



**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À LA COMMISSION PARLEMENTAIRE SUR LE
PROJET DE LOI 56
PAR LE GROUPE DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION ÉTHIQUE ET
L'ÉTHIQUE EN ÉDUCATION (GREE)
(VERSION ABRÉGÉE)**

— SÉANCE DU 29 MARS 2012 À 17H00 —

Représentants

Nancy Bouchard, directrice du GREE et professeure titulaire à l'UQAM

Mathieu Gagnon, chercheur régulier du GREE et professeur à l'UQAC

Bruce Maxwell, chercheur régulier du GREE et professeur à l'UQTR

Coordonnées

Groupe de recherche sur l'éducation éthique
et l'éthique en éducation (GREE)
a/s de Nancy Bouchard
Université du Québec à Montréal
Pavillon Thérèse-Casgrain
3^e étage (local W-3220)
455, boul. René-Lévesque Est
Montréal, Québec
H2L 4Y2
Courriel : gree@uqam.ca
Site web : www.gree.uqam.ca
Téléphone : 514-987-3000 #7682

I. LES AUTEURS

Quelques mots de présentation.

Mathieu Gagnon, professeur à l'UQAC, est psychopédagogue et philosophe de l'éducation et spécialiste de la philosophie pour adolescents. Il s'intéresse au développement et à la modélisation de la pensée critique, aux rapports aux savoirs, et à la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche. Il effectue des recherches en milieu scolaire dans différents cours dont celui d'ÉCR au secondaire. Il est aussi père de quatre enfants.

Bruce Maxwell, philosophe de l'éducation et spécialiste du développement moral et de l'éducation éthique, est professeur à l'UQTR. Il s'intéresse à l'interculturalisme dans les politiques éducatives, à la définition du domaine moral pour les fins de l'éducation éthique, au développement de l'empathie et à l'éthique professionnelle, ainsi qu'aux approches en éducation éthique et en éthique et culture religieuse. Il est également père de deux enfants.

Moi-même, Nancy Bouchard, professeure à l'UQAM et directrice du groupe (GREE), je suis spécialiste de l'éducation éthique. Je m'intéresse aux fondements et pratiques de l'éducation éthique par différentes approches, aux modèles d'éducation éthique dans les programmes et politiques, et à la problématique de l'éducation au vivre-ensemble dans le respect des différences. Au Québec, je me suis particulièrement intéressée à l'Éthique et culture religieuse. Ma première carrière en enseignement secondaire m'a permis de développer une approche narrative de l'expérience de conflit moral par le jeu dramatique et l'écriture. Je suis aussi mère de trois fils.

Le Groupe de recherche que nous représentons inclut aussi les professeurs Jean-Claude Desruisseaux (UQO) en éducation interculturelle, Claude Gendron (UQTR) en éthique de la sollicitude et du dialogue moral, Marie-France Daniel (UdeM) en philosophie pour enfants et développement du dialogue critique, Ronald Morris (McGill) en éthique du mieux-être et éducation à la sexualité, Diane Laflamme (UQAM) en développement de pratiques éthiques d'intervention.

Par sa programmation de recherche, notre équipe interuniversitaire s'attarde :

- à la question des cadres théoriques et conceptuels de l'éducation éthique ;
- à la dimension éthique de l'éducation formelle telle qu'elle se présente dans les politiques et les programmes éducatifs ;
- aux conceptions et pratiques de l'enseignant à cet égard ;
- aux conceptions de l'apprenant et à son développement en tant que personne éthique ;
- aux problématiques, enjeux et défis éthiques en éducation.

45 II. PRÉAMBULE

Nous tenons d'entrée de jeu à remercier cette Commission pour son invitation et à féliciter la ministre de son projet d'une école où les relations interpersonnelles constructives sont une préoccupation majeure, et où le respect de
50 l'intégrité, de l'identité, de la dignité humaine sont des valeurs fondamentales. L'école, tel que le rappelait le rapport Delors à l'UNESCO en 1996, « doit être un lieu où l'on fournit en permanence les forces et les repères intellectuels permettant de comprendre le monde et de se comporter en acteur responsable et juste ». En ce sens, nous ne pouvons que souscrire à un plan d'action pour un milieu
55 d'apprentissage sain et sécuritaire, à une plus grande vigilance par rapport à la violence sous toutes ses formes, dont celles de l'intimidation et de la cyberintimidation.

Par ailleurs, bien que l'esprit de la loi nous semble tout à fait louable, notre
60 lecture nous a conduits à faire quelques constats et à formuler des questions visant à mieux comprendre, voire à contribuer à l'amélioration du projet de loi. À cet égard, deux réflexions nous sont venues d'emblée :

En premier lieu, il faut dire, nous ne pouvons pas nous féliciter, en tant que
65 membre de la société québécoise, du fait qu'une loi visant à lutter contre la violence et l'intimidation à l'école paraisse nécessaire. Le projet de loi 56 témoigne d'une perte de repères moraux chez certains jeunes, d'un manque de moyens d'intervention pour les institutions scolaires et d'une certaine « urgence d'agir » face à une société qui produit des violences et dont les enfants sont souvent les
70 premiers affectés. C'est pourquoi nous gardons à l'esprit que l'école à elle seule ne

peut suffire à la tâche. L'école est le premier vecteur de changements, mais l'école ne peut pas tout faire.

Contribuer à vivre dans un environnement « sain et sécuritaire » où chacun « peut s'épanouir », devrait animer chaque citoyen du Québec, quel que soit son milieu et
75 à tous les âges de la vie.

En second lieu, nous comprenons du projet de loi 56 qu'il se veut un levier pour lutter contre les diverses formes de violence qui affectent bien des jeunes à l'école. Seulement, il nous semble que certains aspects de ce projet de loi soulèvent des interrogations sur lesquelles il nous paraît souhaitable de s'attarder, afin de le
80 rendre plus efficace en regard des visées qu'il poursuit, tout en demeurant lucide et souple face à la diversité et à l'identité propres aux différents contextes dans lesquels il sera appliqué. Tel que libellé, le projet de loi semble préjuger d'un seul portrait, permanent et universel, de l'école québécoise et, du coup, qu'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire est à toutes fins pratiques impossible. De plus,
85 en regard de certains alinéas, le projet risque de conduire à une conception suivant laquelle les enfants et les adolescents sont les principaux responsables de cette situation ; il risque également d'entretenir une perception négative de l'école et de son personnel.

Afin d'articuler nos interrogations, nos réflexions et suggestions à l'égard du
90 projet de loi 56, notre exposé se déclinera en trois points : 1) l'orientation générale et le libellé du projet de loi ; 2) les modalités liées au projet de loi ; 3) l'éducation au civisme et à la cybercitoyenneté.

III.1 Libellé de la loi, rôle et importance des définitions

Notre lecture du projet de loi, notamment en ce qui a trait à l'ajout du paragraphe 1.1 à l'article 13, nous conduit à penser qu'il serait précieux, voire prudent, de réfléchir au libellé du titre de la loi, de même qu'à la définition de l'intimidation qui y est proposée. Différentes raisons concourent à cette remarque, notamment l'idée selon laquelle la loi entend mettre clairement l'accent sur l'intimidation qui, par ailleurs, représente une forme particulière de violence parmi d'autres. Ne risque-t-on pas ainsi de créer des clivages et de guider l'attention des institutions vers une forme particulière de violence au détriment des autres formes, lesquelles ne sont pas pour autant moins préjudiciables? En ce sens, nous nous demandons s'il ne serait pas préférable de retirer du libellé le terme «intimidation» afin de mettre directement l'accent sur la violence sous toutes ses formes.

En conséquence, en lieu et place d'une définition de l'intimidation, il s'avérerait probablement plus opportun d'y retrouver une définition normative de la violence, telle que celle proposée à l'intérieur du *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011* (MELS, 2009, p. 7), à savoir :

Toute manifestation de force — de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle — exercée intentionnellement, directement ou indirectement, par un individu ou un groupe, et ayant comme effet de léser, de blesser ou d'opprimer toute personne en s'attaquant à son intégrité, à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens.

120

Cela n'exclut pas la possible présence d'une définition de l'intimidation, comme mode particulier de violence. Seulement, dans tous les cas, il nous apparaît que les définitions proposées devraient comprendre des balises claires, et ce, afin d'éviter la non prise en compte de cas de plaintes légitimes. À cet égard, notons
125 que le critère d'intentionnalité peut, en certaines circonstances, conduire à négliger, voire à banaliser, certaines conduites qui demeurent néanmoins répréhensibles.

Ceci dit, ajoutons qu'actuellement la définition de l'intimidation se trouve insérée, dans la *Loi sur l'instruction publique*, entre celles d' « année scolaire » et
130 de « parent », soit des éléments d'un ordre différent. Dans la *Loi sur l'instruction publique*, on ne définit pas des thèmes centraux tels qu'éducation, réussite, compétence, etc., alors pourquoi introduire une définition de l'intimidation ou de la violence dans cette *Loi*. Ne serait-il pas plus approprié d'ajouter une définition de la violence dans d'autres documents officiels, par exemple au Régime
135 pédagogique ? Et si de telles définitions devaient être retenues dans la loi elle-même, nous maintenons qu'elles gagneraient à être plus opérationnelles. En outre, nous irions même jusqu'à remettre en question la formulation, à la négative, du libellé du titre du projet de loi 56. En effet, alors que la *Loi sur l'instruction publique* utilise les termes « projet éducatif » et « plan de réussite » (au lieu de
140 « plan de lutte contre l'échec et le décrochage scolaires »), le projet de loi quant à lui dirige directement l'attention sur cette notion de lutte. Nous en venons donc à nous demander, au bout du compte, s'il ne serait pas plus judicieux d'adopter un même esprit en parlant, par exemple, de *Plan d'action pour un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire*. Passer d'une « lutte contre la violence » à une
145 « éducation pour la paix ». [*Je cède la parole à mon collègue Mathieu Gagnon.*]

III.2 Le projet de loi 56 gagnerait à se limiter aux considérations d'ordre général

Pour illustrer, voici quelques exemples :

La première partie de l'article 18.1 sur les obligations de l'élève (« L'élève doit adopter un comportement empreint de civisme et de respect » etc.) peut relever du domaine
150 de la *Loi sur l'instruction publique* mais, la deuxième partie (« À cette fin, il est tenu de participer aux activités de l'école qu'il fréquente concernant le civisme et la lutte contre l'intimidation et la violence ») relèverait plutôt de la régie interne de l'école.

Le chapitre sur l'école, section I, dans la loi actuelle sur l'instruction publique,
155 plus spécifiquement les articles 36 à 37.1 sur le plan de réussite et le projet éducatif, pourrait être ajusté de manière à inclure un plan d'action pour un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire. Et ce, en plus de certains ajouts à l'article 75 pour l'adoption d'un plan d'action pour l'école.

160 À propos des dispositions du point 5 (ou article 76) du projet de loi, nous sommes d'avis que d'imposer aux directions d'école un *modus operandi* uniformisé, risque de les contraindre à adopter un style de gestion unique faisant fi de la diversité des approches qui, en contexte, peuvent parfois s'avérer plus appropriées que celle préconisée à l'intérieur du projet de loi. Nous sommes
165 d'accord avec une loi qui proscrit en tout temps certains comportements qui vont à l'encontre de la reconnaissance de l'autre et des valeurs communes (racisme, sexisme, homophobie, xénophobie, taxage, intimidation et cyberintimidation, etc.) et de la sécurité même des personnes. Par ailleurs, nous en venons à nous demander s'il n'est pas préférable d'établir des indications générales quant à
170 l'établissement et la présentation des règles de conduite qui respectent les

particularités et diversités essentielles aux multiples facteurs devant être pris en compte à la lumière des milieux dans lesquels œuvre le personnel scolaire.

De plus, nous nous questionnons sur la pertinence d'inclure dans un projet de loi, l'obligation d'élaborer et de présenter des règles de conduite, puisqu'il s'agit d'une pratique courante dans la plupart (pour ne pas dire l'ensemble) des institutions scolaires. En ce sens, nous sommes d'avis que le dernier alinéa proposé à l'article 75.3 (activité de formation sur le civisme) pourrait, pour ne pas dire devrait, être retiré. Si l'idée d'une éducation au civisme était retenue, cet alinéa devrait plutôt être ajouté au régime pédagogique ou encore au *Programme de formation de l'école québécoise* et ne pas spécifier les modalités d'application concrètes.

Nous nous interrogeons en particulier sur cette obligation de mettre en œuvre une formation au civisme pour toutes les écoles, indépendamment de la réalité spécifique de chacune d'elles. Pris ainsi, l'esprit de la loi semble présupposer/présumer que tous les élèves ont besoin de la même formation au civisme, et ce, à chaque année, ce qui, en conséquence, laisse peu d'espace pour le jugement professionnel des acteurs qui, le cas échéant, pourraient en venir à la conclusion que la même approche, soit l'éducation du caractère traditionnelle, n'est pas adéquate à tous les âges et en toute circonstance. Nous sommes d'avis que la pertinence de mettre en place ou non ce type précis de formation doit pouvoir être évalué, modulé ou remplacé, en fonction du portrait de l'établissement.

195

L'article 75.3 du projet de loi stipule également que le ministre peut prescrire, entre autres, « les sanctions disciplinaires applicables selon la gravité ou le caractère répétitif de l'acte répréhensible ». Ce nouveau champ d'action du ministre pourrait limiter le pouvoir discrétionnaire des directeurs d'école de traiter la situation selon les circonstances et caractéristiques propres à chaque cas (ex. l'âge de l'élève, son milieu, ses capacités cognitives, les ressources à sa disposition, etc.). Cette attention prêtée au contexte nous semble essentielle si nous souhaitons que les décisions disciplinaires demeurent justes et appropriées.

Enfin, un dernier exemple, les différents alinéas prévus aux articles 76 et 77 laissent clairement entendre que l'élaboration des règles de vie se fait par la direction en collaboration avec le personnel de l'établissement. À notre avis, cela peut conduire les institutions à adopter, de nouveau, un modèle de gestion uniformisé faisant fi de la particularité de certains établissements. De fait, dans certaines écoles, ces règles de vie sont élaborées **en collaboration avec les élèves**, ce qui, pour eux, a un impact positif non négligeable. Nous pensons qu'il serait plus approprié de prévoir dans la loi des modalités permettant aux écoles de préserver leur autonomie dans les manières d'établir le code de vie, de le faire respecter et de le renouveler.

III.3 L'éducation au civisme et à la cybercitoyenneté

220 Nous portons à l'attention de cette Commission que l'éducation au civisme proposée dans ce projet de loi gagnera à être appuyée par une réflexion approfondie afin que ce qui est visé par ces bonifications apporte une contribution effective à l'éducation citoyenne des élèves. À cet égard, nous souhaitons, dans un dernier temps, partager avec la Commission nos réflexions.

225 Par la mise en place d'une formation au civisme, nous craignons que celle-ci prenne la forme d'un comportementalisme. Rappelons que l'éducation ne consiste pas à « dresser » les enfants et qu'en ce sens une éducation par la conscientisation mène à davantage de liberté et d'épanouissement, tout en contribuant à former des acteurs de changement social. Bien plus, il nous semble que le civisme gagne en
230 signification lorsqu'il prend forme à l'intérieur d'une démarche d'apprentissage de type expérientiel plutôt que par le recours à une stricte inculcation de comportements, au sens traditionnel du terme.

Or, suivant notre lecture du projet de loi, il semble que le modèle promu en ce
235 sens en soit un visant à contraindre les élèves à adopter des comportements « imposés de l'extérieur » par des codes « élaborés par d'autres », peu importe l'âge et la maturité des élèves et les caractéristiques du milieu, ce qui risque de conduire à l'adoption d'une stratégie à tendance « behavioriste », et par conséquent peu réflexive, un modèle qui, à travers le temps, n'a malheureusement pas su démontrer
240 son réel impact sur l'appropriation réfléchie et raisonnée des principes et normes devant guider le vivre-ensemble. De fait, il appert que, dans ce contexte, les élèves agissent davantage en regard du système qu'en regard des principes devant guider

l'agir, et que dès l'instant où la « crainte de la punition » perd de sa force, cette éducation se perd aussi.

245 De plus, le projet de la loi semble suggérer la mise en œuvre d'activités qui visent à apprendre plutôt qu'à comprendre, à acquérir plutôt qu'à réfléchir et/ou à moraliser plutôt qu'à penser. Cette ambiguïté peut, le cas échéant, entrer en contradiction avec la définition même de l'éthique telle que proposée dans le
250 programme officiel d'*Éthique et culture religieuse*, à savoir « une réflexion critique sur les principes guidant notre agir ». Dès lors, nous nous demandons pourquoi ne pas emprunter clairement une approche proactive et réflexive de l'éducation au mieux être et au mieux-vivre individuel et collectif ?

255 Nous en venons donc à nous demander si, dans le projet de loi, les contenus et activités que le ministre peut prescrire et que le conseil d'établissement a pour responsabilité d'inclure aux services de l'enseignement s'accompagneront d'une exemption d'une partie du curriculum. Auquel cas, nous nous demandons si le
260 MELS songe à remplacer une partie du contenu, et si oui, laquelle ? Il nous est apparu à la lecture de la documentation produite par le MELS à ce propos que le programme d'*Éthique et culture religieuse* était particulièrement ciblé.

En ce qui a trait plus généralement aux différentes formes de violence (dont l'intimidation et la cyberintimidation), aux moyens proposés pour éduquer tous les
265 enfants et les adolescents à cet égard (l'éducation au civisme, la cybercitoyenneté, l'art du vivre-ensemble...), il nous semble qu'en plus de modifier la *Loi sur l'instruction publique* et la *Loi sur l'enseignement privé*, il serait opportun de bonifier le *Régime pédagogique* et les services de l'enseignement (peut-être y aurait-il lieu de réfléchir à certains aspects du PFÉQ et de l'ÉCR) ainsi que la

270 formation du personnel scolaire, dont celle des enseignants à l'enseignement de l'éthique.

275 En bref, une loi visant la mise en place d'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire, d'une éducation pour la paix, où chacun peut s'épanouir, est requise. En conséquence, veiller à ce que chaque établissement soit en mesure de prévenir et traiter adéquatement les différentes formes de violence à l'école est aussi requis.

280 Par ailleurs, la réflexion devrait se poursuivre de manière à bonifier le projet de loi et à accompagner celui-ci d'un document d'orientations ministériel pour bien distinguer la loi elle-même des modalités et lieux d'application concrets pour une approche qu'on pourrait qualifier de multi-leviers.



**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À LA COMMISSION PARLEMENTAIRE SUR LE
PROJET DE LOI 56
PAR LE GROUPE DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION ÉTHIQUE ET
L'ÉTHIQUE EN ÉDUCATION (GREE)**

— SÉANCE DU 29 MARS 2012 À 17H00 —

Représentants

Nancy Bouchard, directrice du GREE et professeure titulaire à l'UQAM

Mathieu Gagnon, chercheur régulier du GREE et professeur à l'UQAC

Bruce Maxwell, chercheur régulier du GREE et professeur à l'UQTR

Coordonnées

Groupe de recherche sur l'éducation éthique
et l'éthique en éducation (GREE)
a/s de Nancy Bouchard
Université du Québec à Montréal
Pavillon Thérèse-Casgrain
3^e étage (local W-3220)
455, boul. René-Lévesque Est
Montréal, Québec
H2L 4Y2
Courriel : gree@uqam.ca
Site web : www.gree.uqam.ca
Téléphone : 514-987-3000 #7682

I. LES AUTEURS

Quelques mots de présentation.

5 Mathieu Gagnon, professeur à l'UQAC et chercheur régulier du GREE, est psychopédagogue et philosophe de l'éducation et spécialiste de la philosophie pour adolescents. Il s'intéresse au développement et à la modélisation de la pensée critique, aux rapports aux savoirs, et à la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche. Il effectue des recherches en milieu scolaire dans différents cours dont celui d'ÉCR au secondaire. Il est aussi
10 père de quatre enfants

Bruce Maxwell, philosophe de l'éducation et spécialiste du développement moral et de l'éducation éthique, est professeur à l'UQTR et chercheur régulier du GREE. Il s'intéresse à l'interculturalisme dans les politiques éducatives, à la définition du domaine moral pour les fins
15 de l'éducation éthique, au développement de l'empathie et à l'éthique professionnelle, ainsi qu'aux approches en éducation éthique et en éthique et culture religieuse. Il est également père de deux enfants.

Moi-même, Nancy Bouchard, professeure à l'UQAM et directrice du groupe (GREE), je
20 suis spécialiste de l'éducation éthique. Je m'intéresse aux fondements et pratiques de l'éducation éthique par différentes approches, aux modèles d'éducation éthique dans les programmes et politiques, et à la problématique de l'éducation au vivre-ensemble dans le respect des différences. Au Québec, je me suis particulièrement intéressée à l'Éthique et culture religieuse. Ma première carrière en enseignement secondaire m'a permis de développer une approche narrative de
25 l'expérience de conflit moral par le jeu dramatique et l'écriture. Je suis aussi mère de trois fils.

Le Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation que nous représentons inclut aussi les professeurs Jean-Claude Desruisseaux (UQO) en éducation
30 interculturelle, Claude Gendron (UQTR) en éthique de la sollicitude et du dialogue moral, Marie-France Daniel (UdeM), en philosophie pour enfants et développement du dialogue critique, Ronald Morris (McGill) en éthique du mieux-être et éducation à la sexualité, Diane Laflamme (UQAM) en développement de pratiques éthiques d'intervention.

35 **Par sa programmation de recherche, notre équipe interuniversitaire s'attarde :**

- à la question des cadres théoriques et conceptuels de l'éducation éthique ;
- à la dimension éthique de l'éducation formelle telle qu'elle se présente dans les politiques et les programmes éducatifs ;
- aux conceptions et pratiques de l'enseignant à cet égard ;
- 40 - aux conceptions de l'apprenant et à son développement en tant que personne éthique ;
- aux problématiques, enjeux et défis éthiques en éducation.

Globalement, est ici entendu par « éducation éthique », l'éducation qui a pour objet l'éthique au sens large *des formes diverses et contradictoires du bien et du mal* [bon et mauvais], *du sens de la vie humaine, de la difficulté des choix, de la nécessité de justifier des décisions et de l'aspiration à définir des principes universels et impartiaux* (Canto-Sperber, 1996). Cet ensemble inclut donc la question des valeurs, de la sensibilité morale et des normes (privées et publiques, singulières et universelles), les processus de réflexion éthique, de délibération et *les débats relatifs à l'origine de l'éthique, à la compréhension de son contenu ainsi qu'aux différentes façons de vivre une vie morale* (*Ibid.*), de construire une vie bonne et/ou une société juste. Bref, l'éthique réfère ici à la loi *morale*, au sens formel d'obligation (s'imposant à la personne ou émanant de la personne), et à l'*intention* éthique (*i.e.* « le projet de l'éthique et le dynamisme qui sous-tend ce dernier » [Bourgeault, 2004]). Est aussi présumé ici que si éduquer c'est élever vers un mieux, un meilleur (Reboul, 1992), éduquer consiste à élever vers une éthique.

45 II. PRÉAMBULE

Nous tenons d'entrée de jeu à remercier cette Commission pour son invitation et à féliciter la ministre de son projet d'une école où les relations interpersonnelles constructives sont une préoccupation majeure, et où le respect de l'intégrité, de l'identité, de la dignité humaine sont des valeurs fondamentales. L'école, tel que le rappelait le rapport Delors à l'UNESCO en 1996, « doit être un lieu où l'on fournit en permanence les forces et les repères intellectuels permettant de comprendre le monde et de se comporter en acteur responsable et juste ».

En 1996, avec le rapport Delors, l'UNESCO prenait position en faveur d'une éducation s'organisant autour d'apprentissages fondamentaux ne se résumant pas seulement à apprendre à connaître et à faire, mais aussi à être et à vivre ensemble. De fait, le rapport soulignait que ces deux derniers apprentissages nécessitaient plus d'attention afin que l'éducation apparaisse aussi comme une expérience du sujet en tant que personne et membre de la société. Apprendre à vivre ensemble, à vivre avec les autres, est considéré dans ce rapport comme « un des enjeux majeurs de l'éducation d'aujourd'hui » (ibid.). La connaissance de soi, la découverte de l'autre, l'empathie, l'esprit critique, la confrontation par le dialogue et l'échange d'arguments ainsi que la coopération sont cités comme étant des moyens d'apprendre à vivre ensemble.

Partant, l'éducation au vivre ensemble doit plutôt viser à comprendre cette réalité parfois conflictuelle des rapports sociaux, ses causes et ses effets ainsi qu'à analyser les voies et moyens de les surmonter ou de les gérer.

55 En ce sens, nous ne pouvons que souscrire à un plan d'action pour un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire, à une plus grande vigilance par rapport à la violence sous toutes ses formes, dont celles de l'intimidation et de la cyberintimidation.

60 Par ailleurs, bien que l'esprit de la loi nous semble tout à fait louable, notre lecture nous a conduits à faire quelques constats et à formuler des questions visant à mieux comprendre, voire à contribuer à l'amélioration du projet de loi. À cet égard, deux réflexions nous sont venues d'emblée :

65 En premier lieu, il faut dire, nous ne pouvons pas nous féliciter, en tant que membre de la
société québécoise, du fait qu'une loi visant à lutter contre la violence et l'intimidation à
l'école paraisse nécessaire. Le projet de loi 56 témoigne d'une perte de repères moraux
chez certains jeunes, d'un manque de moyens d'intervention pour les institutions scolaires
70 et d'une certaine « urgence d'agir » face à une société qui produit des violences et dont les
enfants sont souvent les premiers affectés. C'est pourquoi nous gardons à l'esprit que
l'école à elle seule ne peut suffire à la tâche. L'école est le premier vecteur de changements,
mais l'école ne peut pas tout faire. Contribuer à vivre dans un environnement « sain et
sécuritaire » où chacun « peut s'épanouir », devrait animer chaque citoyen du Québec, quel
que soit son milieu et à tous les âges de la vie.

75 En second lieu, nous comprenons du projet de loi 56 qu'il se veut un levier pour lutter
contre les diverses formes de violence qui affectent bien des jeunes à l'école. Seulement, il
nous semble que certains aspects de ce projet de loi soulèvent des interrogations sur
lesquelles il nous paraît souhaitable de s'attarder afin de le rendre plus efficace en regard
des visées qu'il poursuit tout en demeurant lucide et souple face à la diversité et à l'identité
80 propres aux différents contextes dans lesquels il sera appliqué. Tel que libellé, le projet de
loi semble préjuger d'un seul portrait, permanent et universel, de l'école québécoise et, du
coup, qu'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire est à toutes fins pratiques impossible.
De plus, en regard de certains alinéas, le projet risque de conduire à une conception suivant
laquelle les enfants et les adolescents sont les principaux responsables de cette situation ; il
85 risque également d'entretenir une perception négative de l'école et de son personnel.

Afin d'articuler nos interrogations, nos réflexions et suggestions à l'égard du projet de loi
56, notre exposé se déclinera en trois points : 1) l'orientation générale et le libellé du projet de
loi ; 2) les modalités liées au projet de loi ; 3) l'éducation au civisme et à la cybercitoyenneté.

90

III. EXPOSÉ GÉNÉRAL

III.1 À propos du libellé et de l'orientation de la loi, deux aspects: 1/ les relations entre violence et intimidation; 2/ vers un plan de lutte contre la violence à l'école et/ou un plan d'action pour un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire ?

Libellé de la loi, rôle et importance des définitions dans le projet

95 Notre lecture du projet de loi, notamment en ce qui a trait à l'ajout du paragraphe 1.1 à
l'article 13, nous conduit à penser qu'il serait précieux, voire prudent, de réfléchir au libellé du
titre de la loi, de même qu'à la définition de l'intimidation¹ qui y est proposée. Différentes
raisons concourent à cette remarque, notamment l'idée selon laquelle la loi entend mettre
clairement l'accent sur l'intimidation qui, par ailleurs, représente une forme particulière de
100 violence parmi d'autres. Ne risque-t-on pas ainsi de créer des clivages et de guider l'attention des
institutions vers une forme particulière de violence au détriment des autres formes, lesquelles ne
sont pas pour autant moins préjudiciables? En ce sens, nous nous demandons s'il ne serait pas
préférable de retirer du libellé le terme «intimidation» afin de mettre directement l'accent sur la
violence sous toutes ses formes.

105 En conséquence, en lieu et place d'une définition de l'intimidation, il s'avérerait
probablement plus opportun d'y retrouver une définition normative de la violence telle que celle
qui est proposée à l'intérieur du *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-
2011* (MELS, 2009a, p. 7), à savoir :

110 Toute manifestation de force — de forme verbale, écrite, physique, psychologique
ou sexuelle — exercée intentionnellement, directement ou indirectement, par un
individu ou un groupe, et ayant comme effet de léser, de blesser ou d'opprimer
toute personne en s'attaquant à son intégrité, à son bien-être psychologique ou
115 physique, à ses droits ou à ses biens.

¹ « 2. 1.1° « intimidation » : tout comportement, parole, acte ou geste, y compris la cyberintimidation, exprimés directement ou indirectement, notamment par l'intermédiaire de médias sociaux, ayant pour but de léser, blesser, opprimer ou ostraciser; ».

120 Cela n'exclut pas la possible présence d'une définition de l'intimidation, comme mode
particulier de violence. Seulement, dans tous les cas, il nous apparaît que les définitions
proposées devraient comprendre des balises claires, et ce, afin d'éviter la non prise en compte de
cas de plaintes légitimes. À cet égard, notons que le critère d'intentionnalité peut, en certaines
circonstances, conduire à négliger, voire à banaliser, certaines conduites qui demeurent
néanmoins répréhensibles. Ne serait-il pas préférable d'articuler les réflexions autour des
relations entre intentions et conséquences ?

125 Ceci dit, ajoutons qu'actuellement la définition de l'intimidation se trouve insérée, dans la
Loi sur l'instruction publique, entre celles d' « année scolaire » et de « parent »², soit des
éléments qui nous semblent être d'un ordre différent. Dans la *Loi sur l'instruction publique*, on
ne définit pas des thèmes centraux tels qu'éducation, réussite, compétence, etc., alors pourquoi
130 introduire une définition de l'intimidation ou de la violence dans cette loi. Ne serait-il pas plus
approprié d'ajouter une définition de la violence dans d'autres documents officiels, par exemple
au Régime pédagogique ? Et si de telles définitions devaient être retenues dans la loi elle-même,
nous maintenons qu'elles gagneraient à être plus opérationnelles.

135 En outre, nous irions même jusqu'à remettre en question la formulation, à la négative, du
libellé du titre du projet de loi 56. En effet, alors que la *Loi sur l'instruction publique* utilise les
termes « projet éducatif » et « plan de réussite »³ (au lieu de « plan de lutte contre l'échec et le
décrochage scolaires »), le projet de loi 56 quant à lui dirige directement l'attention sur cette
notion de lutte. Nous en venons donc à nous demander, au bout du compte, s'il ne serait pas plus

² *Loi sur l'instruction publique* : « 13. Dans la présente loi on entend par: 1° «année scolaire»: la période débutant le 1er juillet d'une année et se terminant le 30 juin de l'année suivante; 2° «parent»: le titulaire de l'autorité parentale ou, à moins d'opposition de ce dernier, la personne qui assume de fait la garde de l'élève ».

³ *Loi sur l'instruction publique* : « 36. L'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser aux personnes visées à l'article 1 les services éducatifs prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 et à collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement. Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Elle réalise cette mission dans le cadre **d'un projet éducatif mis en oeuvre par un plan de réussite**. [nous soulignons] 36.1 Le projet éducatif est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, et autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire. 37. Le projet éducatif de l'école contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves. Il peut inclure des actions pour valoriser ces orientations et les intégrer dans la vie de l'école. » [En ligne] <
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html >
(2012-03-20)

140 judicieux d'adopter un même esprit en parlant, par exemple, de *Plan d'action pour un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire*. Passer d'une « lutte contre la violence » à une « éducation pour la paix ».

III.2 Le projet de loi 56 gagnerait à se limiter aux considérations d'ordre général qui **pourraient (et non devraient) s'appliquer** indépendamment des contextes et s'étendre tant aux établissements privés que publics. Tout ce qui a trait aux mesures spécifiques, aux modalités d'application et à la pédagogie nous semble plutôt relever du régime pédagogique, des services de l'enseignement, des programmes officiels et de mesures plus proprement locales. Il nous apparaît que ces modalités pourraient être introduites en des lieux plus appropriés.

145 Pour illustrer la proposition de modifier le projet de loi de manière à retirer certains énoncés afin de les inclure dans des lieux plus appropriés, voici quelques exemples :

150 La première partie de l'article 18.1 sur les obligations de l'élève (« L'élève doit adopter un comportement empreint de civisme et de respect envers le personnel de la commission scolaire ainsi qu'envers ses pairs. Il doit contribuer à l'établissement d'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire ») peut relever du domaine de la *Loi sur l'instruction publique* mais, la deuxième partie (« À cette fin, il est tenu de participer aux activités de l'école qu'il fréquente concernant le civisme et la lutte contre l'intimidation et la violence ») relèverait plutôt de la régie interne de l'école.

155 Le chapitre sur l'école, section I, dans la loi actuelle sur l'instruction publique, plus spécifiquement les articles 36 à 37.1 sur le plan de réussite et le projet éducatif, pourrait être ajusté de manière à inclure un plan d'action pour un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire. Et ce, en plus de certains ajouts à l'article 75 pour l'adoption d'un plan d'action pour l'école.

160 Les dispositions du point 5 (ou article 76) du projet de loi, relatives aux règles de conduite, indiquent en outre que ces règles **doivent** prévoir « 1^o les attitudes et le comportement devant être adoptés **en toute circonstance**⁴ par l'élève ». Cet article précise également au dernier alinéa que les règles de conduite « sont **présentées aux élèves** lors d'une activité de formation sur le civisme que le **directeur de l'école doit** organiser annuellement en collaboration avec le personnel de l'école. Elles sont également transmises aux parents de l'élève au début de l'année

⁴ Nous soulignons.

scolaire »⁵. À cela s'ajoute une indication à l'effet (premier alinéa de l'article 77) que ces règles sont élaborées avec la participation du personnel de l'école.

170 À ce propos, nous sommes d'avis que d'imposer aux directions d'école un *modus operandi*
uniformisé, risque de les contraindre à adopter un style de gestion unique faisant fi de la diversité
des approches qui, en contexte, peuvent parfois s'avérer plus appropriées que celle préconisée à
l'intérieur du projet de loi. Nous sommes d'accord avec une loi qui proscrit en tout temps
certains comportements qui vont à l'encontre de la reconnaissance de l'autre et des valeurs
175 communes (racisme, sexisme, homophobie, xénophobie, taxage, intimidation et
cyberintimidation, etc.) et de la sécurité même des personnes. Par ailleurs, nous en venons à
nous demander s'il n'est pas préférable d'établir des indications générales quant à
l'établissement et la présentation d'un code de vie qui respecte les particularités et diversités
essentielles aux multiples facteurs devant être pris en compte à la lumière des milieux dans
180 lesquels œuvre le personnel scolaire.

De plus, nous nous questionnons sur la pertinence d'inclure dans un projet de loi,
l'obligation d'élaborer et de présenter des règles de conduite, puisqu'il s'agit d'une pratique
courante dans la plupart (pour ne pas dire l'ensemble) des institutions scolaires. En ce sens, nous
185 sommes d'avis que le dernier alinéa proposé à l'article 75.3 (activité de formation sur le civisme)
pourrait, pour ne pas dire devrait, être retiré. Si l'idée d'une éducation au civisme était retenue,
cet alinéa devrait plutôt être ajouté au régime pédagogique⁶ ou encore au *Programme de
formation de l'école québécoise* et ne pas spécifier les modalités d'application concrètes.

190 Nous nous interrogeons en particulier sur cette obligation de mettre en œuvre une
formation au civisme, et ce, pour toutes les écoles indépendamment de la réalité spécifique de
chacune d'elles. Pris ainsi, l'esprit de la loi semble présupposer/présumer que tous les élèves ont
besoin de la même formation au civisme, et ce, à chaque année, ce qui, en conséquence, laisse
peu d'espace pour le jugement professionnel des acteurs qui, le cas échéant, pourraient en venir à

⁵ Nous soulignons.

⁶ Extrait de la *Loi sur l'instruction publique*, article 447 : « Le gouvernement établit, par règlement, un régime pédagogique. Ce régime pédagogique porte sur : 1° la nature et les objectifs des services éducatifs, de l'éducation préscolaire, d'enseignement, complémentaires et particuliers, ainsi que leur cadre général d'organisation ».

195 la conclusion que la même approche, soit l'éducation du caractère traditionnelle, n'est pas adéquate à tous les âges et en toute circonstance. Nous sommes d'avis que la pertinence de mettre en place ou non ce type précis de formation doit être évalué, modulé ou remplacé, en fonction du portrait de l'établissement.

200 Quant aux indications sur les attitudes et comportements à adopter en **toute circonstance par l'élève**, cela peut conduire, de nouveau, à négliger les particularités contextuelles dans lesquelles ces conduites se manifestent. Conséquemment, elles peuvent mener à porter des jugements inadéquats et empreints d'un manque de sens critique. Sans dire qu'il n'est pas souhaitable d'identifier de telles conduites de manière à servir de guide pour l'action, il pourrait
205 être précieux de veiller à y insérer des indications précisant que les jugements portés sur ces conduites doivent prendre attentivement en compte les particularités contextuelles dans lesquelles elles se sont manifestées.

L'article 75.3 du projet de loi stipule également que le ministre peut prescrire, entre autres,
210 « 3^o les sanctions disciplinaires applicables selon la gravité ou le caractère répétitif de l'acte répréhensible ». Ce nouveau champ d'action du ministre pourrait limiter le pouvoir discrétionnaire des directeurs d'école de traiter la situation selon les circonstances et caractéristiques propres à chaque cas (ex. l'âge de l'élève, son milieu, ses capacités cognitives, les ressources à sa disposition, etc.). Cette attention prêtée au contexte nous semble essentielle si
215 nous souhaitons que les décisions disciplinaires demeurent justes et appropriées.

Enfin, un dernier exemple, les différents alinéas prévus aux articles 76 et 77 laissent clairement entendre que l'élaboration des règles de vie se fait par la direction en collaboration avec le personnel de l'établissement. À notre avis, cela peut conduire les institutions à adopter,
220 de nouveau, un modèle de gestion uniformisé faisant fi de la particularité de certains établissements. De fait, dans certaines écoles, ces règles de vie sont élaborées **en collaboration avec les élèves**, ce qui, pour eux, a un impact positif non négligeable. En conséquence, les alinéas cités semblent indiquer qu'une telle possibilité n'est pas envisagée par le gouvernement alors que, selon nous, elle devrait l'être, d'autant qu'une démarche de cette nature rejoint tout à
225 fait l'éducation au vivre-ensemble et à la vie démocratique. Nous pensons qu'il serait plus

approprié de prévoir dans la loi des modalités permettant aux écoles de préserver leur autonomie dans les manières d'établir le code de vie, de le faire respecter et de le renouveler.

III.3 L'éducation au civisme et à la cybercitoyenneté nécessite un approfondissement et, corollairement, s'impose une réflexion sur la formation du personnel scolaire — plus précisément en lien avec notre pratique, la formation des enseignants.

Le 12 février dernier, alors le gouvernement rendait publique sa nouvelle *Stratégie gouvernementale de mobilisation de la société québécoise afin de lutter contre l'intimidation et la violence à l'école*, on annonçait la reconduction du Plan d'action de 2008-2011, mais un plan « bonifié » :

par l'ajout de nouvelles mesures. Parmi celles-ci, des activités de formation sur le civisme seront tenues annuellement dans chaque école et des notions de cybercitoyenneté seront intégrées aux apprentissages d'ici deux ans afin de transmettre aux jeunes des valeurs qui guideront leur utilisation des nouvelles technologies. (MELS, 2012)

Déjà, dans son discours inaugural du 23 février 2011, le Premier ministre avait annoncé l'implantation de formations au civisme :

L'éducation forme les citoyens de demain. Elle doit aussi cultiver l'art du vivre ensemble et le respect envers les autres, notamment envers les enseignants. **J'annonce que des formations au civisme seront implantées dans toutes les écoles et que toutes les écoles du Québec devront être dotées de codes de vie centrés sur le respect de la personne, de l'autorité du professeur et des directions d'école.** Dans cet esprit, j'estime, comme premier ministre, et aussi comme père de famille, que le vouvoiement devrait être de mise dans nos écoles. Plusieurs écoles y reviennent, souvent encouragées et appuyées par les comités de parents. Cette particularité de notre langue française est en elle-même une marque distinctive de politesse et de respect. Cela devrait être le ton approprié entre un élève et son professeur (Jean Charest, 2011).

235 Nous portons à l'attention de cette Commission que l'éducation au civisme proposée dans ce projet de loi gagnera à être appuyée par une réflexion approfondie afin que ce qui est visé par ces bonifications apporte une contribution effective à l'éducation citoyenne des élèves. À cet égard, nous souhaitons, dans un dernier temps, partager avec la Commission nos réflexions.

L'éducation au civisme : vers une approche comportementaliste ?

245 Par la mise en place d'une formation au civisme, nous craignons que celle-ci prenne la forme d'un comportementalisme. Rappelons que l'éducation ne consiste pas à « dresser » les enfants et qu'en ce sens une éducation par la conscientisation mène à davantage de liberté et d'épanouissement, tout en contribuant à former des acteurs de changement social. Bien plus, il nous semble que le civisme gagne en signification lorsqu'il prend forme à l'intérieur d'une démarche d'apprentissage de type expérientiel plutôt que par le recours à une stricte inculcation de comportements au sens traditionnel du terme.

250 Or, suivant notre lecture du projet de loi, il semble que le modèle promu en ce sens en soit un visant à contraindre les élèves à adopter des comportements « imposés de l'extérieur », par des codes « élaborés par d'autres » peu importe l'âge et la maturité des élèves et les caractéristiques du milieu, ce qui risque de conduire à l'adoption d'une stratégie à tendance « behavioriste », et par conséquent peu réflexive, un modèle qui, à travers le temps, n'a malheureusement pas su démontrer son réel impact sur l'appropriation réfléchie et raisonnée des principes et normes devant guider le vivre-ensemble. De fait, il appert que, dans ce contexte, les élèves agissent davantage en regard du système qu'en regard des principes devant guider l'agir, et que dès l'instant où la « crainte de la punition » perd de sa force, cette éducation se perd aussi.

260 De plus, le projet de loi semble suggérer la mise en œuvre d'activités qui visent à apprendre plutôt qu'à comprendre, à acquérir plutôt qu'à réfléchir et/ou à moraliser plutôt qu'à penser. Cette ambiguïté peut, le cas échéant, entrer en contradiction avec la définition même de l'éthique telle que proposée dans le programme officiel d'*Éthique et culture religieuse*, à savoir « une réflexion critique sur les principes guidant notre agir ». Dès lors, nous nous demandons pourquoi ne pas emprunter clairement une approche proactive et réflexive de l'éducation au mieux être et au mieux-vivre individuel et collectif ? En ce sens, il nous apparaît que le projet de loi gagnerait à orienter cette formation vers la mise en place de dialogues critiques avec les élèves, des dialogues dont la base éducative s'appuie sur la mise en place de conditions favorisant une culture de paix.

270 Si « permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine [...] paraît utopique, elle est la seule qui préserve l'éducation du laisser-faire comme de l'endoctrinement » (Reboul, 1994).

En outre, à la lecture du discours inaugural du 23 février 2011, nous sommes conduits à
275 penser que l'essentiel de cette intention prendra forme à l'intérieur de marques de politesses, tel
que le vouvoiement. Rappelons à cet égard que selon Comte-Sponville (1995), la politesse est
peut-être la première des vertus, mais qu'elle demeure avant tout une apparence de vertu... Elle
ne saurait donc être une finalité. D'ailleurs, Comte-Sponville a tût fait de nous rappeler que
politesse et immoralisme peuvent aller de pair : le vouvoiement ne nous empêche donc pas de
280 manquer de respect et de civisme...

Par ailleurs, certaines dispositions de la loi touchant la formation au civisme contiennent
aussi, à notre sens, un potentiel non négligeable de moralisme, lequel s'accompagne d'un danger
de saper l'éducation éthique au profit d'une instruction civique peu réflexive. Cette impression
285 relève du constat qu'à l'intérieur du plan d'action pour prévenir la violence, des contenus et des
activités en classe sont proposés. À cet égard, l'accent est mis presque exclusivement sur les
contenus, laissant en pan toute l'importance de développer des habiletés intellectuelles et
sociales qui dépassent la simple appropriation de concepts prescrits, une appropriation qui se
traduit la plupart du temps par des définitions et critères à apprendre sans que ceux-ci ne soient
290 discutés, nuancés et contextualisés. Dès lors, il ne s'agit plus d'éduquer, mais d'inculquer ; il ne
s'agit plus de penser, mais de répéter...

Nous en venons donc à nous demander si, dans le projet de loi, les contenus et activités que
le ministre peut prescrire et que le conseil d'établissement a pour responsabilité d'inclure aux
295 services de l'enseignement s'accompagneront d'une exemption d'une partie du curriculum.
Auquel cas, nous nous demandons si le MELS songe à remplacer une partie du contenu, et si oui,
laquelle ? Il nous est apparu à la lecture de la documentation produite par le MELS à ce propos
que le programme d'Éthique et culture religieuse était particulièrement ciblé⁷.

300 En ce qui a trait plus généralement aux différentes formes de violence (dont l'intimidation
et la cyberintimidation), aux moyens proposés pour éduquer tous les enfants et les adolescents à
cet égard (l'éducation au civisme, la cybercitoyenneté, l'art du vivre-ensemble...), il nous semble

⁷ Voir en annexe des extraits du Plan d'action 2008-2011 et autres documents du MELS qui l'accompagnent.

qu'en plus de modifier la *Loi sur l'instruction publique* et la *Loi sur l'enseignement privé*, il
serait opportun de bonifier le *Régime pédagogique* et les services de l'enseignement (peut-être y
305 aurait-il lieu de réfléchir à certains aspects du PFÉQ dont l'ÉCR⁸) ainsi que la formation du
personnel scolaire, dont celle des enseignants à l'enseignement de l'éthique.

310

En bref, une loi visant la mise en place d'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire,
d'une éducation pour la paix, où chacun peut s'épanouir, est requise. En conséquence, veiller à ce
que chaque établissement soit en mesure de prévenir et traiter adéquatement les différentes
315 formes de violence à l'école est aussi requis.

Par ailleurs, la réflexion devrait se poursuivre de manière à bonifier le projet de loi et à
accompagner celui-ci d'un document d'orientations ministériel pour bien distinguer la loi elle-
même des modalités et lieux d'application concrets pour une approche qu'on pourrait qualifier de
320 multi-leviers.

⁸ Tel que le suggère par la Commission de l'éthique de la science et de la technologie (2009).

IV. RÉFÉRENCES

- 325 Bourgeault, G. (2004). *Dit et non-dit, contredit, interdit*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Canto-Sperber, M. (dir.) (1996) *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses universitaires de France.
- 330 Charest, J. (2011) Discours d'ouverture de la 2e session de la 39e législature de l'Assemblée nationale du Québec du Premier ministre. [En ligne] < <http://www.premier-ministre.gouv.qc.ca/actualites/nouvelles/2011/fevrier/2011-02-23.asp> > (22-03-12)
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris, Presses Universitaires de France.
- 335 Commission de l'éthique de la science et de la technologie, Québec (2009). *Avis. Cyber intimidation. Un regard éthique proposé par des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] < http://www.ethique.gouv.qc.ca/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=105&Itemid=45&lang=fr > (22-03-12)
- Delors, J. (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- 340 Ministère de la Justice, Québec (2009). *Ensemble vers l'égalité sociale. Politique québécoise de lutte contre l'homophobie*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] < <http://www.justice.gouv.qc.ca/francais/publications/rapports/pdf/homophobie.pdf> > (22-03-12)
- 345 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2012). *Communiqué de presse : Le gouvernement du Québec lance un appel à la mobilisation : L'intimidation, c'est fini. moi, j'agis*. Montréal : CNW Telbec, 12 février 2012. [En ligne] < <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=communiques&id=1303> > (22-03-12)
- 350 (2011a). « L'homophobie, ça vaut le coup d'agir ensemble! ». *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*, Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] < http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/HomophobieCaVautLeCoupAgirEnsemble_1.pdf > (22-03-12)
- 355 (2011b). *Bulletin sur la violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble!* Vol. 1, numéro 3 (hiver). Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] < http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/BulletinViolenceEcole_Vol1No3Hiver2011_1.pdf > (22-03-12)
- (2010). *Bulletin sur la violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble!* Vol. 1, numéro 2 (automne). Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] < http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/BulletinViolenceEcole_Vol1No2Automne2010_1.pdf > (22-03-12)
- 360 (2009a). *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011. La violence ça vaut le coup d'agir ensemble*. [En ligne] < <http://www.mels.gouv.qc.ca/violenceEcole/index.asp?page=planAction> > (22-03-12)

- 365 (2009b). « Bulletin spécial : un forum national sur la question de la violence à l'école ». *Bulletin sur la violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble!* Hors-série. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne]
< http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/BulletinViolenceEcoleNoSpecialForum2009.pdf > (22-03-12)
- (2008). Programme *Éthique et culture religieuse*. [En ligne]
< <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/> > (22-03-12)
- 370 Reboul, O. (1992) *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.

ANNEXE I

Extraits du Plan d'action 2008-2011 du MELS et autres documents qui l'accompagnent

375

Les objectifs poursuivis dans le programme Éthique et culture religieuse permettent de développer chez les jeunes une culture de la paix et du respect des personnes en les sensibilisant à l'égalité des droits, à la résolution pacifique des conflits, aux conséquences négatives des stéréotypes et aux autres formes de discrimination et d'exclusion. Ce programme contribue à ouvrir les jeunes sur le monde et à les doter de la capacité d'agir avec les autres, dans le respect des différences culturelles, sociales et religieuses. L'ouverture aux autres, la tolérance et la coopération constituent des apprentissages essentiels à la paix sociale. Le développement des compétences transversales (structurer son identité, coopérer, communiquer de façon appropriée) et la prise en compte des domaines généraux de formation dans l'ensemble des activités éducatives (santé et bien-être, vivre-ensemble et citoyenneté) y contribuent également. (MELS, 2009a, p. 4)

380

385

390

Les interventions de prévention peuvent s'inscrire dans les activités pédagogiques et parascolaires déjà en place et ne plus se traduire nécessairement par des activités ou des projets supplémentaires. Par exemple, traiter de la différence des cultures, des croyances ou du respect de l'autre dans ses choix personnels, que ce soit dans le contexte des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté ou d'éthique et culture religieuse, devient en soi une action préventive. (MELS, 2009a, p. 4)

395

400

405

410

Le programme Gang de choix est offert sur cinq semaines consécutives à raison d'ateliers de 75 minutes. Chacun des ateliers renseigne les élèves au sujet de la nature des besoins, des influences, de la couleur des choix, des conséquences légales des choix et de l'application de la Méthode-Choix. Il est animé par un intervenant, préférablement en présence de l'enseignant. Les objectifs pour suivis dans ces ateliers rejoignent certains thèmes abordés dans le Programme de formation de l'école québécoise, notamment dans le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté et dans le cours *Éthique et culture religieuse*. L'intervention policière au cours du quatrième atelier permet d'informer les jeunes sur les comportements reconnus comme des infractions criminelles et l'âge auquel la responsabilité des conséquences aux actes est reconnue. Le taxage, l'intimidation, la cyberintimidation, entre autres, sont abordés dans ce volet du programme. Une première évaluation de ce programme a démontré la satisfaction de la grande majorité des élèves et des enseignants. Des améliorations ont été notées sur le plan de l'acquisition de nouvelles connaissances et du changement dans le raisonnement et le jugement des élèves. La reconnaissance du programme Gang de choix a été soulignée par l'attribution du Prix Coup de coeur de la Fédération des commissions scolaires du Québec. (MELS, 2009b, p. 7)

415

Les domaines généraux de formation permettent d'enraciner les apprentissages essentiels dans la réalité qui entoure l'élève. Notons particulièrement le domaine

Environnement et citoyenneté qui lui permet de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture et de respect. (MELS, 2010 p. 5)

420

Au primaire, le **Programme de formation de l'école québécoise** permet d'intégrer des éléments de prévention de la violence au sein des activités d'enseignement en relation, notamment, avec le domaine d'apprentissage de l'univers social qui a comme objectif de permettre à l'élève de construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé, et s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire. D'autres disciplines permettent également de traiter ces mêmes éléments de prévention : la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Quant au **Programme d'éthique et de culture religieuse**, construit autour de la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun, il permet notamment au jeune de réfléchir aux valeurs qui devraient guider ses relations en société, à ce qu'est un comportement acceptable ou inacceptable, ou encore à la façon d'exprimer ses idées avec respect et conviction. (MELS, 2010, p. 6)

425

430

435

Au secondaire, l'actualisation des visées de formation « structuration de l'identité » et « développement du pouvoir d'action » trouve notamment des applications en relation avec l'approche orientante et permet aux jeunes de mieux se connaître, de découvrir leurs goûts et leurs habiletés dans une démarche d'accompagnement qui s'échelonne du primaire jusqu'à la fin du secondaire et vise à faciliter les choix de carrière. Cette approche est aussi très présente dans les orientations privilégiées par le MELS pour favoriser la réussite scolaire. Par ailleurs, les écoles qui mettent en œuvre la démarche proposée par le Ministère pour l'éducation à la sexualité sont invitées à prendre en considération différents thèmes d'intervention, par exemple :

440

445

- la compréhension du phénomène de l'orientation sexuelle et l'adoption d'attitudes respectueuses à cet égard;
- la prise de conscience des éléments à privilégier pour bien vivre l'intimité affective et sexuelle;
- les questions de violence dans les fréquentations amoureuses des jeunes et l'exploitation sexuelle.

450

Ainsi, les actions priorisées à l'intérieur d'une telle démarche viennent contribuer à la prévention de la violence. (MELS, 2010, p. 6)

455

Mettre sur pied des activités ou programmes qui visent le développement du respect, l'ouverture d'esprit et l'acceptation des différences (MELS, 2011a, p. 7). Nous avons noté que ce document indique trois lieux d'application : le programme d'Éthique et culture religieuse, le cadre de référence d'animation de vie spirituelle et d'engagement communautaire et le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*.