique néolibérale qui, selon Lenoir (2012), constitue une modalité contemporaine d'intégration dans les programmes scolaires qui socialiseraient de plus en plus à des comportements, attitudes et valeurs présentés comme nécessaires à la vie en société. Ces « éducations à » sont thématiques, transversales, comportementales, prescriptives et souvent liées à la controverse et sont, selon Lenoir, un produit du néo-libéralisme en ce qu'il promeut une sorte d'hyper-responsabilisation de l'individu, appelé à prendre en charge individuellement les problématiques sociales. L'éducation à la sexualité – « globale, positive et inclusive » (CCQ, 2024, p. 28) constitue « l'éducation à » la plus pesante dans le curriculum, en ce qu'elle est intégrée à chaque thème – la rendant transversale au programme –, qu'elle traite de comportements relationnels souhaités et aborde des sujets qui sèment la controverse sociale, tel que l'identité de genre. D'autres « éducations à » transparaissent dans les thèmes *Autonomie et interdépendance*, *Relations et bienveillance*, *Technologies et défis d'avenir* ainsi que *Justice et droit*. La présence de valeurs spécifiques comme la justice (*Ibid.*, p. 40), l'équité (*Ibid.*, p. 56), la solidarité (*Ibid.*, p. 34) et la bienveillance (*Ibid.*, p. 38) ainsi que la promotion de comportements « respectueux et égalitaires » (*Ibid.*, p. 63) sont autant de traces de ce phénomène souligné par Lenoir dans le programme CCQ. Or, ici aussi le potentiel normatif entre en tension avec l'approche critique des deux compétences

disciplinaires, prévenant dans une grande mesure le modèle républicain d'intégration assimilationniste.

Bref, le programme CCQ fait un pari audacieux en n'imposant pas de résolution à la tension entre héritage commun et reconnaissance de l'altérité et en misant sur l'intégration à une citoyenneté québécoise plurielle mais non-éclatée. Il ne nous reste qu'un nœud épistémologique à considérer : la continuité.

### 6.8.3 Continuité

En matière de continuité, alors que le programme pose la culture en « héritage et devenir des collectivités », il est seulement possible d'inférer le rapport à l'histoire à partir de certaines des formulations qu'il contient. En effet, bien que le « parcours historique singulier » soit la première caractéristique mise de l'avant dans CCQ pour décrire la société québécoise, cela ne se traduit pas par des apprentissages historiques spécifiques, si ce n'est de l'intégration des perspectives autochtones qui oblige à couvrir le colonialisme ainsi que la réconciliation. Cette dernière est présentée comme impliquant généralement « la reconnaissance des torts causés par le passé » (CCQ, 2024, p. 82). Autrement, le programme évoque une continuité ancrée dans une culture québécoise définie par son héritage francophone et démocratique, ce qui pourrait correspondre à la vision républicaine de la continuité. À cet égard, l'inclusion de la démocratie et de la laïcité aux côtés de l'héritage français, comme notions indicatives du concept « héritages culturels », est révélateur (*Ibid.*, p. 33). Les penseurs libéraux voient la reconnaissance de la contribution des diverses communautés culturelles reconnues dans le fait que la diversité québécoise est présentée comme évoluant « au gré des changements sociaux et culturels qui caractérisent chaque époque » (*Ibid.*, p. 3). Quant aux post-libéraux égalitaristes, qui partagent avec les penseurs libéraux le goût de l'intégration des perspectives autochtones, leur influence se décèle par le fait que le programme dépasse la simple reconnaissance des différences culturelles, et ce, en raison de l'orientation critique du programme et de la reconnaissance explicite des asymétries et rapports de pouvoir historiques. CCQ fait d'ailleurs implicitement commencer le récit historique du Québec par la « présence des Premiers Peuples » comme trait distinct de la société québécoise (*Ibid.*, p. 3). Cette inclusion relève certes d'une

reconnaissance, mais elle s'opère dans un cadre intégratif qui subsume les peuples autochtones au « Nous québécois ». Par potentiel décolonial, j'entends la capacité du programme à remettre en question les structures coloniales de pouvoir, notamment en reconnaissant l'autodétermination des Premiers Peuples et le caractère contesté de la souveraineté territoriale québécoise. Or, trois mécanismes limitent ce potentiel : d'abord, l'institutionnalisation du contenu autochtone dans un programme dont le « cadre québécois » demeure la norme intégratrice non questionnée<sup>57</sup> ; ensuite, le cadrage universaliste des concepts disciplinaires (citoyenneté, droits, démocratie) qui tend à neutraliser la particularité des revendications autochtones ; enfin, le fait que la réconciliation soit présentée comme une « reconnaissance des torts causés par le passé » (*Ibid.*, p. 82) sans mise en question des rapports de pouvoir actuels qui en découlent. Ainsi, la visibilité accordée aux Premiers Peuples constitue un geste de reconnaissance qui reste, à ce stade, davantage symbolique que structurel. C'est ainsi que le caractère chimérique de CCQ se perçoit donc aussi dans ce troisième nœud qu'est la continuité.

## 6.9 Synthèse interprétative : une reconfiguration de la laïcité québécoise

L'analyse des trois volets empiriques – attentes sociales, documentation ministérielle et programme CCQ – fait ressortir une reconfiguration en profondeur du rapport québécois à la religion, à la laïcité et à la formation citoyenne. Cette synthèse dégage les lignes de force qui traversent ces trois niveaux d'analyse.

### 6.9.1 Le rapport à la religion

Le premier volet de ma question interrogeait sur le rapport « ambivalent » (Estivalèzes, 2023a) à la religion de la majorité QCC-CF. Ce qualificatif rend compte des attentes contradictoires de ce groupe à l'égard du religieux, alors que, comme l'a montré Lamy, au moins trois visions différentes de la place du religieux dans la Cité circulent dans les débats sur cette question. Mon analyse a montré qu'une quatrième vision qui ne s'inscrit pas ni dans une attitude anticléricale ou antireligieuse à la républicaine civique, ni dans des visions patrimoniale ou interculturelle comme les républicains conservateurs et les penseurs

---

<sup>57</sup> C'est en ce sens que plusieurs voix autochtones se sont élevées contre l'intitulé du programme (Jung, 2021).

libéraux, transparaît dans les attentes sociales à l'égard de la réforme, tout comme dans le programme lui-même. Bien que davantage d'étude pour la conceptualiser soit nécessaire, le rapport à la religion de cette famille de pensée émergente – à laquelle réfère selon moi Lamy quand il observe une « nouvelle nouvelle gauche » dix ans après la conceptualisation de sa typologie tripartite – prend au moins les traits d'un déclassé de la dimension religieuse de la personne par rapport aux priorités des penseurs libéraux comme définis par Lamy. En effet, cette dimension n'est qu'une dimension parmi d'autres dans le programme, lequel fait place à d'autres dimensions telles que le genre, l'âge, l'orientation sexuelle, etc. À mon avis, au moins trois phénomènes expliquent comment cette évolution du rapport à la religion, tel que la réduction de la place du religieux à l'école en témoigne. Il s'agit de l'entrée du Québec dans un régime de religiosité pluraliste, de son entrée aussi dans l'ultramodernité (Willaime, 2019), ainsi que les évolutions sémantiques et narratives de la laïcité.

Avec le déclin de l'identification au catholicisme culturel et la montée des sans-religion au Québec, la société québécoise est progressivement entrée dans un régime de religiosité pluraliste à dominante chrétienne depuis le tournant des années 2000. Dans ce contexte de changement de régime de religiosité, deux marqueurs identitaires refoulés, soit l'héritage catholique, et l'appartenance au grand espace de l'Amérique française, continuent d'agir de façon « subconsciente » chez les individus de cette majorité, produisant un effet de projection négative sur l'Autre religieux. Ainsi, l'ambivalence irrésolue de cette majorité nourrit la montée d'une hostilité vis-à-vis de la religion, en particulier l'islam – qui d'ailleurs était présent dans ÉCR et est complètement absent du nouveau programme. En refondant leur identité collective après l'avoir déracinée de sa matrice catholique, puis en perdant deux fois le référendum pour l'indépendance, les membres de cette majorité ont trouvé une nouvelle frontière pour se démarquer comme « Nous », soit son caractère séculier et sa manière de régir les rapports de l'État avec la diversité religieuse. C'est la thèse de Rousseau (2016), qui, en 2025 m'apparaît toujours d'actualité, considérant le choix du ministère de cadrer la réforme d'ÉCR comme une réduction du volet de culture religieuse et ce, au profit de thèmes supposément plus importants pour le XXI<sup>e</sup> siècle.

À cela s'ajoute l'entrée du Québec dans l'ultramodernité (Willaime, 2019). Selon Willaime, plutôt que d'être achevée, comme le concept voisin de « postmodernité » le sous-entend, la modernité serait entrée dans une seconde étape, celle de sa radicalisation. Ce stade est caractérisé par la rationalisation, la différenciation fonctionnelle, l'individualisation et la pluralisation ainsi que par un « ADN » modernisateur poussé à la saturation fait de « réflexivité permanente », de « questionnement critique » et de « doute » perpétuel (*Ibid.*, p. 708). Dans un régime d'ultramodernité, la critique se retourne contre toutes les « sacralités » : la religion cesse d'être un pilier de la socialisation et devient une source d'appartenances parmi d'autres. La pluralisation et la différenciation fonctionnelle mènent ainsi à une multiplication des référents identitaires, en phase avec l'intersectionnalité chère aux post-libéraux égalitaristes. Les repères de sens ainsi dispersés au-delà du religieux, celui-ci est désormais contextuel plutôt que central à l'identité et coexiste avec ces autres repères dans la construction du soi ultra-moderne. De plus, de nouvelles « sacralités séculières » participent également de ce nivellement de l'ancienne hiérarchie symbolique entre ces repères, telle que l'écologisme, la justice sociale ou la laïcité. Ce qui nous amène au troisième phénomène participant selon moi de cette évolution du rapport des Québécois à la religion : les évolutions sémantiques et narratives de la laïcité.

### 6.9.2 Les évolutions sémantiques et narratives de la laïcité

Comme nous venons de le voir, la transition d'ÉCR à CCQ s'opère dans une modernité radicalisée que Willaime (2019) nomme ultramodernité. Une autre caractéristique de cette deuxième modernité est l'hyper-accélération des flux informationnels, la désintermédiation de la parole publique et la montée en puissance d'espaces discursifs polarisés (Tremblay et Colin, 2024). Estivalèzes (2023a) associe cette transition au « triomphe » des technologies de l'information, qui ont profondément modifié les conditions de réception et de circulation des discours depuis l'implantation d'ÉCR en 2008. Ainsi, des opposants à ÉCR plus radicaux, comme La Meute, ont pu se faire entendre par les réseaux sociaux comme il ne leur aurait pas été possible lors du passage du régime à option à l'enseignement obligatoire commun d'ÉCR. Ce constat s'applique à la laïcité également, où les références au régime de laïcité français ont circulé avec une rapidité et une amplitude accrues dans l'espace discursif québécois, facilitant l'importation de ce cadre normatif (Koussens &

Amiriaux, 2020). En effet, les auteurs montrent comment les controverses entourant la laïcité et les accommodements raisonnables sont structurées par des représentations simplifiées qui circulent entre la France et le Québec, en partie grâce à ce qu'ils nomment le « commérage médiatique », qui permet à certaines affirmations de fonctionner comme des vérités sans ancrage empirique solide (Koussens & Amiriaux, 2020). Cette dynamique produit ce qu'ils qualifient de « naturalisation [...] des relations lexicales », par exemple entre laïcité et égalité hommes-femmes ou entre accommodements raisonnables et islam (Koussens & Amiriaux, 2020). Le processus d'essentialisation ainsi à l'œuvre contribue à rigidifier les termes du débat, à les arracher à leur contexte historico-juridique et à favoriser une logique de polarisation discursive alimentant un « état d'alerte permanent » (Koussens & Amiriaux, 2020). Ces effets sont particulièrement puissants dans les sociétés ultramodernes, où l'espace médiatique tend à se substituer à l'expertise, ou du moins à la mettre en concurrence avec des « entrepreneurs de morale » (Cherblanc et Tremblay, 2019), voire « de complot » (Tremblay et Colin, 2024) – rappelons-nous comment la deuxième vague de critiques d'ÉCR voyait ce dernier comme un cheval de Troie du multiculturalisme canadien. L'impact de l'entrée dans l'ultramodernité sur les évolutions narratives et sémantiques de la laïcité se fait également sentir dans un autre phénomène : la juridification, ce processus par lequel la loi devient opérateur structurant du débat public (Ferrari, 2003 ; Paternotte, 2012). Ainsi, les mémoires exigeant un enseignement sur la laïcité ne le souhaitaient pas dans une perspective socioconstructiviste et critique sur le concept lui-même, mais à partir de la *Loi sur la laïcité de l'État* et en prenant ses principes tels quels – illustration éloquentes de la manière dont la juridification oriente en profondeur les grilles interprétatives disponibles pour penser le vivre-ensemble dans un Québec pluraliste. Ainsi, la juridification québécoise de la laïcité s'avère indissociable de la redéfinition narrative de ce principe dans un contexte ultra-moderne. Vecteur d'interprétation parmi d'autres et investie d'une charge symbolique et identitaire, la laïcité voit sa neutralité remise en question. En ce sens, la transition rapide du programme ÉCR à CCQ témoigne d'une transformation profonde de la manière dont la laïcité est racontée et disputée au Québec. L'ancien programme, conçu dans l'esprit d'une laïcité juridique fondée sur la reconnaissance de l'Autre, a cédé la place à un nouveau dispositif pédagogique dans lequel la laïcité se trouve érigée en marqueur identitaire – comme son inscription dans le concept d'héritage culturel en

témoigne. L'évolution curriculaire d'une transmission de la culture religieuse à la culturalisation de la citoyenneté témoigne de la sémantisation identitaire de la laïcité dans un contexte ultra-moderne dominé par l'accélération des flux informationnels et de la circulation transnationale des récits, comme celui de la laïcité narrative au Québec.

Bref, la transition d'ÉCR à CCQ renseigne sur les évolutions narratives et sémantiques de la laïcité à trois niveaux complémentaires : conjoncturel, institutionnel et curriculaire. Conjoncturel, car dans l'incertitude accrue de l'ultramodernité et la mondialisation des normes poussent à recharger symboliquement la laïcité, devenue icône de foi civique (Milot, 2011) et marqueur identitaire (Willaime, 2019). Institutionnel, car par la juridification de la laïcité avec l'adoption de la *Loi sur la laïcité de l'État*, l'interprétation légitime des conflits du vivre-ensemble dans une société pluraliste est orientée par la matrice laïque, qui pose les conditions de formulation et de gestion de ces conflits. Curriculaire, car le curriculum glisse d'un dispositif interculturel ancré dans la culture religieuse vers un cadrage plus normatif de la citoyenneté minimisant l'importance de la dimension religieuse pour la construction de l'individu et la cohésion sociale.

Or, cette charge normative souhaitée au regard de la laïcité par plusieurs républicains civiques dans les mémoires sur la réforme ne se traduit pas dans le programme par l'abandon de la réflexivité, puisque les compétences disciplinaires – avec leur examen argumenté de tensions et de désaccords dans une attitude d'ouverture et d'empathie – encouragent le traitement critique de la laïcité et de ses usages. Ni intégrale, ni ouverte, ni patrimoniale, la forme réelle de la laïcité dans l'enseignement de CCQ suggère ainsi l'influence d'une quatrième famille de pensée, que je nomme les « post-libéraux égalitaristes », par leur posture dépassant la tolérance libérale pour plutôt s'axer sur le dévoilement des rapports de pouvoir et leur correction en vue d'une véritable justice sociale. Ce qui nous amène au troisième volet de ma question de recherche : les transformations au regard des orientations normatives de la formation à la citoyenneté.

### 6.9.3 Les stratégies d'intégration citoyenne et leurs orientations normatives

Dans mon cadre conceptuel, j'ai proposé un idéaltype de cette potentielle quatrième famille de pensée, les post-libéraux égalitaristes, ainsi qu'un modèle d'éducation à la citoyenne critique-émancipateur basé sur les travaux de Freire qui correspondrait à ses revendications : dépasser le « culte libéral de l'autonomie » en reconnaissant le lien fondamental qu'est l'interdépendance des individus, ainsi que de conscientiser les citoyens aux effets de la socialisation sur la construction de l'identité, sur le caractère situé de leur point de vue et des asymétries de pouvoir qui se jouent au cœur des relations entre les groupes dans la société afin de former des citoyens capables de transformer leur société de sorte à la rendre véritablement juste et équitable. Ce modèle s'ajoute à deux modèles pragmatistes, soit le modèle prudentiel de Fabre et le modèle de transmission des valeurs de Pourtois (que je traiterai ensemble), ainsi qu'à un modèle néo-libéral « utilitaire-thérapeutique » tel que décrit entre autres par Lenoir. Je vais dès à présent présenter mes conclusions à l'égard de celles de CCQ à travers l'analyse de la correspondance entre le programme et les modèles d'éducation à la citoyenneté présentés au chapitre IV.

D'emblée, mon analyse révèle que le pragmatisme est très présent dans les stratégies de formation à la citoyenneté de CCQ et qu'il prend la forme d'un modèle hybride entre celui de Pourtois et de Fabre, tout en comportant une influence importante du modèle critique-émancipateur. Quant à eux, les modèles classiques républicain (transmission des connaissances et des valeurs politiques nécessaire à la participation citoyenne) et libéral (apprentissage de la gestion procédurale du vivre ensemble par le dialogue et l'éducation aux droits) sont dépassés du moment que la posture réflexive et critique du programme oriente son enseignement, lui donnant plutôt une intention émancipatrice qui fait tantôt dans l'instruction (apprentissage de la démarche de l'étude sociologique), tantôt dans la socialisation (apprentissage de la démarche et de l'attitude requises pour la réflexion éthique).

En ce sens, CCQ socialise par l'expérience vécue et la réflexivité, comme sujet situé qui est invité à dépasser son point de vue initial (CCQ, 2024, p. 13). Cette socialisation pragmatiste s'actualise selon deux mécanismes complémentaires : l'enquête collective (Pourtois, 2022) et la problématisation prudentielle (Fabre, 2014). Du côté du premier,

l'intégration procède via la méthode de la communauté d'enquête : l'élève part de ses expériences, pour problématiser des questions socialement vives et mobilise des savoirs afin d'éclairer les faits, puis grâce au dialogue ajuste ses jugements à l'épreuve d'arguments et de contre-exemples. Le dépassement du point de vue initial devient ici le mécanisme d'une appartenance à la communauté politique qui se construit par élucidation collective du sens des réalités culturelles québécoises. Du côté du deuxième, la socialisation s'opère par une problématisation prudentielle de ces mêmes questions socialement vive ; par exemple, en travaillant le concept de « laïcité de l'État québécois » en 2e année du secondaire, les élèves devront situer les désaccords, peser les arguments dans une logique de recherche de compromis raisonnable pour le commun, en s'appuyant sur des principes démocratiques comme repères. Un tel raisonnement pratique, où il s'agit de tester des critères de validité des arguments, ainsi que les conséquences collectives des solutions envisagées, outille à la construction de normes d'action partagées, et ce, en évitant le double-écueil de la technocratie et du relativisme. Pris ensemble, l'enquête située et le jugement prudentiel agissent comme deux leviers qui convertissent l'expérience personnelle de l'élève et le dialogue démocratique en une forme d'intégration à la Cité.

Enfin, cette trame pragmatiste est nettement colorée dans le programme par une sensibilité se rapprochant sur plusieurs points au modèle critique-émancipateur que j'ai proposé pour rendre compte d'une éducation à la citoyenneté auquel une majorité de « post-libéraux égalitaristes » seraient susceptibles de revendiquer. La multi-perspectivité mise en œuvre dans le programme, l'épistémologie située qui sous-tend tous les apprentissages prescrits, la reconnaissance explicite des asymétries et des rapports de pouvoir ainsi que l'éthique relationnelle du care en filigrane du programme vient tempérer tout risque d'un nationalisme homogénéisant et d'une éducation dont le caractère normatif empiéterait sur l'émancipation des élèves. Deux gestes typiques du modèle critique-émancipateur concourent ainsi à une conscientisation des inégalités qui structurent les rapports entre différents groupes sociaux : la mise à distance critique des points de vue et des valeurs qui les sous-tendent, ainsi que l'étude des réalités culturelles toujours à partir d'une pluralité de perspectives. C'est pourquoi, bien que des éléments de contenus évoquent l'approche néo-libérale dite « utilitaire-thérapeutique » (Lenoir, 2012), il ne me semble pas que ce dernier modèle, qui

implique la prescription de comportements précis, soit finalement si prégnant dans CCQ – si ce n’est d’une certaine tension à cet égard avec le volet d’éducation à la sexualité, dont le caractère préventif est indéniable. Bref, l’enquête et le jugement prudentiel des modèles pragmatistes sont travaillés par une visée de dévoilement et de problématisation des rapports sociaux, formant des citoyens « éclairés et empathiques » capables de faire preuve d’un jugement prudent – et d’avoir des relations et une sexualité saine. En ce sens, l’intention éducative de CCQ se situe surtout dans la réflexivité plutôt que la normativité, et elle oscille entre instruction et socialisation émancipatrice. Ces constats analytiques, qui traversent les trois volets de la recherche, appellent désormais un retour réflexif sur les contributions, les limites et les prolongements de ce travail.

## CONCLUSION

Mes travaux de recherche sont nés d'une question naïve, devant l'annonce par le ministre Jean-François Roberge en janvier 2020 de l'abolition prochaine de la formation au primaire et secondaire obligatoire *Éthique et culture religieuse* (ÉCR) : pourquoi abolir un programme laïque, au nom de la laïcité ? Officiellement remplacée en 2023 dans toutes les écoles publiques du Québec par le programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ), cette transition rapide s'est opérée dans un contexte de débats autour de l'adoption de la *Loi sur la laïcité de l'État*, présentement en attente d'un jugement de la Cour suprême. Ce qui finalement sera reconsidéré comme une « réforme en profondeur » est cadré comme une volonté de mieux préparer les élèves aux enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle, rendant nécessaire le remplacement du volet de culture religieuse de l'ancienne formation, « en tout et en partie ». Cette recherche, qui croise sociologie de la laïcité et philosophie de l'éducation, propose donc d'interroger cette transition de la formation ÉCR au programme CCQ pour voir ce qu'elle peut, le cas échéant, renseigner au regard des transformations sociales relatives 1) au rapport ambivalent des QCC-CF à l'égard de la religion ; 2) aux mutations sémantiques et narratives de la laïcité et 3) aux orientations normatives de la formation à la citoyenneté ?

L'analyse croisée des mémoires déposés lors de la consultation publique, de la documentation ministérielle et du programme CCQ, présentée au chapitre précédent, a permis de dégager trois constats centraux. Premièrement, la transition d'ÉCR à CCQ confirme l'entrée du Québec dans un régime de religiosité pluraliste à dominante chrétienne, marqué par un rapport « ambivalent » (Estivalèzes, 2023a) de la majorité d'ascendance canadienne-française à l'égard du religieux, où une quatrième sensibilité politique – les post-libéraux égalitaristes – émerge aux côtés des trois familles de pensée identifiées par Lamy (2015). Deuxièmement, la laïcité a connu des mutations sémantiques et narratives profondes, passant d'un principe juridique à un marqueur identitaire « nationaliste » (Estivalèzes, 2023a), sous l'effet conjugué de la juridification (Ferrari, 2003 ; Paternotte, 2012), de la circulation

transnationale des discours (Koussens et Amiraux, 2020) et du contexte de l'ultramodernité (Willaime, 2019). Troisièmement, les orientations normatives de la formation à la citoyenneté du programme CCQ relèvent d'un pragmatisme hybride coloré par une sensibilité critique-émancipatrice, où l'intention éducative oscille entre instruction et socialisation émancipatrice plutôt que de verser dans une normativité rigide.

Ma posture éthique en recherche exigeait une attention particulière aux perspectives autochtones, anglo-québécoises et LGBTQ+. L'intégration des perspectives autochtones, chère aux penseurs libéraux et aux post-libéraux égalitaristes, connaît un traitement privilégié tel que la présence d'une annexe entière, développée en partenariat avec des représentants des Premiers Peuples, en témoigne. Au regard des perspectives LGBTQ+, l'éducation à la sexualité dans le programme, – « globale, positive, inclusive » –, bénéficie également de sa propre annexe, laquelle explicite les contenus obligatoires pour chacun des thèmes à cet égard, dont l'identité de genre et l'orientation sexuelle. Enfin, deux mémoires dans mon corpus rendaient compte de revendications de la communauté anglo-québécoise, laquelle est apparait dans le programme surtout dans des notions indicatives (donc non-obligatoires) comme l'héritage britannique ou les droits de la « minorité anglophone » (CCQ, 2024, p. 257). Comparativement aux deux autres, elle est la communauté d'appartenance la moins valorisée par CCQ.

Ce travail de recherche contribue tout d'abord aux sciences des religions par l'entremise de la sociologie de la laïcité, ainsi qu'aux sciences de l'éducation, plus spécifiquement les sciences curriculaires. En m'intéressant à l'histoire québécoise du point de vue sociopolitique, ainsi qu'en m'appuyant sur les outils théoriques de la sociologie de la religion pour analyser les mémoires déposés lors de la consultation publique sur la réforme d'ÉCR en 2020, les sorties ministérielles à l'égard du futur programme CCQ ainsi que la version finale de ce dernier au secondaire, j'ai pu premièrement montrer en quoi la transition de l'ancienne formation ÉCR au programme CCQ témoigne de l'entrée du Québec dans un régime de religiosité pluraliste. L'analyse a également pu dégager des indices des mutations sémantiques et narratives qu'a connu la laïcité québécoise depuis la déconfessionnalisation scolaire complétée par l'implantation d'ÉCR en 2008, notamment de sa « juri-

dification » (Ferrari, 2003 ; Paternotte, 2012), avec la *Loi sur la laïcité de l'État*, qui cimente la dimension axiologique de la laïcité comme marqueur identitaire dans ce que Mireille Estivalèzes nomme une laïcité « nationaliste » (Estivalèzes, 2023a), mais aussi de la résistance d'une certaine partie de la population face à ce qui est considéré comme un durcissement, voire une laïcité « de foi civique » (Baubérot et Milot, 2011). De plus, mon travail contribue aux sciences de l'éducation, plus spécifiquement aux sciences curriculaires et à la sociologie de l'éducation, en ce que le programme CCQ est une nouvelle addition au curriculum scolaire québécois et qu'il existe peu d'études l'ayant pris pour objet. Dans ce contexte, mon analyse permet de contribuer à la compréhension du nouveau programme.

Enfin, une dernière contribution théorique mérite son propre paragraphe : la mise à jour de la typologie de Guillaume Lamy (2015). En effet, la phase de préanalyse ayant renseigné sur l'émergence d'une nouvelle sensibilité que les catégories de Lamy ne pouvaient épuiser – critique, située et épousant la forme du *care* en filigrane du programme –, j'ai tenté de dessiner les contours d'une potentielle nouvelle famille pensée au Québec, les « post-libéraux égalitaristes », qui correspond selon moi à la « nouvelle nouvelle gauche » observée par Lamy (2023). Or, il ne s'agit là qu'une esquisse qui mériterait certainement d'être confrontée aux sciences politiques et à la philosophie politique, non seulement pour l'intitulé choisi mais aussi parce que telle que je l'ai conçue, il s'agit d'une nébuleuse intellectuelle très vaste – dans le sens du spectre de la variété des points de vue qu'elle représente, bien que ce soit ce qui, entre autres, l'inscrit dans l'ultramodernité – et que plus de données sur son rapport à la laïcité et la religion devraient être recueillies pour qu'elle soit aussi complète sur le plan conceptuel et analytique que les trois autres idéaltypes. De plus, au terme de mon analyse, j'ai proposé de revoir la catégorisation républicains civiques/conservateurs à la lumière d'une apparente convergence entre les deux donnant lieu à une famille républicaine hybride, les républicains « nationalistes », qui combinent intégration à une culture spécifique (conservateurs) et méfiance envers la religion (civiques) pour adopter une conception « nationaliste » de la laïcité (Estivalèzes, 2023a).

En plus des quelques limites que je viens d'évoquer, d'autres doivent être soulignées. Premièrement, au regard de mon corpus et de sa représentativité : en raison de contraintes de confidentialité, seule une fraction des 150 mémoires déposés lors de la consultation publique ont été rendus publics. Mon analyse s'est finalement appuyée sur 21 mémoires, en excluant les lettres courtes ou les positions individuelles. Ces choix garantissent une certaine homogénéité en vue de produire des données de qualité, mais ils occultent en contrepartie la diversité des perspectives qu'une étude basée sur l'entièreté des mémoires aurait pu mieux rendre. En conséquence, certains groupes aux positions distinctes ont pu être marginalisés dans cette étude. De plus, un biais causé par le temps limité de la consultation publique, soit un mois, a pu empêcher certains acteurs de déposer un mémoire, ce qui limite indirectement la représentativité de mon échantillon au regard de la diversité idéologique québécoise. Enfin, mon étude est aussi limitée par le fait que je n'ai pas étudié la version primaire du programme. D'autres limites apparaissent du fait même de la méthode : le travail réflexif nécessaire pour contrôler les inévitables biais entraînés par le point de vue du chercheur est limité lorsque l'on travaille seul comme je l'ai fait, bien que j'aie présenté ma catégorisation à des pairs à plusieurs stades de ma recherche pour tenter de produire des résultats les plus fiables possibles. De plus, l'usage d'idéaltypes comme outils théoriques entraîne nécessairement une réduction de la complexité réelle du paysage idéologique québécois et des modèles d'éducation à la citoyenneté ; il importe de rappeler que les frontières entre familles restent poreuses et que la construction d'un idéal-type repose sur une généralisation assumée. La modification de la typologie telle que je l'ai proposée reste une hypothèse ouverte, puisqu'une analyse de discours plus large, incluant d'autres champs d'étude comme l'histoire des idées, permettrait de finaliser la mise à jour de la typologie que j'ai proposée.

Cette étude complétée deux ans après son implantation, l'étude du nouveau programme CCQ demeure un terrain que la recherche est appelée à continuer de défricher. Par exemple, la version primaire du programme mériterait sa propre étude, puisqu'une éducation à la citoyenneté dès le primaire pourrait influencer fortement les représentations des élèves. Des études de terrain, comme la réalisation d'entretiens avec le corps enseignant ou des observations en classe, permettraient de voir comment celui-ci est traduit dans les situations

d'apprentissage. Enfin, la comparaison avec d'autres programmes similaires permettrait de voir dans quelle mesure la mobilisation de l'éducation à la citoyenneté, appelée à répondre aux défis posés par l'ultramodernité – pensons au développement de la littératie épistémique (Stones et Fraser-Pearce, 2022), soit la faculté de distinguer et mobiliser de façon critique les différentes formes de savoirs ou régimes de vérité –, ressemble ailleurs à celle du Québec, et si les différences en terme de régimes de laïcité et d'influences de la matrice religieuse sur la culture se traduisent en différences à cet égard. C'est justement la piste que je me propose de suivre pour mes études doctorales.

## ANNEXE A

### LISTE DES MÉMOIRES ANALYSÉS

Assemblée des évêques catholiques du Québec (AÉCQ)  
Association québécoise en *Éthique et culture religieuse* (AQÉCR)  
Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux (CÉFIR)  
Centre de services scolaire de Laval (CSDL)  
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB)  
Collectif de parents pour une école laïque (CPÉL)  
Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA)  
Conseil québécois du patrimoine vivant (CQPV)  
Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ)  
Département des sciences des religions de l'UQAM (DSR-UQAM)  
ENvironnement JEUnesse (ENJEU) + Coalition étudiante pour un virage  
environnemental et social (CEVES)  
Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)  
Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNÉEQ)  
Fédération québécoise des associations foyers-écoles (FQAFE)  
Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation (GRÉE)  
Institut de recherche sur le Québec (IRQ)  
Laïcité Capitale Nationale (LCN)  
Mouvement laïque québécois (MLQ)  
Observatoire sur la formation à la diversité et à l'équité (OFDE)  
Secrétariat à l'accès à l'information et à la réforme des institutions démocratiques  
(SAIRID)  
Y des femmes de Montréal (YWCA)

## RÉFÉRENCES

- Almond, G. et Verba, S. (1963). *The Civic Culture : Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton University Press.
- Ardura, B. (2003). La laïcité vue du Saint-Siège. Dans J.-D. Durand (dir.), *Quelle laïcité en Europe ?* (p. 139-145). LARHRA. <https://doi.org/10.4000/books.larhra.883>
- Arsenault, M. (2023). Historiographie d'une histoire commune : le temps des origines et la décolonisation de l'histoire du Québec. Dans F.-O. Dorais et G. Nootens, *Québécois et Autochtones : histoire commune, histoires croisées, histoires parallèles?* Boréal.
- Assemblée des évêques catholiques du Québec. (2020). *L'importante complémentarité de l'éthique et de la culture religieuse dans le Québec d'aujourd'hui et de demain* [Mémoire].
- Assemblée nationale du Québec. (2025, 5 juin). *Étude détaillée du projet de loi n° 94, Loi visant notamment à renforcer la laïcité dans le réseau de l'éducation et modifiant diverses dispositions législatives* [Journal des débats]. Assemblée nationale du Québec. <https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/cce-43-1/journal-debats/CCE-250605.html>
- Association québécoise en Éthique et culture religieuse. (2020). *La révision du programme d'Éthique et culture religieuse* [Mémoire].
- Audet, O. (2023). *Le tournant conservateur du nationalisme québécois : laïcité identitaire, populisme et construction d'une majorité « catho-laïque »* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Audigier, F. (2008). Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2008.01.0163>
- Balandier, G. (1997). *Conjugaisons*. Fayard.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? : *Carrefours de l'éducation*, n° 45(1), 23-37. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0023>
- Baubérot, J. (1990). Vers un nouveau pacte laïque. Seuil.
- Baubérot-Vincent, J. (2013). Sécularisation, laïcité, laïcisation. *Empan*, 90(2), 31-38. <https://doi.org/10.3917/empa.090.0031>

- Baubérot-Vincent, J. (2015). L'histoire, une projection dans l'avenir ? Dans M. Wieviorka, *L'avenir* (p. 30-44). Éditions Sciences Humaines.  
<https://doi.org/10.3917/sh.wievi.2015.01.0030>
- Baubérot, J. (1990). *Vers un nouveau pacte laïque*. Seuil.
- Baubérot, J. (2019). La sociologie de la laïcité, dépassement de la sociologie de la religion? Dans J. Baubérot, P. Portier et J.-P. Willaime (dir.), *La sécularisation en question. Religions et laïcités au prisme des sciences sociales* (p. 535-548). Classiques Garnier.
- Baubérot, J. et Milot, M. (2011). Six idéaltypes de laïcité. Dans *Laïcités sans frontières* (p. 87-116). Éditions du Seuil.
- Beaudoin-Bégin, A.-M. (2021, 29 octobre). « Notre » chauvinisme. *Pivot*.  
<https://pivot.quebec/2021/10/29/notre-chauvinisme>
- Bélair-Cirino, M. (2021, 22 octobre). Les ministres Blanquer et Roberge déplorent les périls de la culture d'annulation. *Le Devoir*.  
<https://www.ledevoir.com/societe/641979/jean-francois-roberge-et-jean-michel-blanquer-signent-une-lettre-contre-la-culture-de-l-annulation>
- Benayad, F. Z. (2024). *Les modèles de gestion de la diversité culturelle au Canada et au Québec : une lecture croisée des approches de Will Kymlicka et de Gérard Bouchard* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Benhadjoudja, L. (2017). Laïcité narrative et sécularonationalisme au Québec à l'épreuve de la race, du genre et de la sexualité. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, 46(2), 272-291. <https://doi.org/10.1177/0008429817697281>
- Bertrand, C. et Tremblay, S. (2022). Des discours féministes en tension : le cas du programme Éthique et culture religieuse. *Recherches féministes*, 34(2), 165-181.  
<https://doi.org/10.7202/1092236ar>
- Blancarte, R. (2009). Laïcité au Mexique et en Amérique latine: Comparaisons. *Archives de sciences sociales des religions*, (146), 17-40. <https://doi.org/10.4000/assr.21205>
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme : un point de vue québécois*. Boréal.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit.
- Carabin, F. (2023, 9 septembre). La « discrimination systémique » s'invite dans le nouveau cours d'ECR. *Le Devoir*.  
<https://www.ledevoir.com/societe/education/797676/education-notions-discrimination-systemique-nouveau-cours-ecr>
- Carmel, A. (2022). *La liberté de religion sous condition : analyse de la nouvelle liberté de religion dans le cadre de l'adoption de la Loi sur la laïcité de l'État* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].

- Celis, L., Dabby, D., Leydet, D. et Romani, V. (dir.). (2020). *Modération ou extrémisme? Regards critiques sur la Loi sur la laïcité de l'État*. Les Presses de l'Université Laval. <https://www.pulaval.com/libreacces/9782763749747.pdf>
- Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation. (2020). *Pour une valorisation des sciences des religions* [Mémoire].
- Centre justice et foi. (2020). *Éthique et culture religieuse : une pédagogie humaniste pour vivre le pluralisme* [Mémoire].
- Champagne, L. et Marçal, J.-F. (2011). *L'engagement citoyen : fondements et pratiques*. Association québécoise des organismes de coopération internationale - AQOCI. [https://www.jqsi.qc.ca/IMG/pdf/l\\_engagement\\_citoyen\\_-\\_fondements\\_et\\_pratiques.pdf](https://www.jqsi.qc.ca/IMG/pdf/l_engagement_citoyen_-_fondements_et_pratiques.pdf)
- Chan, W. Y. A., Hirsch, S. et Tiflati, H. (2024). The Relevancy of Religious Literacy in Social Studies Curricula: Quebec's CCQ as a Case Study. *Religions*, 15(9), 1046. <https://doi.org/10.3390/rel15091046>
- Cherblanc, J. (2005). *Théorisation ancrée du religieux acceptable au Québec: le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal* [Thèse doctorale, Université de Bordeaux IV / Université du Québec à Montréal].
- Collectif de parents pour une école laïque. (2020). *Pour une école laïque qui valorise l'autonomie de jugement*.
- Collombat, T. et Lafrance, X. (2022). Recomposition de la gauche québécoise et rôle politique du syndicalisme. *Recherches sociographiques*, 63(1-2), 131. <https://doi.org/10.7202/1092385ar>
- Comité sur les affaires religieuses. (2006). *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*. Gouvernement du Québec.
- Commission de l'éducation en langue anglaise. (2020). Réponse à la consultation sur le programme *Éthique et culture religieuse* [Mémoire].
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2020). *Mémoire - Consultations sur le programme d'études Éthique et culture religieuse* (Cat. 2. 120-4.22.1).
- Commission scolaire de Laval. (2020). *Consultation sur le programme d'études Éthique et culture religieuse* [Mémoire].
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (2020). *Une démarche philosophique au service du vivre-ensemble* [Mémoire].
- Conseil québécois du patrimoine vivant. (2020). *Mémoire sur la refonte du cours « Éthique et culture religieuse »* [Mémoire].

- Conseil supérieur de l'Éducation. (2021). *La révision du programme Éthique et culture religieuse : vers une transition réussie* [Mémoire]. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-0539-AV-Revision-Ethique-et-culture-religieuse.pdf>
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent*. Presses de l'Université de Montréal. <https://books.openedition.org/pum/13285>
- Courtois, S. (2010). Le Québec face au pluralisme : un plaidoyer pour l'interculturalisme. *Revue Argument*, 13(1), 101-113.
- Crenshaw, K. W. (2021). Démarginaliser l'intersection de la race et du sexe : une critique féministe noire du droit antidiscriminatoire, de la théorie féministe et des politiques de l'antiracisme. *Droit et société*, 108(2), 465. <https://doi.org/10.3917/drs1.108.0465>
- CRIDAQ-UQAM. (2025). *Le programme Culture et citoyenneté québécoise : L'ouverture à la différence, identité et diversité* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vnSaR9oDnss>
- Département de sciences des religions de l'UQAM. (2020). *Consultations sur le programme d'études Éthique et culture religieuse* [Mémoire].
- Deslandes, R., Joyal, F. et Rivard, M.-C. (2011). Représentations sociales des parents et des enseignants du secondaire à propos des compétences transversales. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 403-422. <https://doi.org/10.7202/1008992ar>
- Doray, P. et Lessard, C. (2016). 50 ans d'éducation au Québec. Presses de l'Université du Québec. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctt1f89ssj>
- Durkheim, E. (1980). *Éducation et sociologie* (4e éd.). Presses universitaires de France. (Publication originale en 1922).
- École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*. (2015). R.C.S. 613.
- Éducation Québec. (2021, 24 octobre). *Conférence de presse sur la refonte du programme Éthique et culture religieuse* [Vidéo]. Facebook. <https://www.facebook.com/quebeceducation/videos/282157026970838>
- Eid, P. (2009). *Examen de la conformité du cours d'Éthique et culture religieuse à la charte* (Cat. 2.120-4.22). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- El-Mabrouk, N. (2023). Cours de *Culture et citoyenneté québécoise*: Un constat en deux temps. *La Presse*, Opinions. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2023-08-24/cours-de-culture-et-citoyennete-quebecoise/un-constat-en-deux-temps.php>
- Environnement Jeunesse et Coalition étudiante pour un virage environnemental et social. (2020). *Vers une éducation écocitoyenne* [Mémoire].
- Estivalèzes, M. (2023a). *La fin de la culture religieuse. Chronique d'une disparition annoncée*. Les Presses de l'Université de Montréal.

- Estivalèzes, M. (2023b, 3 octobre). Le cours *Culture et citoyenneté québécoise* répond davantage à une commande politique qu'éducative. *The Conversation*. <http://theconversation.com/le-cours-culture-et-citoyennete-quebecoise-repond-davantage-a-une-commande-politique-queeducative-212584>
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fabre.2011.01>
- Fabre, M. (2014). Le flou des questions socialement vives. Dans M. Fabre, A. Weil-Barais et C. Xypas, *Les problèmes complexes flous en éducation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.fabre.2014.01.0019>
- Fabre, M. (2019). *Éducation et (post) vérité: l'épreuve des faits*. Hermann.
- Fédération des comités de parents du Québec. (2020). *Révision du programme d'étude Éthique et culture religieuse* [Mémoire].
- Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNÉE-Q-CCSN). (2020). *Révision du programme d'Éthique et culture religieuse* [Mémoire].
- Fédération québécoise des associations foyers-écoles Inc. (2020). *Déclaration sur l'abolition du programme « Éthique et culture religieuse »* [Mémoire].
- Ferrari, A. (2003). Laicità e religione civile: qualche osservazione su un "matrimonio dispari". *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1. <https://doi.org/10.1440/8823>
- Ferrari, A. (2009). De la politique à la technique : laïcité narrative et laïcité du droit. Pour une comparaison France-Italie. Dans B. Basdevant-Gaudemet, F. Jankowiak et J.-P. Delannoy, *Le droit ecclésiastique en Europe et à ses marges (XVIIIe-XXe siècles) : actes du colloque du centre Droit et sociétés religieuses, Université de Paris-Sud, Sceaux, 12-13 octobre 2007* (p. 333-345). Peeters.
- Ferretti, L. et Rocher, F. (2020). *Les enjeux d'un Québec laïque : la loi 21 en perspective*. Del Busso.
- Fortier, M. (2021, 26 octobre). « Malaise » autour du nouveau cours de citoyenneté. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/642852/education-malaise-autour-du-nouveau-cours-de-citoyennete>
- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés* (É. Dupau et M. Kerhoas, trad.). Éditions de la Rue Dorion. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/4404453> (Publication originale en 1968)
- Gaffiot, F. (2016). Saeculum. Dans *Gaffiot dictionnaire latin-français*. Récupéré le 28 janvier 2026 de <https://gaffiot.fr/#saeculum>
- Gaulin, L. (2021). Cours de *Culture et citoyenneté québécoise*: vers une politisation du contenu éducatif? *La Tribune*. <https://www.latribune.ca/2021/10/25/cours-de-culture-et-citoyennete-quebecoise-vers-une-politisation-du-contenu-educatif---d2c45606c2ea505feb36b6d30d99dc6b/>

- Gauthier, C. et Tardif, M. (2017). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (4e édition.). Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité* (O. Meyer, trad.). L'Harmattan.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Les Éditions de Minuit.
- Gouvernement du Québec. (2013). *Parce que nos valeurs, on y croit* [Document d'orientation]. Gouvernement du Québec.  
[https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageNotice.aspx?idn=61646](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=61646)
- Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation. (2020). *Pour faire avancer l'école, un programme d'Éthique et vivre-ensemble*.
- Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (1999). *Laïcité et religions: perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Hamilton, A. (2021, 8 novembre). *La disparition de l'enseignement catholique dans les écoles québécoises*. Campagne Québec-Vie.  
[https://www.cqv.qc.ca/la\\_disparition\\_de\\_l\\_enseignement\\_catholique\\_dans\\_les\\_ecoles\\_quebecoises](https://www.cqv.qc.ca/la_disparition_de_l_enseignement_catholique_dans_les_ecoles_quebecoises)
- Hanafi, S. (2020). Global sociology revisited: Toward new directions. *Current Sociology*, 68(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0011392119869051>
- Hanafi, S. (2022). Pour une « sociologie globale ». *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, (17). <https://doi.org/10.4000/socio-logos.5724>
- Hanafi, S. (2024). Vers une sociologie dialogique. *Revue du MAUSS*, n° 63(1), 294-320. <https://doi.org/10.3917/rdm1.063.0294>
- Hennette-Vauchez, Stéphanie, and Vincent Valentin. *L'affaire Baby Loup ou La nouvelle laïcité. Exégèses*. Issy-les-Moulineaux: LGDJ-Lextenso éditions, 2014.
- Hervieu-Léger, D. (1999). *La religion en mouvement, le pèlerin et le converti*. Flammarion.
- Hill Collins, P. (2008). *Black feminist thought knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge. (Publication originale en 1990)
- Institut de recherche sur le Québec. (2020). Mémoire de recherche déposé dans le cadre de la consultation sur la révision du cours *Éthique et culture religieuse*.
- Jesenková, A. (2022). *Občianstvo v kontexte etiky starostlivosti*. Pavol Jozef Šafárik University in Košice, ŠafárikPress. <https://doi.org/10.33542/OKE-0216-9>
- Jung, D. (2021, 28 octobre). *Le cours Culture et citoyenneté mal reçu par les services éducatifs des P. N.* ICI.Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1834959/ethique-culture-ecr-jeunes-besoin-devenir-quebecois-disent-autochtones>

- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières*. Presses de l'Université de Montréal.
- Jutras, F. (2010). *L'éducation à la citoyenneté enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.deslibris.ca/ID/434086>
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi: une théorie de l'identité*. Colin.
- Kintzler, C. (2014). *Penser la laïcité*. Minerve.
- Koussens, D. (2015). *L'épreuve de la neutralité: la laïcité française entre droits et discours*. Bruylant.
- Koussens, D. (2022). Introduction. Le paradoxe évangélique, un paradoxe moderne. Dans D. Koussens, G. Bucumi et B. Basdevant-Gaudemet (dir.), *Le paradoxe évangélique: sécularisation et laïcisation face aux protestantismes évangéliques*. Hermann.
- Koussens, D. (2025). *La laïcité organisée en Belgique francophone: un culte pas comme les autres*. Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Koussens, D. et Amiraux, V. (2020). Laïcité (France) vs accommodements raisonnables (Québec). Circulation transnationale des discours publics sur la définition des rapports au religieux. Dans D. Koussens, C. Mercier et V. Amiraux (dir.), *Nouveaux vocabulaires de la laïcité*. Classiques Garnier.
- Koussens, D. et Foisy, C. (2018). Introduction.: Repenser la laïcité québécoise à partir de ses acteurs catholiques. Dans D. Koussens et C. Foisy (dir.), *Les catholiques québécois et la laïcité* (p. 1-14). Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1g2488h.4>
- Koussens, D. et Windisch, T. (2022). Hors normes ?: L'engagement LGBTQ au Québec et la laïcité. *Sociologie et sociétés*, 54(1), 63. <https://doi.org/10.7202/1109534ar>
- Kuru, A. T. (2013). Passive and assertive secularism. Dans B. J. Berman, R. Bhargava et A. Laliberté, *Secular States and Religious Diversity*. UBC Press.
- Lacroix, A. (2010). Éduquer à la citoyenneté et contribuer à la formation du jugement moral. Dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.deslibris.ca/ID/434086>
- Laïcité Capitale Nationale. (2020). *Mémoire présenté dans le cadre des consultations sur la refonte du cours Éthique et culture religieuse (ÉCR)*.
- Lajoie, G. (2020, 10 janvier). Réforme du programme d'Éthique et culture religieuse: les profs craignent un nouveau cours « fourre-tout ». *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2020/01/10/reforme-du-programme-dethique-et-culture-religieuse-les-profs-craignent-un-nouveau-cours-fourre-tout>
- Lamonde, Y. (2010). *L'heure de vérité: la laïcité québécoise à l'épreuve de l'histoire*. Del Busso.
- Lamy, G. (2015). *Laïcité et valeurs québécoises : les sources de la controverse*. Québec Amérique.

- Lamy, G. (2023). Les idéologies québécoises au début du XXI<sup>e</sup> siècle : bilan d'un renouvellement accéléré du paysage politique (2000-2021). *Bulletin d'histoire politique*, 30(3), 15-42. <https://doi.org/10.7202/1101961ar>
- Laniel, J.-F. (2018). Le droit est-il transparent à lui-même ? : Pour une sociologie internormative et sociohistorique de la laïcité, entre religion et culture. Dans D. Koussens et C. Foisy (dir.), *Les catholiques québécois et la laïcité* (p. 311-344). Les Presses de l'Université Laval. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1g2488h.16>
- Laniel, J.-F. (2022). La moitié religieuse de la laïcité québécoise. Vers une sociologie complexifiée de la sécularisation. Dans J.-F. Laniel et J.-P. Perreault (dir.), *La laïcité du Québec au miroir de sa religiosité* (p. 115-136). Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv25wxc3j.8>
- Laniel, J.-F. et Perreault, J.-P. (dir.). (2022). *La laïcité du Québec au miroir de sa religiosité*. Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv25wxc3j>
- Laniel, J.-F. et Thériault, J. Y. (dir.). (2016). *Retour sur les états généraux du Canada français: continuités et ruptures d'un projet national*. Presses de l'Université du Québec.
- LeBrun, A. (2014). *Modèles citoyens proposés à la jeunesse dans les programmes et les manuels d'hygiène, de bienséances et de civisme du secondaire catholique public au Québec (1943 - 1967)* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/5448>
- LeBrun, A. (2023). *École, adolescence et citoyenneté : modèles de citoyenneté et de participation politique proposés à l'école secondaire francophone catholique du Québec (1956-1982)* [Thèse doctorale, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/20043>
- Leduc, L. (2021, 30 octobre). *Culture et citoyenneté québécoise: Évacuer le fait religieux, une erreur, selon de futurs enseignants*. *La Presse*, Éducation. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2021-10-30/culture-et-citoyennete-quebecoise/evacuer-le-fait-religieux-une-erreur-selon-de-futurs-enseignants.php>
- Lefebvre, J. (2024, 2 mai). Le ménage du printemps. *Pivot*. <https://pivot.quebec/2024/05/02/le-menage-du-printemps/>
- Legardez, A., Cadet-Mieze, M. et Jeziorski, A. (2022). L'éducation au politique sur des questions socialement vives (QSV) liées au développement durable (DD) et aux objectifs de développement durable (ODD). *Éducation et socialisation*, 63. <https://doi.org/10.4000/edso.18473>
- Lenoir, Y. (2012). La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance : la question de l'estime de soi. Dans F. Tupin et Y. Lenoir, *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser : Regards internationaux*. Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Froelich, A. et Zúñiga, V. (2016). *La reconnaissance à l'école : perspectives internationales*. Presses de l'Université Laval.

- Leroux, G. (2016). *Différence et liberté*. Boréal.
- Levy, A. (2023). De la décolonisation à la décroissance : thématiques émergentes de la gauche québécoise au début du XXIe siècle. *Bulletin d'histoire politique*, 30(3), 82-112. <https://doi.org/10.7202/1101964ar>
- Loi constitutionnelle de 1867*. RU 30 & 31 Vict., c. 3 (93).
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c. I-13.3.  
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Loi sur la laïcité de l'État*. RLRQ, c. L-0.3.  
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/L-0.3>
- Luckmann, T. (2014). Rétrécissement de la transcendance, diffusion du religieux ? *Archives de sciences sociales des religions*, (167), 31-46.  
<https://doi.org/10.4000/assr.26096>
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Éditions de Minuit.
- Maclure, J. et Taylor, C. (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. Boréal.
- McGuire, M. B. (2008). *Lived religion : faith and practice in everyday life*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1163/9789047432289>
- Meintel, D. (2022). *La pluralité religieuse au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Meunier, É.-M. et Legault-Leclair, J. (2022). Religion, langue et génération: l'appui à la loi 21 au prisme des variables sociodémographiques. Dans J.-F. Laniel et J.-P. Perreault (dir.), *La laïcité du Québec au miroir de sa religiosité* (p. 47-88). Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv25wxc3j.6>
- Meunier, É.-M. et Warren, J.-P. (2002). *Sortir de la grande noirceur : l'horizon personnaliste de la Révolution tranquille*. Septentrion.  
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb38873903j>
- Meunier, É.-M. et Wilkins-Laflamme, S. (2011). Sécularisation, catholicisme et transformation du régime de religiosité au Québec. Étude comparative avec le catholicisme au Canada (1968-2007). *Recherches sociographiques*, 52(3), 683-729.
- Michaud, O. et Martel, V. (2023, 25 janvier). Qualités et lacunes du nouveau cours *Culture et citoyenneté québécoise*. *La Voix de l'Est*.  
<https://www.lavoixdelest.ca/2023/01/26/qualites-et-lacunes-du-nouveau-cours-culture-et-citoyennete-quebecoise-4db980986e94957e29d80c31d798a729/>
- Milot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*. Brepols Publishers.
- Milot, M. (2008). *La laïcité*. Novalis.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation. (2000). *Dans les écoles du Québec : réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2024). *Programme Culture et citoyenneté québécoise*. Dans *Programme de formation de l'école québécoise, éducation secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Éthique et culture religieuse*. Gouvernement du Québec.
- Moisan, S., Hirsch, S., Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Falaize, B. (2022). *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. Fides éducation.
- Moreux, C. (1982). *Douceville en Québec : la modernisation d'une tradition*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mossière, G. (2021). *Dits et non-dits : mémoires catholiques au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mouvement Laïque québécois. (2020). *Éviter les erreurs du cours ÉCR* [Mémoire].
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: the capabilities approach*. Cambridge University Press.
- Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. (2020). *Consultations sur le programme d'études Éthique et culture religieuse* [Mémoire].
- Ouimette, M.-È. (2025). *La culture religieuse à l'École : un sacrifice sur l'autel de la laïcité ?* <https://doi.org/10.1177/00084298251346793>
- Paillé, P. (2006). Qui suis-je pour interpréter? Dans *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (p. 99-123). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (vol. 5e éd.). Armand Colin.
- Pâquet, M. et Savard, S. (2021). *Brève histoire de la Révolution tranquille*. Boréal.
- Paternotte, D. (2012). La juridification ou le droit comme matrice de l'action collective : la revendication du droit au mariage entre personnes du même sexe. *Politique et Sociétés*, 31(2), 93-112.
- Pélisse, J. (2009). Judiciarisation ou juridicisation ? Usages et réappropriations du droit dans les conflits du travail. *Politix*, 86(2), 73-96. <https://doi.org/10.3917/pox.086.0073>

- Perreault, J.-P. (2015). *L'imaginaire de jeunes Québécois et leurs rapports au catholicisme* [Thèse doctorale, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/320abe93-c144-4361-bfe9-d755728ff437/content>
- Plamondon, I. (2021). *Le processus de laïcisation au Québec : L'affirmation d'une identité collective contrariée par la religiosité* [Mémoire de maîtrise, Université McGill] eScholarship@McGill. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/bz60d242w>
- Portier, P. (2009). Histoire et sociologie de la laïcité. *Annuaire de l'École pratique des hautes études (EPHE), Section des sciences religieuses*, (116), 321-326. <https://doi.org/10.4000/asr.636>
- Portier, P. (2020). Une analyse comparée des laïcités. *Annuaire de l'École pratique des hautes études (EPHE), Section des sciences religieuses*, (127), 399-410. <https://doi.org/10.4000/asr.3452>
- Portier, P. et Willaime, J.-P. (2021). *La religion dans la France contemporaine. Entre sécularisation et recomposition*. <https://doi.org/10.3917/arco.porti.2021.01>
- Potvin, M., Magnan, M-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J-L. (2021). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2e édition). Fides Education.
- Pourtois, H. (2022). L'éducation à la citoyenneté passe-t-elle par la transmission de valeurs partagées? Dans *Du passé, faisons table rase? La transmission des valeurs citoyennes aux jeunes de Wallonie*. Fondation Wallonne P.M. et J.-F. Humblet.
- Prévost, C., Benzouine, Y. et Dormoy-Boulanger, L. (2023). *La spiritualité des 20-35 ans : entre rupture et continuité*. Centre St-Pierre.
- Radio-Canada. (2021, 25 octobre). Entrevue avec François Legault : Le nouveau cours de *Culture et citoyenneté québécoise* [Émission télévisée]. Dans *Le Téléjournal*.
- Riout, L. (2022, 12 janvier). Le cours d'ECR quitte la religion. *Montréal Campus*. <https://montrealcampus.ca/2022/01/12/le-cours-decr-quitte-la-religion/>
- Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu* (vol. 3e édition). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.rober.2007.01>
- Rouillard, J. (2023). *Le mythe tenace de la folk society en histoire du Québec*. Septentrion.
- Rousseau, L. (2016). Le travail obscur de la mémoire identitaire dans les débats nés d'une nouvelle diversité religieuse au Québec. *Recherches sociographiques*, 57(2-3), 289-310. <https://doi.org/10.7202/1038429ar>
- Roy, M. (2025). *Penser la laïcité en temps de révolution tranquille : les intellectuels et la question laïque en contexte franco-québécois, 1961-1968*. Presses de l'Université Laval.

- Roy, P. et Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (22), 99-123. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2017.240>
- S.L. c. Commission scolaire des Chênes. (2012). R.C.S. 235.
- Saïd, E. (1980). *L'Orientalisme, l'Orient créé par l'Occident*. Seuil.
- Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C. et Bader, B. (2017). *Éducation, environnement, écocitoyenneté : repères contemporains*. Presses de l'Université du Québec. <http://international.scholarvox.com/book/88840638>
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* (C. Bachelier, trad.). Gallimard.
- Scot, J.-P. (2015). Laïcité : confusions, dérives et impostures. *La Pensée*, N° 383(3), 13-26. <https://doi.org/10.3917/lp.383.0013>
- Scott, J. W. (2012). Sexularism: On Secularism and Gender Equality. Dans *The fantasy of feminist history*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822394730-005>
- Secrétariat à l'accès à l'information et à la réforme des institutions démocratiques du ministère du conseil exécutif. (2020). *Mémoire dans le cadre des consultations sur le programme d'études Éthique et culture religieuse*.
- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. North-Holland.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique: contribution à une pédagogie de la culture*. Presses de l'Université Laval.
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable: *Pour*, N° 198(3), 179-185. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>
- Stan, C. A., Lemieux, O. et Simard, D. (2025). *Culture et citoyenneté à l'école québécoise : regards croisés sur les fondements et les pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Statistique Canada. (2022, 13 juillet). *Série « Perspective géographique », Recensement de 2021 - Québec*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?lang=F&topic=10&dguid=2021A000224>
- Statistique Canada. (2023, 21 juin). *Religion selon le genre et l'âge : Canada, provinces et territoires*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/tv.action?pid=9810035301>
- Stones, A. et Fraser-Pearce, J. (2022). Epistemic Literacy as an Aim for Religious Education and Implications for Teacher Education. Dans B. Hudson, M. Stolare, C. Olin-Scheller et N. Gericke (dir.), *International Perspectives on Knowledge and Quality*. Bloomsbury Publishing.

- Stuart, M. (2023). Passage du programme *Éthique et culture religieuse* au programme *Culture et citoyenneté québécoise* : d'éthique ou de culture religieuse ? [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Taylor, C. (2011). *L'âge séculier*. Boréal.
- Thériault. (2003). Le projet d'une citoyenneté québécoise : un décollage difficile. Dans R. Côté, *L'annuaire du Québec*. Les Éditions Fides.
- Thiery-Riboulot, V. (2022). *Usage, abus et usure du mot laïcité. Usage, abus et usure du mot laïcité*. Publications de l'École Pratique des Hautes Études.  
<https://doi.org/10.4000/books.ephe.2257>
- Touraine, Alain. (1992). *Critique de la modernité*. Les Éditions Fayard.
- Tremblay, S. (2010). *École et religions : genèse du nouveau pari québécois (1996-2009)*. Fides.
- Tremblay, S. (2018). Escalating Criticism of the Ethics and Religious Culture Program in Quebec: A Cognitive Market Analysis. *Religion & Education*, 45(3), 287-307.  
<https://doi.org/10.1080/15507394.2018.1546508>
- Tremblay, S. (2022). La laïcité dans l'imaginaire des Québécois de culture catholique. Dans J.-F. Laniel et J.-P. Perreault (dir.), *La laïcité du Québec au miroir de sa religiosité* (p. 17-46). Les Presses de l'Université Laval.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv25wxc3j.5>
- Tremblay, S. et Cherblanc, J. (2019). Aux frontières de la nation : Les trois temps de la laïcité québécoise. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, 48(4), 528-552.  
<https://doi.org/10.1177/0008429819872974>
- Tremblay, S. et Colin, M. (2024). Entre religieux et séculier : les récits complotistes à l'ère de l'ultramodernité. *Politique et Sociétés*, 43(3), 1111456ar.  
<https://doi.org/10.7202/1111456ar>
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy : markets, equality, and justice*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/9780814770450>
- Vaillancourt, P. (2019, 4 octobre). Éducation: Québec veut abolir le Comité des affaires religieuses. *Présence - information religieuse*. <https://presence-info.ca/article/societe/education-quebec-veut-abolir-le-comite-des-affaires-religieuses/>
- de Villiers, M.-É. (2022a). Citoyenneté. Dans *Le Multi-dictionnaire de la langue française* (2.11). Québec Amérique.
- de Villiers, M.-É. (2022b). Citoyen. Dans *Le Multi-dictionnaire de la langue française* (2.11). Québec Amérique.
- Walsh, C. E. (dir.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. T. I* (1era. edición). Abya Yala.  
<https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf>

- Weber, M. (1963). *Le savant et le politique* (J. Freund, trad.). Union Générale d'Éditions. (Publication originale en 1919).
- Wilkins-Laflamme, S. (2021). Le phénomène générationnel des sans-religion au Québec. Dans G. Mossière, *Dits et Non-Dits: Mémoires Catholiques Au Québec*. Presses De l'Université de Montréal.
- Wilkins-Laflamme, S. (2023). And then there were none: Regional dynamics of non-religious identities, beliefs and practices among Canadian millennials. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, 52(3), 358-380.  
<https://doi.org/10.1177/00084298221102926>
- Willaime, J.-P. (2019). Religion et laïcité en contexte d'ultramodernité. Dans J. Baubérot, P. Portier et J.-P. Willaime (dir.), *La sécularisation en question. Religions et laïcités au prisme des sciences sociales* (p. 699-714). Classiques Garnier.
- Willaime, J.-P. (2017). Le régime ultramoderne du pluralisme religieux. *Revue d'Histoire et de Philosophie religieuses*, 1, 97e année(1), 91-110.  
<https://doi.org/10.15122/ISBN.978-2-406-09321-3.P.0096>.
- Wolfs, J.-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles. Quels enjeux pour l'éducation?* De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/sciences-religions-et-identites-culturelles--9782804175962.htm>
- Y des femmes de Montréal. (2020). *Une réforme du cours ÉCR pour un Québec plus égalitaire, plus inclusif et sans violence envers les femmes et les filles* [Mémoire].
- Zubrzycki, G. (2016). Laïcité et patrimonialisation du religieux au Québec. *Recherches sociographiques*, 57(2-3), 311-332. <https://doi.org/10.7202/1038430ar>
- Zubrzycki, G. (2020). Que peut nous enseigner le cas québécois ? Dans D. Koussens, J.-F. Laniel et J.-P. Perreault (dir.), *Étudier la religion au Québec : regards d'ici et d'ailleurs* (p. 465-478). Les Presses de l'Université Laval.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1h0p14s.29>