

L'ENSEIGNEMENT CULTUREL DES RELIGIONS
PRÉCISIONS SUR LA NATURE DE CET ENSEIGNEMENT
ET
RÉPONSES AUX OBJECTIONS QU'IL A SOULEVÉES

Mémoire soumis à la Commission parlementaire de l'Éducation
de
l'Assemblée nationale du Québec,
sur la question de la place de la religion à l'école.

par

Marcel Aubert, Faculté de théologie et de sciences religieuses, Université Laval

et

Fernand Ouellet, Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie, Université de Sherbrooke

TABLE DES MATIERES

Résumé	3
Qui sommes-nous ?	8
I - Les motifs de notre mémoire et de notre demande d’être entendus par le Commission parlementaire de l’éducation.	8
II - Quelle est, au juste, la perspective d’un enseignement culturel des religions ?	9
III - Quelles visées de formation un tel enseignement culturel des religions peut-il poursuivre ?	13
IV - Réponses à quelques objections aux recommandations du rapport Proulx sur l’enseignement culturel des religions.....	20
Conclusion.....	31
Références.	39

RÉSUMÉ

Dans ce mémoire, nous avons tenté de préciser la nature d'un enseignement culturel des religions. Après avoir indiqué pourquoi le Comité sur l'éducation au phénomène religieux dont nous faisons partie a opté pour l'expression « Enseignement culturel des religions » pour désigner un enseignement non confessionnel qui porte sur l'ensemble du domaine des religions et sur quelques courants de pensée séculière, nous précisons en deuxième partie les principaux champs sur lesquels porte l'étude des phénomènes religieux qui sert d'appui à ce programme :

- Les religions sont des systèmes de croyances en des êtres surhumains (personnels, forces surnaturelles, ordre cosmique, ou encore un « ailleurs », une « dimension profonde insondable »).
- Ces systèmes de croyances sont partagés par des adhérents à des groupes institués, hiérarchisés dans lesquels l'autorité exercée se fonde sur les rapports établis entre ce qui fait l'objet de croyances et le degré d'adhésion des membres.
- En fonction du système de croyances et d'organisation des groupes d'adhérents, les relations réciproques entre les croyants et les être qui font l'objet de croyances s'expriment dans des rites, un culte (initiations, célébrations, manifestations corporelles) communautaires ou privés ponctuant l'écoulement du temps cyclique (fêtes annuelles) et les grandes étapes de l'existence humaine (naissance, accès aux statuts sociaux, désignations à des fonctions spécifiques, décès, etc.).
- De l'ensemble des systèmes de croyances, des organisations et des rites découlent des pratiques (attitudes, systèmes de valeurs, mobilisations dans des causes, conduites, comportements) collectives et individuelles qui se veulent en concordance avec les croyances partagées ou, du moins présumées partagées par des groupes d'adhérents.

Dans la troisième partie de ce mémoire, nous avons tenté de préciser les visées de formation de ce programme en nous inspirant d'un document britannique récent qui fournit un cadre général pour définir les diverses compétences qu'un programme d'enseignement culturel des religions devrait chercher à développer chez les élèves :

- acquérir et développer une connaissance et une compréhension du christianisme, des autres principales religions et de quelques courants de pensée séculière présents au Québec;
- développer une compréhension de l'influence des croyances, des valeurs et des traditions sur les individus, les communautés, les sociétés et les cultures;
- développer l'habileté à faire des jugements raisonnés et informés sur les questions religieuses, en référence aux principales religions et de quelques courants de pensée séculière représentés au Québec;
- favoriser leur développement spirituel, moral, culturel et social en :

- développant leur conscience des questions fondamentales de la vie soulevées par les expériences humaines et du rapport que les traditions religieuses et les courants de pensée séculière peuvent avoir avec elles;
- répondant à de telles questions en référence aux enseignements et aux pratiques des religions et des courants de pensée séculière, et à leur propre compréhension et expérience;
- réfléchissant sur leurs propres croyances, valeurs et expériences à la lumière de leur étude;
- développer une attitude positive envers les autres peuples, en respectant leur droit à avoir des croyances différentes des leurs, et envers le fait de vivre dans une société marquée par la diversité des religions et des courants de pensée séculière.

Deux cibles principales devraient être poursuivies systématiquement :

Apprendre sur les religions et sur les courants de pensée séculière

Cela inclut la capacité de:

- identifier, nommer, décrire et rendre compte afin de bâtir une image cohérente de chaque religion et de quelques courants de pensée séculière;
- expliquer les significations du langage, des histoires et du symbolisme religieux;
- expliquer les similarités et les différences entre les religions et les courants de pensée séculière, et dans chaque religion et courant de pensée séculière.

Apprendre de la religion et des courants de pensée séculière

Cela inclut la capacité de:

- donner une réponse informée et réfléchie aux questions religieuses et morales;
- réfléchir sur ce que l'on pourrait apprendre des religions et des courants de pensée séculière à la lumière de ses propres croyances et expériences;
- identifier les questions de sens dans les religions dans les courants de pensée séculière et y répondre

Si l'on tente d'être encore plus explicite en matière de visées poursuivies par l'enseignement culturel des religions, on peut formuler un certain nombre de compétences auxquelles devrait conduire un tel enseignement. Bien qu'ils soient sujets à délibérations, consultations et consensus encore à établir avant d'être intégrés à un éventuel programme, les énoncés suivants de compétences nous apparaissent mériter une sérieuse attention, en particulier dans la mesure où la référence à ces compétences peut servir de base à l'élaboration de critères de mesure pour déterminer l'atteinte des visées de formation de l'enseignement culturel des religions.

La compétence d'examiner soigneusement les phénomènes,

- en sachant se poser les bonnes questions;
- en sachant utiliser à bon escient les diverses sources d'information de manière à en faire une cueillette judicieuse;

- en sachant discerner ce qui peut avoir valeur d'indice probant pour la compréhension des religions et des courants de pensée séculière.

La compétence relative à l'**interprétation des données**,

- en sachant décoder la signification des oeuvres produites par les traditions religieuses et les courants de pensée séculière : images, musique, peinture, sculpture, architecture, littérature;
 - en étant en mesure de saisir le symbolisme du langage religieux;
 - en étant en mesure de suggérer des significations éventuelles aux textes religieux et à ceux des courants de pensée séculière.

La compétence relative à la **réflexion sur l'expérience**,

- en sachant examiner, identifier et apprécier ses sentiments intérieurs, son expérience de la vie, ses questions ultimes, ses croyances et ses pratiques.

La compétence relative à la **compassion** et à l'**empathie**,

- en étant capable d'attention aux pensées, aux sentiments, aux expériences, aux attitudes, aux croyances et aux valeurs des autres;
- en développant des capacités d'imagination permettant d'identifier des sentiments tels que l'amour, l'émerveillement, l'indulgence, le pardon, la tristesse, le chagrin et le regret;
- en devenant capable de saisir comment d'autres que soi peuvent voir le monde, et comment ils peuvent percevoir autrement les enjeux de l'existence de même qu'entrevoir différemment les dénouements possibles;

La compétence relative à l'**évaluation**,

- en étant en mesure de participer à des discussions sur des questions religieuses sur la base d'argumentations bien fondées;
- en étant capable d'apprécier les réclamations et prétentions se rattachant respectivement aux intérêts personnels, à l'influence des autres, aux convictions religieuses et à sa conscience individuelle.

La compétence relative à l'**analyse**,

- en étant en mesure de distinguer entre l'opinion, la croyance et les faits;
- en saisissant les traits distinctifs des diverses religions et des divers courants de pensée séculière.

La compétence relative à la **synthèse**,

- en reliant de traits significatifs communs à plusieurs traditions religieuses et courants de pensée séculière dans un cadre conceptuel cohérent;
- en unissant différents aspects de la vie dans un ensemble unifié et intégrateur.

La compétence en matière d'**application**,

- en établissant des associations entre les religions et la vie des individus et des communautés, ainsi que les situations nationales et internationales;
- en identifiant les valeurs religieuses dominantes et leurs interactions avec les valeurs séculières.

La compétence en matière d'**expression**,

- en étant en mesure d'exposer, d'illustrer et d'expliquer des concepts, des rites et des pratiques religieuses;
- en étant en mesure de reconnaître et d'énoncer de façon cohérente des convictions et des intérêts profonds en recourant à des modes variés d'expression.

Nous avons complété cette description des compétences visées par un tel enseignement en formulant un répertoire d'attitudes qu'il se propose de cultiver assorti d'une référence à l'étude n° du Rapport du groupe de travail pour une brève illustration des contenus du cheminement éventuel que les élèves suivraient selon chaque ordre d'enseignement.

Dans la quatrième partie du mémoire, nous avons cherché à répondre à douze objections à l'enseignement culturel des religions et à la recommandation du Rapport Proulx à l'effet de rendre cet enseignement obligatoire pour tous les élèves :

- 1- L'enseignement culturel des religions est défini dans la perspective de la formation des citoyens. Les finalités de l'éducation religieuse sont subordonnées aux objectifs « civiques » de l'État. Cela revient à subordonner l'éducation religieuse aux finalités de l'éducation à la citoyenneté.
- 2- Cet enseignement adopterait la méthode des sciences humaines et sociales (histoire, anthropologie, sociologie) : neutralité, distance, critique. La neutralité n'est pas possible dans le domaine des valeurs et de l'expérience religieuse. Et si elle était possible, un tel enseignement risquerait de conduire au relativisme et à l'indifférence.
- 3- Le rapport est axé sur l'apprentissage de l'altérité (autres visions du monde) sans accorder l'importance voulue à l'exploration de l'identité personnelle (la connaissance de la tradition d'appartenance). Il faut se connaître pour pouvoir rencontrer l'autre avec profit. Une des missions de l'école publique consiste à aider les jeunes à s'approprier le meilleur de leurs héritages culturels et religieux, de façon systématique et réfléchie, en allant de l'ouverture au sens critique.
- 4- L'élimination de l'enseignement religieux confessionnel à l'école publique pourrait avoir pour effet de compromettre la fonction structurante de la référence chrétienne dans la culture québécoise.
- 5- L'ébauche de programme proposée dans l'étude sur l'enseignement culturel des religions ne respecte pas le principe directeur 3 selon lequel une place importante serait accordée à la tradition chrétienne.

- 6- L'ébauche de programme proposée dans l'étude sur l'enseignement culturel des religions n'est pas réaliste. Il est impossible de couvrir adéquatement le champ immense des religions du monde (principe directeur 2) dans 25 heures par années.
- 7- L'enseignement culturel des religions ne répond pas aux besoins des jeunes. Il ne propose aucune analyse contextualisée de la situation et des besoins des jeunes Québécois d'aujourd'hui.
- 8- Il minimise le rôle de l'école au regard de la quête de sens et du développement spirituel des jeunes.
- 9- Un enseignement culturel des religions obligatoire pour tous n'est pas compatible avec la liberté de conscience.
- 10- En proposant un enseignement culturel obligatoire à l'école publique afin de satisfaire l'exigence d'égalité de tous les citoyens, le rapport Proulx a choisi de restreindre les droits plutôt que de les étendre aux autres groupes religieux ou laïcs comme il aurait dû le faire.
- 11- Il ne faut pas chambarder un système d'enseignement religieux qui fonctionne bien dans l'ensemble du territoire québécois pour solutionner un problème spécifique à Montréal. Cela pourrait donner prise à l'opinion que les immigrants ne sont pas seulement des «voleurs de jobs» mais qu'ils viennent nous voler nos écoles.
- 12- La majorité des parents est en faveur de l'enseignement religieux confessionnel

Enfin, dans une dernière partie, nous avons examiné une objection fondamentale soulevée contre les recommandations du Rapport Proulx : elles s'appuieraient sur une conception républicaine du libéralisme qui est maintenant dépassée. Il faudrait lui préférer une vision communautarienne qui étend aux divers groupes religieux la possibilité d'avoir accès à un enseignement religieux confessionnel.

Nous avons esquissé quelques éléments de réponse à cette objection, et signalé que la recommandation 10 du Rapport du Groupe de travail qui prévoit la possibilité pour les groupes religieux d'utiliser les locaux de l'école pour dispenser un enseignement confessionnel, en dehors des heures de classe, à l'intention des enfants de parents pour qui l'enseignement religieux confessionnel est une valeur importante et qui pensent que l'enseignement culturel des religions ne permet pas de transmettre adéquatement la tradition religieuse à laquelle ils adhèrent, cette recommandation 10, disons-nous, réussit à maintenir un équilibre entre trois valeurs importantes : l'égalité de tous les citoyens, la cohésion sociale et l'ouverture à la diversité.

La responsabilité de la socialisation religieuse des enfants se trouverait ainsi remise entre les mains des groupes religieux, comme le réclame le Centre Justice et Foi dans son mémoire présenté à cette Commission, et l'État cesserait de jouer le rôle de suppléance qu'il a joué jusqu'à présent. Un tel compromis permet de clarifier les responsabilités respectives de l'État et des groupes religieux dans l'éducation religieuse des enfants.

Qui sommes-nous ?

Professeurs respectivement à l'Université Laval et à l'Université de Sherbrooke, nous avons participé aux travaux du *Comité sur l'éducation au phénomène religieux* constitué par le *Groupe de travail sur la place de la religion à l'école*. Le fruit des recherches, réflexions et recommandations de ce Comité a été globalement repris par le Groupe de travail qui en a intégré les éléments essentiels que l'on retrouve au chapitre 9 et à l'annexe 1 du rapport du Groupe de travail. En outre, les recommandations 5 à 7, de même que les sections f) à h) de la recommandation 14 (étapes de mise en oeuvre) du rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école portent spécifiquement sur l'enseignement culturel des religions. Enfin, l'étude n° 1, diffusée avec le rapport du Groupe de travail, et intitulée *L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation*, reprend intégralement le rapport du Comité sur l'éducation au phénomène religieux dont nous faisons partie.

Les membres du *Comité sur l'éducation au phénomène religieux*, formé par le groupe de travail, dont faisaient également partie Mme Halette Djandji, Mme Marie-Bernarde Pérès et M. Michel Trudeau, avaient reçu le mandat de fournir au Groupe de travail une expertise quant à la pertinence et la possibilité de proposer pour le système scolaire public du Québec un enseignement des religions dont l'approche serait distincte des enseignements confessionnels qui y ont eu cours jusqu'à présent.

I - Les motifs de notre mémoire et de notre demande d'être entendus par le Commission parlementaire de l'éducation.

Puisque les documents en cause ont déjà été largement diffusés, nous ne reprendrons pas ici leur contenu détaillé. Nous avons toutefois estimé pertinent de rédiger le présent mémoire et de demander d'être entendus en raison du constat d'une certaine incompréhension de la nature de l'enseignement culturel des religions dans plusieurs des réactions au rapport du Groupe de travail et à ses recommandations depuis qu'il a été rendu public et soumis au débat. Les sources auxquelles nous avons puisé ces échos au *Rapport* se retrouvent dans le traitement médiatique qui en a été fait dans la presse, dans les opinions exprimées lors des nombreuses assemblées publiques auxquelles nous avons pu participer et enfin, dans des publications de réflexions, d'opinions et même de résultats de consultations, aux contenus plus substantifs, auxquels nous avons pu avoir accès.

Face à cet ensemble d'échos diversifiés, ce qui représente un phénomène tout à fait normal puisque nous sommes en présence d'un débat de société explicitement souhaité, il nous est apparu pertinent d'intervenir devant votre Commission pour tenter de tirer encore mieux au clair la nature exacte de l'enseignement culturel des religions qui fait l'objet des recommandations du Groupe de travail. En effet certaines perceptions malheureusement trop répandues de cet enseignement ne nous semblent pas découler d'une lecture attentive du contenu du *Rapport* du Groupe de travail ainsi que de l'Étude n° 1. Nous espérons, par la présente intervention,

contribuer à mieux faire comprendre ce que recouvre cet enseignement culturel des religions, quel apport il peut fournir à la formation scolaire des élèves, et comment il vient s'inscrire dans la continuité de l'évolution socio-culturelle de notre milieu.

Nous tenterons également de fournir des éléments de réponse aux objections qui ont été soulevées contre les recommandations du Rapport du groupe de travail touchant l'implantation d'un programme d'enseignement culturel des religions obligatoire pour tous les élèves. Notre intervention n'est donc pas exempte d'un désir de corriger certains malentendus que nous percevons dans le débat, mais nous ne visons pas tant à nourrir la polémique qu'à vous inviter à aller au fond des enjeux. Depuis la publication du Rapport Proulx, le débat semble s'orienter vers une confrontation entre les tenants d'un enseignement confessionnel (conjugué au pluriel, si nécessaire), et ceux d'une déconfessionnalisation radicale qui écarte tout enseignement scolaire public de la religion. Chaque camp semble aussi avoir de la difficulté à résister à la tentation de caricaturer le point de vue adverse de manière à mieux faire valoir l'aménagement qu'il préconise. L'empressement à structurer des argumentations percutantes prend alors le pas sur l'attention apportée à bien scruter les propositions précises que le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école a élaborées et les orientations qui font l'objet de ses recommandations.

II - Quelle est, au juste, la perspective d'un enseignement culturel des religions ?

La conception de l'espace scolaire public qui a servi d'assise à la réflexion du *Comité sur l'éducation au phénomène religieux* a été celle d'un établissement qui offre des services éducatifs à l'ensemble des élèves d'un arrondissement géographique donné, en veillant à traiter tous et chacun des élèves en toute d'égalité (c'est là le sens de "*sans discrimination*") et en respectant les droits fondamentaux de chacun en matière de liberté de conscience et de religion. Le caractère personnel de ces droits fondamentaux de chaque élève nous est apparu comme non négociable au regard de droits collectifs qui justifieraient qu'un individu isolé ou encore un nombre restreint d'individus soient privés de l'exercice de leurs droits fondamentaux en vertu du principe du « là où le nombre le justifie ». Par ailleurs, il fallait tenir compte d'autres droits fondamentaux de la personne, tels que ceux de la liberté d'expression et du droit d'association. Nous nous sommes donc tournés vers la mission propre de l'école publique pour chercher comment celle-ci pouvait se saisir de la religion de façon spécifique pour en faire une matière d'enseignement scolaire.

Pour spécifier cette matière d'enseignement scolaire, le Comité dont nous faisons partie a retenu l'expression « enseignement culturel des religions ». Permettez-nous un bref commentaire des termes de cette expression. Le qualificatif "culturel" indique la perspective spécifique selon laquelle tant les contenus intégrés que les apprentissages proposés seront abordés dans le processus de formation des élèves. Le choix du qualificatif "culturel" nous est apparu plus évocateur que celui de "non-confessionnel" qui aurait pu s'avérer satisfaisant. Par "non-confessionnel" aurait certes été signifiée l'absence de référence de cet enseignement à une autorité religieuse déterminée ou à une confession de foi ayant valeur normative et s'effectuant dans la zone d'influence d'une organisation communautaire donnée, y compris pour la qualification de l'enseignant définie éventuellement par son allégeance à cette communauté.

Toutefois, les précisions que permet le qualificatif de “non-confessionnel” n’indiquent pas d’orientation précise sur les visées poursuivies par cet enseignement, pas plus que sur les ancrages dans l’expérience des élèves qui serviraient de points d’appui aux apprentissages offerts par ce même enseignement.

Le qualificatif “culturel” a donc été retenu pour préciser les orientations de l’enseignement que recommande le Comité, mais ce terme comporte, par ailleurs, un bon nombre d’acceptions et mérite ainsi une clarification. Selon l’usage qui en est fait dans des disciplines comme l’anthropologie, la culture est un modèle de significations incarnées dans des systèmes de symboles qui sont transmis à travers l’histoire et qui sont héritées par les générations qui se succèdent les unes aux autres. Au moyen de ces systèmes, les humains communiquent, perpétuent et développent à la fois leur connaissance de la vie et aussi leurs attitudes devant elle (Geertz, 1972). Le qualificatif “culturel” a donc été retenu par notre Comité, car il semblait indiquer trois avenues globales qui permettent d’en préciser les orientations :

- 1- Cet enseignement sera non-confessionnel.
- 2- Il abordera l’ensemble des symboles transmis et hérités à travers l’histoire de l’humanité à la fois comme supports de “connaissance” de la vie et comme références d’“attitudes possibles” devant la vie.
- 3- L’objet de cet enseignement sera “les religions” (au pluriel) avec leurs différences mais aussi leur spécificité, chacune comportant sa cohérence symbolique propre).

L’expression “des religions” (au pluriel), en plus de reconnaître, à sa face même, que l’enseignement recommandé prend acte du pluralisme des traditions religieuses en présence dans la société québécoise, vient déterminer les confins des contenus de cette matière d’enseignement. Sur ce plan, le point de vue privilégié par notre Comité a été celui des historiens des religions qui ont tenté de spécifier certaines composantes propres à ce qui peut être reconnu comme “religieux” dans l’ensemble des traces historiques de l’humanité. En bref, les historiens des religions identifient quatre champs de réalités dynamiquement inter-reliées que l’on peut résumer selon la formule suivante :

- Les religions sont des systèmes de croyances en des êtres surhumains (personnels, forces surnaturelles, ordre cosmique, ou encore un “ailleurs”, une “dimension profonde insondable”);
- Ces systèmes de croyances sont partagés par des adhérents à des groupes institués, hiérarchisés dans lesquels l’autorité exercée se fonde sur les rapports établis entre ce qui fait l’objet de croyances et le degré d’adhésion des membres.
- En fonction du système de croyances et d’organisation des groupes d’adhérents, les relations réciproques entre les croyants et les être qui font l’objet de croyances s’expriment dans des rites, (cultes, initiations, célébrations, manifestations corporelles) communautaires ou privés, ponctuant l’écoulement du temps cyclique (fêtes annuelles) et les grandes étapes

de l'existence humaine (naissance, accès aux statuts sociaux, désignations à des fonctions spécifiques, décès, etc.).

- De l'ensemble des systèmes de croyances, des organisations et des rites découlent des pratiques (attitudes, systèmes de valeurs, interdits moraux, mobilisations dans des causes, conduites, comportements), collectives et individuelles, qui se veulent en concordance avec les croyances partagées ou, du moins, présumées partagées par des groupes d'adhérents.¹

Ces quatre catégories formelles de composantes des religions recouvrent des réalités factuelles concrètes et observables qui constituent les matériaux qui peuvent faire l'objet de l'enseignement culturel des religions. Toutefois, malgré le fait que leur prise en considération soulève une difficulté épistémologique certaine, le Comité a estimé nécessaire d'étendre la notion de "religions" à un domaine de la culture qui, sans être spécifiquement de type religieux, aborde les questions de vision du monde et de conceptions générales sur l'existence. Il l'a désigné par l'expression "courants de pensée séculière"². dans la mesure où des domaines de la culture, sans se présenter nommément comme des religions, communiquent, perpétuent et développent des connaissances sur la vie et proposent des attitudes devant elle. Il a reconnu par là que les religions n'ont pas le monopole des champs symboliques.

Pour éviter les débordements sur d'autres matières d'enseignement, il y a lieu d'être plutôt restrictifs dans l'extension de ce champ que sont les "courants de pensée séculière" dans le cadre de l'enseignement culturel des religions. Le Comité a retenu l'humanisme, l'existentialisme, le marxisme, le libéralisme et le scientisme athée, les considérant comme des courants de pensée qui peuvent être mis en relief en relation avec les conceptions du monde et de l'existence formulées par les traditions religieuses. Si une telle inclusion des courants de pensée séculière dans l'enseignement culturel des religion peut apparaître pertinente en fonction de la cohérence des apprentissages proposés aux jeunes, il ne s'agit là aucunement d'une prétention à vouloir ramener tout le champ de la culture aux paramètres privilégiés par l'étude des religions. Cette réserve s'applique particulièrement en matière de définition des contours des responsabilités confiées, entre autres, à l'enseignement morale, à l'éducation à la citoyenneté et à la formation philosophique. C'est donc dire que les aménagements d'un éventuel programme d'enseignement culturel des religions dans le curriculum scolaire ne sauraient être décidés sans un travail de discussion et de coordination des responsabilités de formation relevant d'un ensemble de champs d'enseignement, et ce, sous la responsabilité du ministère de l'Éducation au palier le plus global de la programmation.

¹ Cette description des composantes des religions s'inspire de BRELICH (1970/1999), Vol. 1. p. 1-59. Pour la répartition des composantes de la religion décrites dans le texte ci-dessus, aux indications de Brelich ont été ajoutées des mentions tirées de BERGER (1971) ; de Thomas LUCKMANN (1970); de BERGER et LUCKMANN, (1986); et de GEERTZ (1972).

² Le Comité reconnaît d'emblée s'inscrire ici dans un cadre épistémologique de modernité occidentale rationnelle. Cette extension du concept de "religions" peut s'avérer périlleuse et demeure discutable. Elle veut, par ailleurs, rejoindre des champs de proposition de sens à l'existence dont la structure s'apparente à celle des "religions" et dont les manifestations sont présentes tant, de façon diffuse, dans le cinéma, la littérature, la musique, les médias, les

Sans en faire un inventaire exhaustif, un travail de classification et de répartition des matériaux éventuels du domaine des “religions” peut permettre de baliser un certain découpage des contenus à prévoir dans l’enseignement culturel des religions qui soit adapté au développement des élèves.

On peut aisément constater que s’y trouvent des réalités très proches de l’expérience sensible que même de jeunes enfants peuvent saisir, comprendre et interpréter, en fonction de leur degré de développement. C’est le cas pour les rites, les fêtes, et les cultes dans lesquels l’expression corporelle et l’ensemble des facultés sensibles peuvent être explorées. C’est également le cas pour les imageries religieuses, les édifices religieux, certains types de structure d’autorité, certaines pratiques qualifiées de religieuses reconnaissables, comme telles, par de jeunes enfants dans l’exploration de leur environnement immédiat.

Parmi les composantes de la religion, d’autres réalités sont davantage adaptées au stade de la pensée opératoire concrète et de la pensée symbolique établissant de l’ordre dans l’imaginaire de l’enfant grâce à l’accès au langage, à la lecture et l’écriture. Ce stade de développement des enfants correspond normalement à l’âge de la scolarisation primaire. En fonction de ce stade de développement peut prendre place, par exemple, la présentation des récits religieux (mythes, épopées, textes gardant mémoire des fondateurs, récits des péripéties historiques et portraits des héros retenus comme modèles propres à chaque tradition religieuse, etc.). En concomitance avec le même stade de développement, mais sur le plan moral cette fois, viennent aussi prendre place les conceptions de la vie bonne et les valeurs primordiales proposées par les diverses traditions religieuses en lien avec les systèmes de croyances qui les caractérisent.

À mesure que le jeune accède à la pensée opératoire formelle, l’enseignement culturel des religions peut aborder le niveau plus complexe de la structuration conceptuelle des systèmes de croyances qui caractérisent les traditions religieuses, et les rapports qui peuvent s’établir entre croyances, rites, pratiques et institutions religieuses. S’appuyant sur les apprentissages assurés par l’enseignement de l’histoire et de la géographie, l’enseignement culturel des religions à l’ordre d’enseignement secondaire peut permettre de situer les traditions religieuses dans le contexte plus large des grands courants historiques de l’humanité, des civilisations et des aménagements continentaux et nationaux. L’attention peut dès lors être dirigée vers la compréhension de l’état des religions dans le monde contemporain y compris celle du pluralisme et des façons de vivre ensemble dans un espace social commun.

Avec le qualificatif de “culturel”, se trouve manifestée la différence entre un “enseignement culturel des religions” et l’étude purement phénoménologique ou scientifique des religions, puisque la dimension des “attitudes face à la vie” que communiquent, perpétuent et développent les religions se trouve d’emblée prise en considération et intégrée à l’enseignement. Il ne s’agit donc pas seulement de cumuler des connaissances sous forme de dossiers plus ou moins érudits, sur la démographie, l’histoire, les représentations de croyances et de pratiques, les visions du monde et les impacts sociaux de tels et tels groupes religieux ou de tels et tels courants de pensée séculière, mais il s’agit aussi de chercher à comprendre comment les systèmes symboliques en

dictons populaires etc., que dans des systèmes philosophiques rigoureusement structurés et des conceptions politiques manifestes.

cause se rattachent avec cohérence aux attitudes adoptées face à la vie par celles et ceux qui partagent tel ou tel système symbolique.

Bien sûr, un enseignement culturel des religions à l'école serait inconcevable sans la présence d'attitudes religieuses chez les humains et de groupes religieux dans la société. Cependant, ce n'est pas dans le prolongement direct de la zone d'influence de telle confession particulière, de telle Église ou de tel courant de pensée séculière que vient se situer l'enseignement scolaire des religions. Les libertés d'expression et d'association dont bénéficie chaque élève dans la classe assurent que l'enseignement culturel des religions permettra à chacun d'établir des ponts entre les apprentissages scolaires et son expérience religieuse personnelle nourrie par sa famille et la communauté confessionnelle ou séculière à laquelle il se trouve rattaché. Cependant, l'enseignement culturel des religions à l'école, tout en constatant la diversité des propositions de sens, s'abstient de franchir le seuil au-delà duquel on commence à répondre à la question "*Que devons-nous faire ?*"³ en matière de croyances, d'attitudes ou de pratiques religieuses. C'est justement à partir de ce seuil que prend place, éventuellement, la zone d'influence proprement confessionnelle.

Nous ne dénions pas la présence d'une volonté, chez un certain nombre de parents, de voir que l'école reproduise pour leurs enfants leur propre investissement religieux confessionnel. Nous croyons cependant que les parents disposent d'autres moyens que ceux soutenus par les fonds publics pour reproduire leurs choix confessionnels qui sont, au Québec, d'une très grande diversité. C'est sans doute par égard à cette volonté que le *Groupe de travail sur la place de la religion à l'école* formule la recommandation n° 10 du rapport qui prévoit rendre les locaux scolaires disponibles aux groupes religieux désireux d'organiser un enseignement ou des services à l'intention de leurs membres qui fréquentent l'école. Nous reviendrons sur ce compromis dans la dernière partie de notre mémoire.

III - Quelles visées de formation un tel enseignement culturel des religions peut-il poursuivre ?

Le rapport du Comité intitulé *L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation* (Étude 1 diffusée avec le rapport du *Groupe de travail sur la place de la religion à l'école*) précise aux rubriques des principes directeurs 2 à 5 (pages 9 à 13) le contenu éventuel du programme, ainsi que les finalités qu'il peut poursuivre. Nous renvoyons au Rapport du groupe de travail et à celui du comité sur l'enseignement de la religion à l'école pour la présentation de ces principes directeurs. Bien des termes de ces énoncés de principes méritent attention et pourront faire l'objet d'explicitations en réponse à des questions de la part des membres de la Commission parlementaire de l'éducation.

Toutefois, nous pensons pertinent de préciser encore davantage ce que pourrait être un tel enseignement en décrivant sa contribution spécifique à la formation des élèves. Les apprentissages décrits ici reprennent, en traduction libre, ceux retenus par le Groupe de travail formé par la School Curriculum Education Authority de Grande Bretagne en 1994 chargé de

formuler des modèles de programmes-cadres (*Model syllabuses*) à l'intention des autorités régionales chargées de dispenser une éducation religieuse dans les écoles publiques. Pour faciliter la transposition, les mots "Grande Bretagne" ont été remplacés par "Québec". Nous avons également ajouté, là où cela était pertinent, la référence aux "courants de pensée séculière".

Il va de soi que les énoncés définitifs des apprentissages ou compétences visés par un programme d'enseignement culturel des religions qui pourrait entrer en vigueur pour le système scolaire québécois nécessitera une reformulation éventuelle des énoncés présentés ici après toutes les délibérations et consultations qui s'imposent. Ce sera là une des tâches d'un comité que le ministère de l'Éducation devra constituer et chargé d'élaborer un programme d'enseignement culturel des religions. La fonction des énoncés présentés ici n'est que de démontrer que l'élaboration d'un tel programme ne part pas de zéro. D'ailleurs, les personnes bien informées sur les orientations des programmes d'études en enseignement moral et religieux protestant au Québec ne manqueront pas de reconnaître une certaine parenté entre les apprentissages décrits ci-dessus et ces programmes.

Le programme d'enseignement culturel des religions devrait aider les élèves à :

- acquérir et développer une connaissance et une compréhension du christianisme, des autres principales religions et de quelques courants de pensée séculière présents au Québec;
- développer une compréhension de l'influence des croyances, des valeurs et des traditions sur les individus, les communautés, les sociétés et les cultures;
- développer l'habileté à faire des jugements raisonnés et informés sur les questions religieuses, en référence aux principales religions et de quelques courants de pensée séculière représentés au Québec;
- favoriser leur développement spirituel, moral, culturel et social en :
- développant leur conscience des questions fondamentales de la vie soulevées par les expériences humaines et du rapport que les traditions religieuses et les courants de pensée séculière peuvent avoir avec elles;
- répondant à de telles questions en référence aux enseignements et aux pratiques des religions et des courants de pensée séculière, et à leur propre compréhension et expérience;
- réfléchissant sur leurs propres croyances, valeurs et expériences à la lumière de leur étude;
- développer une attitude positive envers les autres peuples, en respectant leur droit à avoir des croyances différentes des leurs, et envers le fait de vivre dans une société marqué par la diversité des religions et des courants de pensée séculière.

Deux cibles principales devraient être poursuivies systématiquement:

Apprendre sur les religions et les courants de pensée séculière

³ Cf. Actes des Apôtres, 2, 37.

Cela inclut la capacité de:

- identifier, nommer, décrire et rendre compte afin de bâtir une image cohérente de chaque religion et de quelques courants de pensée séculière;
- expliquer les significations du langage, des histoires et du symbolisme religieux;
- expliquer les similarités et les différences entre les religions et les courants de pensée séculière, et dans chaque religion et courant de pensée séculière.

Apprendre de la religion et des courants de pensée séculière

Cela inclut la capacité de:

- donner une réponse informée et réfléchie aux questions religieuses et morales;
- réfléchir sur ce que l'on pourrait apprendre des religions et des courants de pensée séculière à la lumière de ses propres croyances et expériences;
- identifier les questions de sens dans les religions dans les courants de pensée séculière et y répondre⁴.

Si l'on tente d'être encore plus explicite en matière de visées poursuivies par l'enseignement culturel des religions, on peut formuler un certain nombre de compétences auxquelles devrait conduire un tel enseignement. Bien qu'ils soient sujets à délibérations, consultations et consensus encore à établir avant d'être intégrés à un éventuel programme, les énoncés suivants de compétences nous apparaissent mériter une sérieuse attention, en particulier dans la mesure où la référence à ces compétences peut servir de base à l'élaboration de critères de mesure pour déterminer l'atteinte des visées de formation de l'enseignement culturel des religions.

La compétence d'**examiner soigneusement les phénomènes**,

- en sachant se poser les bonnes questions;
- en sachant utiliser à bon escient les diverses sources d'information de manière à en faire une cueillette judicieuse;
- en sachant discerner ce qui peut avoir valeur d'indice probant pour la compréhension des religions et des courants de pensée séculière.

La compétence relative à l'**interprétation des données**,

- en sachant décoder la signification des oeuvres produites par les traditions religieuses et les courants de pensée séculière : images, musique, peinture, sculpture, architecture, littérature;
- en étant en mesure de saisir le symbolisme du langage religieux;
- en étant en mesure de suggérer des significations éventuelles aux textes religieux et à ceux des courants de pensée séculière.

⁴ Pour le texte original, en langue anglaise, de ces énoncés, voir School Curriculum and Assessment Authority, (1994), p. 4-7. On en trouve un résumé détaillé dans Ouellet (1997), p. 243-246).

La compétence relative à la **réflexion sur l'expérience**,

- en sachant examiner, identifier et apprécier ses sentiments intérieurs, son expérience de la vie, ses questions ultimes, ses croyances et ses pratiques.

La compétence relative à la **compassion** et à l'**empathie**,

- en étant capable d'attention aux pensées, aux sentiments, aux expériences, aux attitudes, aux croyances et aux valeurs des autres;
- en développant des capacités d'imagination permettant d'identifier des sentiments tels que l'amour, l'émerveillement, l'indulgence, le pardon, la tristesse, le chagrin et le regret;
- en devenant capable de saisir comment d'autres que soi peuvent voir le monde, et comment ils peuvent percevoir autrement les enjeux de l'existence de même qu'entrevoir différemment les dénouements possibles;

La compétence relative à l'**évaluation**,

- en étant en mesure de participer à des discussions sur des questions religieuses sur la base d'argumentations bien fondées;
- en étant capable d'apprécier les réclamations et prétentions se rattachant respectivement aux intérêts personnels, à l'influence des autres, aux convictions religieuses et à sa conscience individuelle.

La compétence relative à l'**analyse**,

- en étant en mesure de distinguer entre l'opinion, la croyance et les faits;
- en saisissant les traits distinctifs des diverses religions et des divers courants de pensée séculière.

La compétence relative à la **synthèse**,

- en reliant des traits significatifs communs à plusieurs traditions religieuses et courants de pensée séculière dans un cadre conceptuel cohérent;
- en unissant différents aspects de la vie dans un ensemble unifié et intégrateur.

La compétence en matière d'**application**,

- en établissant des associations entre les religions et la vie des individus et des communautés;
- en établissant des corrélations entre les religions ou les courants de pensée séculière et les situations nationales et internationales contemporaines;
- en identifiant les valeurs religieuses dominantes et leurs interactions avec les valeurs séculières.

La compétence en matière d'**expression**,

- en étant en mesure d'exposer, d'illustrer et d'expliquer des concepts, des rites et des pratiques religieuses;
- en étant en mesure de reconnaître et d'énoncer de façon cohérente des convictions et des intérêts profonds en recourant à des modes variés d'expression.

La liste des énoncés de compétences qui précède peut apparaître impressionnante, voire déterminer des visées de formation qui, de fait, s'avéreront inaccessibles. Il convient toutefois de rappeler qu'il s'agit là des balises qui guideront les apprentissages proposés par l'école depuis le début du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Le cheminement à prévoir pour les divers degrés devra suivre une progression qui respecte les phases de développement de l'enfant tant sur les plans cognitif et affectif que sur les plans personnel et social. Ce qui compte c'est que l'élève soit mis sur la voie de la construction des compétences en mobilisant ses connaissances, ses habiletés et ses capacités de façon à pouvoir les réinvestir dans l'étude de situations progressivement plus complexes.

Nous illustrerons plus loin les contenus progressifs qui pourraient être présentés aux élèves, mais il convient de formuler au préalable quelques énoncés d'attitudes qu'un enseignement culturel des religions peut contribuer à développer. Bien que la mesure des progrès de chaque élève sur ce plan des attitudes soit très difficile à établir, la description de ces attitudes trouve toute sa pertinence en ce qu'elle permet de rendre compte du climat général dans lequel les apprentissages sont proposés aux élèves. Les attitudes cultivées de façon privilégiée par l'enseignement culturel des religions s'énoncent comme suit :

- Le sens de l'**engagement** (*commitment*) de l'implication ou de l'investissement personnel, c'est-à-dire :
 - la compréhension de l'importance de se mobiliser en fonction d'un répertoire de valeurs sur lesquelles sa vie trouvera un fondement solide;
 - la volonté de développer une approche positive de la vie;
 - l'habileté à apprendre en sachant tirer parti des incertitudes et des difficultés de l'existence.
- La **droiture** (*fairness*) ou la loyauté, c'est à dire :
 - la disponibilité à écouter le point de vue des autres sans préjuger d'avance de la réponse qu'on donnera;
 - la considération attentive des points de vue des autres;
 - la volonté de prendre en considération des éléments de preuve et une argumentation;
 - le souci de dépasser les impressions superficielles.
- Le **respect**, c'est-à-dire :

- la considération à l'égard de ceux qui ont des croyances et des coutumes différentes des siennes;
 - la reconnaissance des droits des autres à soutenir leurs points de vue;
 - la prévention du ridicule;
 - le discernement à l'égard de ce qui mérite respect et ce qui n'en mérite pas;
 - l'appréciation du fait que les croyances religieuses de quelqu'un se réfèrent à des sentiments profondément ressentis;
 - la reconnaissance des besoins et des préoccupations des autres.
- La **compréhension de soi**, c'est-à-dire :
- la maturation en ce qui touche le sens de ses mérites personnels et de sa valeur comme personne;
 - le développement d'une sensibilité à percevoir les implications des questions religieuses et leurs incidences sur sa propre vie;
- L'**esprit de recherche** (*inquiry*), c'est-à-dire :
- la curiosité et le désir d'atteindre la vérité;
 - l'intérêt personnel à l'égard des questions métaphysiques;
 - l'habileté à vivre en présence d'ambiguïtés et de paradoxes;
 - le désir de chercher le sens à l'existence;
 - la disponibilité à reconsidérer les modèles établis;
 - la disponibilité à reconnaître ses propres parti pris et ses préjugés;
 - le consentement à accorder valeur à l'intuition et à l'imagination comme moyens de percevoir la réalité.

Cette longue liste de compétences et d'attitudes illustre l'orientation, les visées de formation et le climat d'un éventuel enseignement culturel des religions dans le curriculum. Elle l'inscrit d'emblée dans les attentes auxquelles doit répondre la réforme du curriculum selon le *Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (Inchauspé), tant en ce qui touche la mission d'instruction que celle de socialisation de l'école. Sans prétendre à aucun monopole, le champ de l'enseignement culturel des religions présente aussi des contours spécifiques par lesquels il contribue aux savoirs essentiels sur l'univers social et le développement personnel. En outre, par les approches pédagogiques auxquelles l'enseignement culturel des religions doit faire appel, il s'inscrit dans le développement des compétences transversales, en particulier en matière de développement intellectuel, de maîtrise des méthodes de recherche, d'analyse et de synthèse, et de maturation dans la socialisation des élèves. Sur ce plan, il convient de rappeler ici le principe

directeur 4 du *Rapport du Comité sur l'éducation au phénomène religieux*. Il se formule comme suit :

Il présente les traditions religieuses et les courants de pensée séculière dans leur richesse et leur complexité.

Le programme d'enseignement culturel des religions aborde l'étude des phénomènes religieux sous trois angles distincts:

- l'expérience personnelle des individus;
- celle des groupes auxquels ils appartiennent;
- la tradition religieuse ou le courant de pensée séculière auquel se rattachent ces individus et ces groupes.

Le palier prévoyant d'aborder les phénomènes religieux sous l'angle de l'expérience personnelle des individus conduit à la prise en considération des formes les plus concrètes d'expression de la vie religieuse qu'on retrouve dans la vie quotidienne des personnes et des familles. Ces phénomènes connaissent une multitude de formes et renvoient à un large éventail de significations. Les pratiques observables renvoient aux croyances qui se traduisent dans les énoncés du sens que leur assignent les pratiquants eux-mêmes. Les phénomènes en cause peuvent être présentés dans une documentation illustrative de la vie des familles croyantes qui peuvent aisément être mises au point grâce à un matériel technique d'enregistrement audio et vidéo assez simple. Ces illustrations donneront la parole aux élèves de la classe leur permettant d'exprimer leurs réactions face aux matériaux présentés, de poser des questions pour bien saisir ce qui leur a été présenté, et aussi, le cas échéant, de présenter leur propre expérience religieuse. Les processus d'apprentissage mis à contribution pour ce palier sont ceux de l'observation, de l'écoute, de la curiosité et de l'expression de réactions.

Le premier palier appelle logiquement le second qui consiste en l'étude des groupes auxquels se rattachent les individus avec lesquels l'élève a pris contact au premier palier. Il s'agit alors pour l'élève de placer les illustrations individuelles dans des ensembles plus larges débouchant sur la dimension communautaire des religions. La diversité des manifestations individuelles donnera lieu à une mise en ordre autour de ce qui constitue les confessions de foi communautaires. L'attention se portera alors sur la catégorisation des groupes et l'identification de leurs propriétés en matière de croyances, de rites, de pratiques et de types d'organisation. Encore ici, on peut escompter que les élèves seront en mesure de s'exprimer en fonction de leur appartenance éventuelle à telle ou telle confession ou de leur option pour un courant de pensée séculière, nourrissant ainsi les apprentissages à même leur expérience d'appartenance à une communauté de foi où à un courant de pensée séculière.

Enfin, ce second palier conduit au troisième qui prend en considération les traditions religieuses et les courants de pensée séculière auxquels se réfèrent les groupes. Il s'agit alors de généralisations qui, sans oublier de demeurer ancrées sur les manifestations individuelles et communautaires, font appel aux patrimoines historiques, aux corpus d'écritures, aux coutumes rituelles et aux pratiques traditionnelles auxquels les adhérents à telle ou telle confession

religieuse font référence. Les courants de pensée séculière viennent ici prendre place comme systèmes de vision du monde apparus historiquement comme alternatives aux conceptions religieuses. Ce troisième palier comporte une dose plus marquée d'exploration des informations, d'analyse et d'application aux situations sociales.

Les trois angles d'étude peuvent être intégrés à l'intérieur d'une brève séquence d'enseignement ou encore présider à la planification d'une longue démarche d'apprentissage. Ils s'établissent dans des rapports réciproques dont l'agencement relève des stratégies pédagogiques de l'enseignant. Enfin, leur agencement permet d'assurer une souplesse dans les contenus à privilégier de façon à les adapter aux situations locales des élèves tout en poursuivant les visées de formation prévues par l'enseignement culturel des religions.

Nous l'avons déjà dit, un travail de consultation, de concertation et d'expérimentation reste encore à faire avant de pouvoir établir un programme précis et systématique en enseignement culturel des religions. Les contenus suggérés au pages 20-22 de l'étude no 1 sur L'enseignement culturel des religions ne peuvent donc être que des hypothèses de travail sujettes à révision. Ils ont été proposés sous toutes réserves, dans un dessein d'illustrer, autant qu'il était possible de le faire en ce moment, ce que pourrait être concrètement l'enseignement culturel des religions aux différents cycles du primaire et du secondaire, sans préjuger du type de répartition des périodes d'enseignement qui lui seraient dévolue ni présumer qu'il prendrait place dès la première année du primaire ou encore qu'il s'étendrait sur toute la durée de chaque année scolaire. Ce sont là des questions d'aménagement qui ne pourront être résolues qu'en coordination pour l'ensemble du curriculum.

IV - Réponses à quelques objections aux recommandations du rapport Proulx sur l'enseignement culturel des religions

Nous tenterons maintenant, à la lumière de ces précisions sur la nature de l'enseignement culturel des religions et sur les compétences et les attitudes qu'il vise à développer, de fournir des éléments de réponse aux principales objections qui ont été soulevées contre l'enseignement culturel des religions et la recommandation du Rapport Proulx de le rendre obligatoire pour tous les élèves.

1- L'enseignement culturel des religion est défini dans la perspective de la formation des citoyens. Les finalités de l'éducation religieuse sont subordonnées aux objectifs «civiques» de l'État. Cela revient à subordonner l'éducation religieuse aux finalités de l'éducation à la citoyenneté.

Le groupe de travail sur l'enseignement culturel des religions a rejeté l'hypothèse de considérer l'enseignement culturel des religions comme une composante d'un éventuel programme d'éducation à la citoyenneté ou, comme le proposait le rapport Inchauspé, à l'intérieur des programmes d'enseignement moral.

Cette option claire pour un enseignement qui poursuit des buts spécifiques apparaît dans l'énoncé des finalités poursuivies par le programme (Principe directeur 5). La première et la

troisième finalité de cet enseignement ne sont pas «subordonnées» à l'éducation à la citoyenneté

L'enseignement culturel des religions tel que nous le concevons poursuit trois buts principaux :

- fournir aux élèves la formation nécessaire pour comprendre la place qu'occupent les religions et les courants de pensée séculière dans la vie des individus et des groupes, au Québec et dans le monde;
- contribuer à l'éducation à la citoyenneté des élèves et les préparer à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux;
- contribuer à ce que les élèves puissent se situer d'une manière éclairée, réfléchie et critique dans leur propre recherche de sens (p. 11)

Le qualificatif “culturel” réfère aux significations incarnées dans des systèmes de symboles qui sont transmis à travers l'histoire et qui sont héritées par les générations qui se succèdent les unes aux autres. Au moyen de ces systèmes, les humains communiquent, perpétuent et développent à la fois leur connaissance de la vie et aussi leurs attitudes devant elle (Geertz, 1972). L'enseignement ainsi orienté se différencie d'un enseignement qualifié de “religieux”, c'est-à-dire inducteur d'une signification “sacrée” qui s'imposerait dans la manière même d'étudier les symboles en cause. Une orientation proprement religieuse conférée à l'enseignement pourrait conduire à inféoder les apprentissages en matière de religion ou de courants de pensée séculière à une cause, nationale, par exemple, qui pourrait s'apparenter à l'enseignement d'une forme de “religion civile”. C'est précisément ce que le qualificatif “culturel” permet de prévenir. Par contre, l'énoncé du deuxième but reconnaît que l'enseignement culturel des religions contribue à l'apprentissage du “vivre ensemble” dans une société pluraliste, mais il s'agit là d'une dimension sociale de la formation visée et non d'une dimension « religieuse ».

- 2- *Cet enseignement adopterait la méthode des sciences humaines et sociales (histoire, anthropologie, sociologie) : neutralité, distance, critique. La neutralité n'est pas possible dans le domaine des valeurs et de l'expérience religieuse. Et si elle était possible, un tel enseignement risquerait de conduire au relativisme et à l'indifférence.*
- 3- *Le rapport est axé sur l'apprentissage de l'altérité (autres visions du monde) sans accorder l'importance voulue à l'exploration de l'identité personnelle (la connaissance de la tradition d'appartenance. Il faut se connaître pour pouvoir rencontrer l'autre avec profit. Une des missions de l'école publique consiste à aider les jeunes à s'approprier le meilleur de leurs héritages culturels et religieux, de façon systématique et réfléchie, en allant de l'ouverture au sens critique.*

Ces deux objections sont étroitement reliées et sont au cœur de la résistance des partisans de l'enseignement religieux confessionnel à l'alternative viable que représente l'enseignement culturel des religions.

La première objection rejoint celle que formulait Paul Tremblay, un ancien président du Comité catholique dans sa prose imagée :

Mais il n'est pas évident qu'une approche culturelle de toutes les religions serait, pour les élèves de six à dix-sept ans, forcément plus éclairante et plus utile qu'une appropriation intelligente et chaleureuse de leur propre tradition spirituelle ou morale, dans un esprit d'ouverture et de dialogue. Entre les multiples plats du buffet froid des religions et le plat maison servi chaud, il est possible que ce dernier se révèle, à la longue, le plus nourrissant et peut-être le plus appétissant (1995, p. 202-203) .

Dans la présentation qu'en font généralement les défenseurs de la confessionnalité, les sciences humaines des religions apparaissent généralement comme des discipline froides et «objectives» qui se contentent de «lécher la coque des phénomènes religieux» tandis que la théologie permet de saisir le cœur de l'expérience religieuse.

Face à ces objections, il convient d'abord de reconnaître, dans cette opposition radicale entre les approches «froides» des sciences humaines des religions et l'appropriation «chaleureuse» de sa propre tradition spirituelle, des relents de la querelle entre «modernistes» et «anti-modernistes» qui remonte au milieu du XIX^e siècle. Cependant, les avancées intellectuelles des 50 dernières années dans les sciences humaines des religions démontrent que leur «décret» ancien sur la fin des «religions» au profit de la «rationalité scientifique» a fait place à une reconnaissance du droit de cité des fonctions symboliques non-rationnelles ou para-rationnelles, telles que les croyances religieuses, en tant qu'objets valides de pensée et d'expression en vertu de leur statut épistémologique même. Ainsi plusieurs anthropologues, sociologues et psychologues, entre autres, ont pu mettre au jour des dimensions «chaudes» de l'expérience humaine, dans les religions et dans d'autres domaines de la culture, tout en suivant un parcours rigoureux tant du point de vue méthodologique que de celui de la rationalité. De leur côté, bien des études rationnelles confessionnelles (théologies) des contenus de croyances particulières à telle ou telle tradition religieuse ont abondamment emprunté aux méthodes critiques des sciences humaines pour avancer dans la systématisation contemporaine des discours théologiques. La métaphore du «chaud» et du «froid» n'est peut-être pas applicable aux différences méthodologiques scientifiques.

Ce que soulève l'objection nous semble plutôt se situer sur le plan du cheminement du développement cognitif, affectif et social qui serait le plus approprié pour favoriser la maturation des élèves. Et la question déborde le strict plan des stratégies didactiques et de la qualité des supports à l'enseignement. On pourrait formuler l'alternative comme suit : «Faut-il d'abord croire, pouvoir s'appuyer sur une identité et une appartenance confessionnelle pour comprendre quelque chose aux religions ? » De l'autre côté, «la connaissance des religions comme faits de culture vient-elle entraver la maturation du processus de croyance et d'appartenance ?

Il convient d'abord de clarifier les mandats entre la mission qui revient à l'école publique et celle qui appartient aux confessions religieuses. C'est à ces dernières que revient la mission de propagation, de reproduction et de maturation de la foi. Sur ce plan, les confessions

bénéficient d'une totale autonomie et d'un droit de cité reconnu même dans certains dispositifs fiscaux. L'État ne s'autorise à intervenir que lorsque l'ordre public se trouve mis en cause ou lorsque les droits fondamentaux de la personne sont violés à l'égard de citoyens. Il existe donc des instances de la société civile (les confessions religieuses) à qui est reconnue, en toute légitimité, la faculté de cultiver la foi et l'appartenance confessionnelle. Aussi, c'est en tant que membres de communautés de foi que les parents peuvent réclamer des institutions confessionnelles auxquelles ils appartiennent des services de formation religieuse confessionnelle pour leurs enfants, assumant du même coup les contributions nécessaires à l'existence de tels services.

De son côté, lorsqu'elle aborde les faits religieux dans l'enseignement culturel des religions, l'école n'a pas à s'abstenir de présenter les traditions religieuses particulières avec leurs contenus spécifiques de connaissances et l'éclairage qu'elles apportent pour développer des attitudes face à la vie. Bien au contraire, ces matériaux sont au centre de l'enseignement culturel des religions. Ce faisant, il pourra rejoindre, le temps venu dans le programme, l'exploration des traditions religieuses auxquelles se rattachent tels ou tels élèves de la classe, leur permettant ainsi de s'y reconnaître et d'exprimer, éventuellement avec « chaleur », les convictions et la signification à l'existence qu'ils puisent dans leur communauté religieuse d'appartenance. L'école enseigne ainsi aux élèves, par ses pratiques pédagogiques elles-mêmes, ce que c'est que l'exercice de la liberté d'expression comme droit fondamental de la personne.

Certes, l'enseignement culturel des religions, par l'exploration des symboles de plusieurs confessions religieuses à laquelle il donnera lieu, conduira les élèves à devoir examiner le sens de leur propre appartenance confessionnelle dans un contexte pluraliste, c'est-à-dire en apprenant aussi à reconnaître et respecter que d'autres personnes adhèrent à d'autres systèmes de croyances ou de courants de pensée séculière et se rattachent à d'autres communautés d'appartenance ou de référence. Il n'y a là rien d'un « buffet froid », à notre avis. L'enseignement culturel des religions offre plutôt des procédés d'apprentissage « conviviaux » en congruence avec le « vivre ensemble » de citoyens libres et responsables dans un même espace social et civique.

Enfin, la référence aux sciences humaines et sociales, développée en commentaire du principe directeur 1 de l'enseignement culturel des religions indique, les fondements intellectuels qui doivent présider au choix du contenu du programme. De la sorte, il signale que ces contenus ne seront pas établis sous la dictée des confessions religieuses particulières qui y seront présentées. Il faut noter en outre que les méthodes scientifiques ne sont pas directement transposées dans les méthodes utilisées pour l'enseignement culturel des religions. Les principes directeurs 3 à 6 illustrent à souhait ces différences d'approches.

Il suffit de lire l'ouvrage récent de Robert Jackson (1997) qui utilise les approches de l'anthropologie pour étudier l'expérience religieuse des jeunes britanniques et pour développer un matériel pédagogique à partir de ces données ethnographiques pour se rendre compte que la métaphore du « buffet froid » représente plutôt une caricature de la réalité en cause. Les sciences humaines et sociales sont en mesure d'apporter un éclairage non seulement sur des

aspects secondaires de l'expérience religieuse et humaniste mais aussi sur le sens qu'elle a pour les personnes qui adhèrent à l'une ou l'autre de ces visions du monde. Les deux extraits suivants du rapport du comité sur l'enseignement culturel des religions illustrent bien ce point :

Le programme écarte toute notion de « vraie » ou de « fausse » religion au sens que ces expressions ont pris dans la littérature polémique ou apologétique. Il s'interdit donc d'accorder une crédibilité particulière à l'une ou l'autre des traditions religieuses ou des courants de pensée séculière étudiés dans leur estimation des « autres ». Il cherche à refléter la diversité interne de chacune des traditions religieuses et des courants de pensée séculière et à les interpréter en croisant constamment les concepts « proches de l'expérience » (point de vue du croyant) et les concepts « éloignés de l'expérience » (point de vue de l'observateur extérieur). Il permet ainsi de faire ressortir la différence entre ces deux types de point de vue sans faire la promotion de l'un ou l'autre (Principe directeur 1 , p. 9).

Le programme d'enseignement culturel des religions aborde l'étude des phénomènes religieux sous trois angles distincts:

- l'expérience personnelle des individus;
- celle des groupes auxquels ils appartiennent;
- la tradition religieuse ou le courant de pensée séculière auquel se rattachent ces individus et ces groupes.

Il veille à présenter les diverses traditions religieuses et les courants de pensée séculière dans ce qu'ils ont de spécifique, en prenant soin de les situer dans les cultures vivantes dans lesquelles elles s'insèrent et en évitant de faire de ces cultures des réalités figées et séparées. Cette approche, reliant l'expérience personnelle et l'expérience sociale est propice à former l'élève au respect de toutes les traditions religieuses et tous les courants de pensée séculière, y compris la tradition ou le courant de pensée auquel se réfèrent ses proches. L'approche selon les trois angles ou paliers d'observation évite de poser les traditions à l'étude comme des essences universelles ou d'enfermer les membres des diverses communautés de croyants ou des groupes d'adhérents à des courants de pensée séculière dans des formulations schématiques simplistes de croyances ou de visions du monde (Principe directeur 4, p. 11)

Pour ce qui est de la crainte qu'un enseignement culturel des religions conduise au relativisme et à l'indifférence, elle repose sur un postulat qui n'a jamais été démontré sur la base de données empiriques solides : « L'enfant doit s'enraciner dans sa propre tradition avant (je souligne) de s'ouvrir aux autres ». Ce postulat présuppose que la construction de l'identité se fait de façon linéaire : l'enfant commence par s'approprier son propre héritage culturel et religieux. Ce n'est qu'une fois ce processus de socialisation terminé qu'il peut s'ouvrir à d'autres univers culturels et religieux. Une telle conception ne paraît pas adéquate dans le contexte d'une socialisation qui se fait au contact de la télévision où chaque jour l'enfant est confronté à des visions du monde et à des valeurs relativement étrangères à celles de la tradition idéologique, religieuse ou culturelle particulière à laquelle il se rattache, lui et sa

famille. Le processus de construction identitaire est beaucoup plus dialectique que ne le postule la conception sous-jacente à cette objection.

Des recherches empiriques sur l'impact qu'avait sur les élèves un cours inspiré des sciences humaines des religions, le cours d'enseignement religieux de type culturel offert en option à la fin du secondaire au cours des années 1970 visaient explicitement à voir si les élèves qui suivaient ce cours avaient tendance à prendre leurs distances par rapport à la foi chrétienne. Ces recherches ont permis de faire deux constatation intéressantes. La première permet de remettre en question l'existence du base empirique aux craintes qu'un tel enseignement produise le relativisme et l'indifférence:

Par contre, notre enquête fournit des données très révélatrices sur le degré d'attachement au christianisme manifesté par les étudiants inscrits au cours de culture religieuse. S'il est vrai que les étudiants qui choisissent ce cours ont un indice d'orthodoxie légèrement moins élevé que les étudiants de catéchèse, le fait de suivre le cours de culture religieuse ne conduit pas à une diminution sensible de ce degré d'orthodoxie. Chose surprenante, c'est chez les étudiants inscrits en catéchèse que l'on constate la plus forte diminution de l'attachement au christianisme. La crainte que l'étude des religions étrangères amène les jeunes à s'éloigner de leur propre tradition ne semble donc pas fondée (Ouellet et Viel, 1984, p. 85).

On pourra rétorquer que l'enseignement culturel des religions pourrait être sans danger à la fin du secondaire, mais que les risques soulevés ici se poseraient si on voulait commencer trop tôt. La encore les données empiriques ne semblent pas confirmer ces appréhensions. L'ouverture à la diversité des traditions religieuses dès les premières années du primaire est une réalité depuis une trentaine d'années en Grande-Bretagne et depuis plusieurs années dans le secteur protestant au Québec, et il ne semble pas que le problème du relativisme se soit posé de façon plus aiguë pour ces élèves que pour ceux qui suivent un enseignement confessionnel se confinant à l'appropriation d'une seule tradition spécifique d'appartenance.

Une deuxième constatation de notre enquête sur l'enseignement religieux de type culturel ébranle l'objection du menu froid des religions :

Une autre donnée qui semble aller à l'encontre des hésitations et des piétinements qui marquent l'implantation du programme de culture religieuse dans les écoles secondaires est l'intérêt manifesté par les étudiants pour ce type de cours. D'après nos données, le score de ces étudiants sur une échelle d'intérêt est plus élevé que celui des étudiants en catéchèse (Ibid.).

Toutefois, le programme d'enseignement religieux culturel était perçu par les élèves comme un programme qui exigeait plus de travail que le programme d'enseignement catholique ou celui d'enseignement moral. La plupart des élèves qui choisissaient de s'inscrire à ce programme étaient ceux qui étaient les plus forts dans les matière scolaire. Il faut donc reconnaître qu'un programme d'enseignement culturel des religions représente un défi pédagogique considérable si l'on veut qu'il ne s'adresse pas seulement aux élèves les plus forts. C'est un défi que l'enseignement culturel des religions partage avec les autres matières scolaires qui visent la

culture générale. C'est un défi qui ne pourra être relevé sans des investissements importants dans le développement de matériel pédagogique intéressant et dans la formation initiale et le perfectionnement des enseignants et des enseignantes. Le comité sur l'enseignement culturel des religions formule des recommandations en ce sens.

- 4- *L'élimination de l'enseignement religieux confessionnel à l'école publique pourrait avoir pour effet de compromettre la fonction structurante de la référence chrétienne dans la culture québécoise*

On ne voit pas bien pourquoi il faudrait un enseignement religieux confessionnel et des écoles confessionnelles pour mieux transmettre cette dimension du patrimoine culturel des Québécois. Il faut se rappeler que cet effondrement de la tradition chrétienne dans l'éducation des jeunes québécois que déplorent plusieurs défenseurs de la confessionnalité scolaire s'est produit dans des écoles confessionnelles où les enfants reçoivent un enseignement confessionnel supervisé par une superstructure qui coûte plusieurs millions par années aux contribuables. Selon Côté, «une collaboration, un partenariat entre l'État et les confessions religieuses devrait demeurer possible dans un domaine comme l'éducation religieuse à l'école publique». La mise sur pied d'un programme d'enseignement culturel des religions exigerait, selon nous, une telle collaboration. Mais une telle collaboration exigerait la fin du monopole confessionnaliste catholique et protestant sur le discours sur la religion à l'école et une clarification des rôles respectifs de l'État, des groupes religieux et des familles dans l'éducation relative à la dimension religieuse de l'existence.

Même si la vigoureuse campagne de mobilisation menée par les défenseurs de la confessionnalité cherche à démontrer le contraire, le rapport Proulx ne propose pas de sortir l'enseignement religieux des écoles mais de le remplacer par une forme d'enseignement qui correspond mieux au contexte de l'école publique dans une société pluraliste et à l'évolution interne des programmes d'enseignement religieux au cours des dernières décades. Cet enseignement accorderait une place importante à la tradition chrétienne (Principe directeur 3).

La proposition du rapport Proulx permettra également, si on fait les investissements nécessaires dans la formation et le perfectionnement des maîtres de corriger la situation actuelle où les parents souhaitent en majorité que l'école s'occupe d'éducation religieuse et une proportion importante des enseignants et enseignantes sont en faveur de son remplacement par des matières scolaires plus importantes.

- 5- *L'ébauche de programme proposée dans l'étude sur l'enseignement culturel des religions ne respecte pas le principe directeur 3 selon lequel une place importante serait accordée à la tradition chrétienne.*
- 6- *L'ébauche de programme proposée dans l'étude sur l'enseignement culturel des religions n'est pas réaliste. Il est impossible de couvrir adéquatement le champ immense des religions du monde (principe directeur 2) dans 25 heures par années.*

Le comité sur l'enseignement culturel des religions n'a pas produit de programme, mais a cherché à définir les principes directeurs d'un tel programme. Il a également présenté quelques

éléments «permettant de concevoir ce que pourrait être un programme d'enseignement culturel des religions» (Rapport Proulx, p. 255). Ce sont les concepteurs du programme qui devront s'assurer que le christianisme occupe une place importante tant au primaire où l'approche proposée est thématique qu'au secondaire où il faudra s'assurer que l'élève soit en mesure de saisir la structure interne de la tradition étudiée et puisse en saisir la richesse et la complexité.

D'autre part, le comité sur l'enseignement culturel des religions propose que les enseignants et les enseignantes ne soient pas obligés d'aborder plus de deux traditions religieuses et un courant de pensée séculière. On peut donc penser que le programme du secondaire sera conçu de manière à ce que les enseignants et les enseignantes d'une école particulière puissent choisir quelles seront les traditions religieuses et les courants de pensée séculière qu'ils aborderont avec leurs élèves et que la tradition chrétienne sera nécessairement l'une d'entre elle.

Aucune tradition religieuse et aucun courant de pensée séculière n'est exclu en principe du programme d'enseignement culturel des religions et le Ministère de l'Éducation devra développer du matériel pédagogique permettant d'aborder un éventail aussi large que possible de ces traditions, mais les enseignants et les directions d'écoles auront une marge de manœuvre dans le choix des traditions. On est loin du rouleau compresseur homogénéisant dont parlent les opposants du rapport.

7- L'enseignement culturel des religions ne répond pas aux besoins des jeunes. Il ne propose aucune analyse contextualisée de la situation et des besoins des jeunes Québécois d'aujourd'hui.

Dans sa conférence au colloque sur le Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école organisé par le diocèse de Sherbrooke en collaboration avec la direction régionale du Ministère de l'éducation et la Faculté de Théologie le 9 septembre, madame Élisabeth Landry distinguait cinq types de besoins des jeunes selon qu'ils se situent au niveau :

- des rapports entre pairs
- du rapport à la vie
- économique
- de la technologie
- de la recherche du sens.

Plusieurs de ces besoins relèvent d'un programme d'enseignement moral. On ne peut demander à l'enseignement culturel des religions à répondre à tous ces besoins, même si on peut s'attendre à ce qu'une équipe chargée de l'élaboration d'un programme cherche à en tenir compte dans la mesure du possible comme l'y invite le sixième principe directeur de l'enseignement culturel des religions défini par le comité sur l'enseignement culturel des religions : «Il tient compte du développement cognitif des élèves, de leurs contextes de vie et de la diversité de leurs intérêts» (p. 13). On peut s'attendre à ce que l'enseignement culturel des religions, par son type de pédagogie même et pas ses contenus, contribue à répondre aux besoins des jeunes en matière de rapports entre pairs et de recherche de sens.

8- Il minimise le rôle de l'école au regard de la quête de sens et du développement spirituel des jeunes.

Comme nous l'avons vu plus haut, un des trois buts poursuivis par l'enseignement culturel des religions est de «contribuer à ce que les élèves puissent se situer d'une manière éclairée, réfléchie et critique dans leur propre recherche de sens » (principe directeur 5). Voici comment nous avons explicité la façon dont la poursuite de cette finalité importante pourrait se faire :

L'énoncé du troisième but relie l'enseignement culturel des religions au domaine propre des expériences humaines dans lequel s'enracinent les traditions religieuses et les courants de pensée séculière. Les propositions que contiennent leurs messages sont de nature à impliquer des choix existentiels et éthiques qui infléchissent les conduites. Il s'avère incontournable que l'enseignement culturel des religions déborde du domaine des faits et des phénomènes vers celui de leur interprétation et de leur signification. Un tel enseignement est ainsi appelé, par les questions des élèves entre autres, à passer du domaine des faits à celui du sens.

L'école est un lieu où l'élève se familiarise avec sa propre culture et avec l'univers plus large des cultures. Pour être bien préparé à vivre dans une société marquée par la diversité, l'élève doit apprendre à façonner ses convictions personnelles en même temps qu'il prend conscience de leur relativité. Ceci suppose qu'il puisse se situer d'une manière éclairée, réfléchie et critique dans sa propre recherche de sens.

Cependant, il est clair que les disciplines qui touchent à l'étude des religions et des courants de pensée séculière ne peuvent réduire leurs perspectives aux attentes des jeunes liées à la recherche de sens. Ces disciplines ont leur logique propre et leurs postulats et leurs méthodes impliquent une certaine prise de distance par rapport à toute prise de position religieuse ou séculière. En outre, l'univers scolaire ne représente qu'une portion relative des références qui s'offrent à l'enfant et au jeune comme balisage dans l'édification de son projet de vie. L'énoncé du but poursuivi par l'enseignement culturel des religions en relation avec la recherche de sens des élèves doit donc s'inscrire en cohérence avec la mission de l'école publique commune. Cette mission est différente de celle d'autres instances éducatives telles que la famille ou les groupes d'appartenance auxquels se réfèrent l'enfant et le jeune, directement ou indirectement. Dans l'exercice du rôle qui lui revient, l'école publique n'a pas à évacuer la dimension spirituelle de l'expérience des élèves, mais elle se doit d'en traiter conformément à sa mission éducative.

L'enseignement culturel des religions offre donc un cadre de réflexion et l'occasion d'un contact avec un répertoire de symboles et de conceptions de la vie qui permettent à la demande de sens des élèves de prendre conscience d'elle-même. Cette perspective n'est pas étrangère au domaine spirituel, étant entendu que la spiritualité ne s'épanouit pas seulement dans le cadre d'une confession religieuse. Toutefois, le comité n'a pas retenu, dans l'énoncé du but visé, une expression comme « contribution au développement spirituel ». Il est apparu au comité, après examen des différents contextes scolaires où on a demandé qu'un enseignement non confessionnel des religions contribue au développement

spirituel que cette visée éducative soulève beaucoup de controverses. Celles-ci portent notamment sur le rôle délicat qu'une telle visée éducative confère à l'enseignant et les craintes qu'elle peut susciter chez les parents devant la possibilité d'une influence de l'enseignant qui soit contraire à leurs convictions. (p. 12-13)

9- *Un enseignement culturel des religions obligatoire pour tous n'est pas compatible avec la liberté de conscience*

Nous n'avons pas la compétence juridique pour répondre à cette objection d'une manière décisive. Nous croyons toutefois qu'il pourrait être éclairant d'examiner le cas à la lumière de la décision d'une cour d'appel américaine qui a rejeté la demande de parents fondamentalistes de l'état du Tennessee qui demandaient des modifications de parties spécifiques du curriculum parce qu'ils ne voulaient pas qu'ils apprennent à «porter des jugements critiques, à utiliser leur imagination et à exercer le choix «dans des domaines où la Bible fournit la réponse» (Gutmann & Thompson, 1996, p. 63). Voici comment Gutmann et Thompson résument les raisons sous-jacentes à ce jugement à une demande qui me paraît assez semblable à celle que pourraient faire des parents qui rejetteraient l'enseignement culturel des religions au nom de la liberté de conscience :

Dans son éducation civique, la démocratie délibérative va même plus loin que la plupart des autres formes de démocratie. Elle enseignerait aux enfants non seulement à respecter la dignité humaine mais aussi à apprécier son rôle pour soutenir la coopération politique dans des termes qui peuvent être partagés par des citoyens moralement motivés. Ce serait une absurdité pédagogique si les écoles voulaient enseigner cela dogmatiquement ou par endoctrinement. Mais elles ne peuvent rester neutres sur une question qui affecte la nature de la démocratie elle-même. Accepter l'objection des parents fondamentalistes devant un enseignement de la «dignité fondamentale et la valeur des êtres humains» serait s'attaquer à un trait fondamental de la démocratie délibérative - un trait qui rend possible la demande de réciprocité au nom de toute vision morale ou religieuse (p. 66).

Les prétentions empiriques des parents fondamentalistes ne passent pas le test de la réciprocité parce qu'on ne peut les soutenir en s'appuyant sur des méthodes d'enquête fiables. Lorsque les enseignants demandent aux enfants de lire des histoires décrivant une communauté indienne catholique à New Mexico, l'effet de cet enseignement n'est pas d'inculquer la croyance au catholicisme. Il n'y a pas de données empiriques fiables montrant que les enfants qui doivent étudier différentes religions ou différentes cultures ont tendance à se convertir à ces religions ou à adopter ces cultures pour eux-mêmes. Postuler que c'est l'effet de l'éducation, c'est ignorer une distinction simple entre enseigner sur la religion et enseigner à croire à une religion. Bien sûr, les parents peuvent rejeter la pertinence de cette distinction : ils peuvent prétendre que le simple fait d'étudier les autres religions affaiblit leur propre religion parce qu'il implique que la religion est une question de choix rationnel ou d'opinion subjective. Mais la distinction est importante non seulement comme question de logique mais aussi comme base pour une éducation civique qui aide les citoyens à comprendre les diverses cultures de leurs concitoyens. Sans une telle compréhension, les citoyens ne peuvent supporter une politique éducative qui

respecte toutes les religions en des termes que tous les citoyens moralement motivés peuvent partager (Gutmann & Thompson, 1996, p. 66).

- 10- *En proposant un enseignement culturel obligatoire à l'école publique afin de satisfaire l'exigence d'égalité de tous les citoyens, le rapport Proulx a choisi de restreindre les droits plutôt que de les étendre aux autres groupes religieux ou laïcs comme il aurait pu le faire.*
- 11- *Il ne faut pas chambarder un système d'enseignement religieux qui fonctionne bien dans l'ensemble du territoire québécois pour solutionner un problème spécifique à Montréal. Cela pourrait donner prise à l'opinion que les immigrants ne sont pas seulement des « voleurs de jobs » mais qu'ils viennent nous voler nos écoles (J. Tremblay).*

On joue ici sur la confusion entre droits et privilèges catholiques et protestants. Le président du Comité catholique a annoncé clairement son intention de chercher à démontrer devant la commission parlementaire qu'il serait opportun d'élargir à d'autres groupes religieux la possibilité d'offrir un enseignement religieux confessionnel. Cette option permettrait d'éviter d'avoir recours à la clause nonobstant et ne soulèverait que des problèmes mineurs. Selon lui, il vaut mieux régler à la pièce les quelques problèmes qui pourraient survenir que de chambarder l'ensemble d'un système qui fonctionne bien.

Nous ne pouvons que rappeler ici la conclusion à laquelle en arrive le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école après avoir examiné les tenants et aboutissants de cette option.

En résumé, le Groupe de travail estime inopportun de retenir cette formule. Bien que répondant en substance aux principes et finalités que poursuit l'État et aux exigences juridiques en matière d'égalité et de liberté de conscience et de religion, elle satisfait de façon inadéquate aux autres paramètres.

1. Le régime à la carte répond de façon mitigée au but sociétal de valorisation de la diversité et du « vivre-ensemble ».
2. Il ne répond que très peu aux attentes sociales actuelles au sein des majorités et plus encore au sein des minorités religieuses.
3. Il apparaît impraticable sur le plan de la gestion pédagogique.

12- La majorité des parents est en faveur de l'enseignement religieux confessionnel

Tous les sondages confirment que les parents souhaitent que l'école continue de dispenser un enseignement de la religion. Toutefois, ces sondages n'indiquent généralement pas quel type d'enseignement souhaitent les parents. L'option qui leur est généralement présentée est celle de l'enseignement confessionnel ou d'une école sans enseignement religieux.

Dans l'étude réalisée par Jean-Pierre Proulx et Micheline Milot pour le groupe de travail sur la place de la religion à l'école, on a cherché à savoir quel type d'enseignement de la religion correspondait le plus aux attentes des parents et à celles des enseignants et des directions d'écoles. Il est ressorti clairement que l'enseignement culturel des religions est celui qui correspond aux attentes de la majorité des parents, même des parents catholiques.

On comprend alors l'énergie déployée présentement par les défenseurs de la confessionnalité pour discréditer cette étude et pour démontrer que l'enseignement culturel des religions n'est pas une alternative viable à l'enseignement confessionnel. Mais il devient de plus en plus évident que la croisade en cours, supportée explicitement par l'Assemblée des évêques du Québec vise moins à préserver l'héritage catholique du Québec et à répondre aux besoins religieux des jeunes qu'à maintenir ce que la regretté Louise Marcil-Lacoste appelait le « monopole confessionnaliste » sur l'enseignement de la religion à l'école. Depuis la disparition prématurée du père Julien Harvey, peu de voix s'élèvent parmi les catholiques en faveur d'une collaboration constructive à l'entreprise de clarification des responsabilités respectives de l'État, des églises et des parents en matière d'éducation religieuse. Il faut le regretter et espérer que des chrétiens éclairés auront le courage de s'opposer au mouvement d'opposition qui a été très habilement mis en place pour empêcher la mise en marche d'une véritable réforme dans ce domaine.

Les défenseurs de la confessionnalité ont soulevé des questions concernant la représentativité des sondages qui révèlent que l'enseignement culturel des religions est l'option la plus choisie par les parents, même par les parents catholiques, pourvu qu'on leur offre la possibilité d'exprimer ce choix. Il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste des sondages pour constater que dans les sondages commandés par les organismes favorables à la confessionnalité, on prend bien garde d'offrir cette possibilité aux parents et on les met en demeure de choisir une écoles avec un enseignement religieux confessionnel ou sans aucun enseignement de la religion.

Si le gouvernement québécois veut répondre aux attentes des parents et respecter l'article 41 de la Charte québécoise, comme l'y invite monsieur Patrice Galant dans son mémoire à la Commission parlementaire, il doit donc s'assurer que cette option est réellement disponible. Le rapport Proulx indique quelles seraient les mesures à prendre pour que cela soit le cas.

Conclusion

En terminant, il nous paraît important d'examiner brièvement une objection fondamentale souvent soulevée à l'encontre des recommandations du Rapport Proulx. Selon plusieurs opposants aux recommandations de ce rapport, il s'appuie sur une vision dépassée du libéralisme, la vision républicaine qui ne laisse aucune place aux communautés particulières. En fondant l'égalité exclusivement sur les droits individuels garantis dans les Chartes, il néglige les droits des groupes qui composent la société civile et sa mise en œuvre conduirait à un affaiblissement d'une des institutions importantes de la société civile et au renforcement des tendances homogénéisantes qui sont à l'œuvre dans l'économie en voie de mondialisation accélérée.

Dans une communication personnelle au président du groupe de travail sur la place de la religion dans les écoles, Luc Tremblay, professeur à la faculté de droit de l'Université de Sherbrooke présente une formulation très articulée de cette objection. Il faut souligner ici que le professeur Tremblay est d'accord avec l'ensemble des recommandations du Rapport Proulx, mais qu'il n'a pas trouvé dans le rapport une argumentation satisfaisante à l'objection qu'il

soulève ici. Nous croyons utile de reproduire ici, avec sa permission, la lettre où il formulait ses interrogations.

- 1- D'abord, comme tu sais, je partage l'essentiel de vos conclusions et je me sens généralement très à l'aise avec l'argumentation libérale et démocratique et l'appel à la formation de bons citoyens.

Pourtant, les réactions qui viennent de certaines personnes ou groupes révèlent, comme tu le disais, qu'il y a un aspect identitaire à la question.

- 2- Ces personnes ou groupes interpellent—je crois—directement les libéraux sur leur propre terrain. Ils posent la question de savoir quel type de diversité et quel type de « tolérance épistémique » devons-nous accepter ? La question n'est pas de savoir si le Québec doit être une société libre et démocratique. Mais : quel type de libéralisme voulons-nous? Les valeurs fondamentales du libéralisme (majoritarisme et droits fondamentaux) sont abstraites et l'interprétation que le rapport propose est contestée au sein même de la pensée libérale.
- 3- Prenons le principe de neutralité et acceptons que ce soit là une affaire «d'égalité». Vous avancez que la neutralité en matière de religion peut être de type «communautarien» ou de type «républicain». Vous dites que le choix entre les deux est moins une affaire de principe que de circonstances car les deux types respectent la neutralité égalitaire. Je n'en suis pas certain. Du moins, le débat actuel permet d'en douter.
- 4- Il apparaît que la présence ou non de la religion à l'école n'ait pas la même signification pour tout le monde. Tous les libéraux (comme nous deux et comme bon nombre de catholiques, juifs etc.,), peuvent en principe s'accommoder des conclusions du rapport. Pour eux, la religion à l'école ne constitue pas un aspect fondamental de leur conception de la vie bonne. Si vos conclusions devaient être implantées, elles ne heurteraient pas quelque chose qu'ils estiment être fondamental (bien qu'importants pour plusieurs libéraux).

Pourquoi? C'est difficile à dire: peut-être estiment-ils que leurs enfants seront quand même suffisamment en contact avec les valeurs auxquelles ils sont attachés, la société étant généralement encore judéo-chrétienne; peut-être sont-ils convaincus que former des bons citoyens est aussi le bon modèle à suivre à l'école; peut-être que la religion n'occupe pas une place aussi centrale dans leur vie; peut-être parce qu'ils sont profondément modernes; etc. Le fait est qu'une bonne partie des québécois sont libéraux et pourraient s'accommoder des conclusions du rapport même si celui-ci ne représente pas aujourd'hui leurs préférences.

- 5- Mais pour d'autres catholiques, juifs, ou autres, l'éducation d'un enfant doit passer par un cadre religieux. Et ceci, non pas parce qu'ils veulent résister au changement pour des motifs psychologiques ou parce qu'ils veulent préserver une idée traditionnelle de la nation québécoise (je crains qu'il y ait quelque caricature ici). Mais parce que leur conception de la vie bonne inclue une éducation religieuse intégrale pour leurs enfants. La religion à l'école ou la confessionnalité, ce n'est pas comme un cours de géographie ou de chimie.

C'est même plus qu'un cours de langue. Ca touche directement leur conception de la vie bonne. Les conclusions du rapport pourrait remettre en cause ce qu'ils conçoivent comme un intérêt fondamental.

- 6- Il est donc inexact de dire, je crois, que la neutralité en matière de religion peut être de type «communautarien» ou de type «républicain» et que le choix entre les deux n'est pas tant une affaire de principe que de circonstances. Les deux types ne respectent pas la neutralité égalitaire «également». Le type républicain a un effet préjudiciable beaucoup plus lourd pour ceux qui font de l'éducation religieuse une affaire de vie bonne que pour les libéraux et pour ceux pour qui c'est peut-être important mais pas au point de ne pas pouvoir s'en accommoder. Le type républicain, pourrait-on dire, favorise ceux dont la conception de la vie bonne n'est pas incompatible avec le modèle républicain et défavorise ceux pour qui elle est incompatible. L'État ne serait donc pas neutre entre les conceptions de la vie bonne, en tout cas, pas neutre au sens «égalitaire».

De ce point de vue, une certaine incohérence apparaît entre les principes de base (la neutralité égalitaire) et le résultat.

- 7- Ceci est d'autant plus fort, je crois, lorsqu'on voit la conception de l'intérêt fondamental de l'enfant que vous favorisez (et que je favorise aussi): développer l'autonomie, le jugement critique, la délibération, la tolérance épistémique, l'ouverture à la diversité, etc. Or, pour certains citoyens, sans pour autant nier que ce sont là des valeurs importantes, ces valeurs ne sont pas fondamentales au point de «réduire» ou «fonder» l'éducation sur ce type de formation (qu'ils disent «froide», «aseptisé», etc.). D'autres valeurs (religieuses en l'occurrence) sont beaucoup plus fondamentales et sous-tendent toutes les autres.
- 8- De ce point de vue, le modèle communautarien semble supérieur au modèle républicain. Mais ce n'est pas pour des motifs circonstanciels. C'est pour des raisons de principes: il semble mieux respecter l'égalité en traitant également les citoyens qui ne partagent pas la même conception de la vie bonne.
- 9- Pour amener les opposants à accepter le modèle républicain, il faut donc avancer des arguments qui pourraient les convaincre: car l'un des objectifs de la délibération publique en démocratie est de produire des justifications que chacun peut raisonnablement accepter comme suffisantes indépendamment de nos conceptions plurielles du bien (c'est une affaire de légitimité).

Le rapport avance plusieurs bons arguments et tente de les balancer les uns avec les autres. J'estime que ces arguments sont puissants. Pourtant, ils posent des problèmes importants pour un libéral.

- (a) la cohésion sociale: cet objectif est certes un but social important que nous partageons tous. Mais la question est de savoir si il nécessite le sacrifice des intérêts fondamentaux de certains groupes aux conceptions minoritaires de la vie bonne lorsque d'autres moyens d'intégration sont disponibles et sont raisonnablement suffisants (la situation actuelle qui divise les citoyens entre catholiques, protestants et

juifs est-elle déjà trop incompatible avec l'adhésion à des valeurs publiques communes? Elle est discriminatoire, certes, mais empêchent-elles la cohésion sociale? L'empêchent-elles plus que la séparation sur une base linguistique?)

Le rapport s'inquiète (et moi aussi du reste) que l'espace public qu'est l'école serait fragmenté en fonction des appartenances religieuses ou des visions séculières de l'école; que les jeunes seraient d'abord socialisés à leur groupe religieux ou séculiers d'appartenance, etc. Tout cela est exact. Mais comme c'est le propre du modèle communautarien que de concevoir l'intégration sociale d'une manière moins forte (ou plus souple), on peut difficilement avancer la cohésion sociale comme argument contre ce modèle : le modèle communautarien constitue précisément une raison de réfuter l'interprétation forte de ce but social qui milite en faveur du modèle républicain. La question est de savoir quel degré d'«isolation» et de fragmentation» est raisonnablement tolérable dans une société libre et démocratique? Pour les communautariens, l'argument de la cohésion risque d'être perçu comme réglant la question de fond (savoir si la cohésion sociale nécessite le modèle républicain) avant même d'en débattre réellement (je sais toutefois que votre mandat ne consistait pas à remettre en cause ce but social). Pourtant, comme diraient les anglais, cet argument est «question-begging».

- (b) les attentes sociales: cet argument demeure majoritariste ou utilitariste dans la mesure où il réfère aux attentes dominantes. Puisque les attentes ne tiennent précisément pas compte des attentes minoritaires, l'argument ne peut pas facilement convaincre les groupes minoritaires. Pour quels motifs autres qu'utilitaristes ou majoritaristes les communautariens accepteraient-ils de se plier aux attentes de la majorité qui exigent d'eux un sacrifice que la majorité ne fait pas?
- (c) le modèle communautarien est coûteux et a un effet important sur les écoles de quartier: cet argument est de type utilitariste. Il exprime l'idée—généralement irrecevable pour un libéral—que le coût (gestion) qu'entraîne un modèle scolaire qui respecterait également les conceptions de la vie bonne de chacun constitue une raison suffisante de sacrifier les intérêts fondamentaux des groupes minoritaires. A cela s'ajoute l'argument que le modèle communautarien se ferait au détriment des écoles de quartier que la majorité des citoyens veulent aussi garder. Or, les écoles de quartier peuvent être vue comme une simple commodité ou comme un mode de vie social fondamental. En tant que commodité, son maintien justifie difficilement le sacrifice demandé; en tant que mode de vie, il se heurte au principe de neutralité égalitaire (pour certains, ce mode de vie n'a rien de fondamental—de fait, il l'est de moins en moins en pratique: plusieurs cherchent maintenant des écoles en fonction du projet éducatif qui correspond à un idéal de vie).

10- Bref, je dirais que ce qui est en cause est le modèle libéral même qui a guidé vos propositions. Il postule la neutralité égalitaire et une conception du bon citoyen fondée sur des idéaux tels l'ouverture à la diversité et la tolérance épistémique. Or, il peut sembler que

la faiblesse de ce modèle libéral est de ne pas tenir compte suffisamment de la neutralité égalitaire, de la diversité et de la tolérance épistémique qu'il postule.

- (a) En effet, d'une part, le modèle républicain semble moins égalitaire que le modèle communautarien (car il ignore le sens profondément différent que peut prendre l'enseignement religieux confessionnel dans la vie bonne des citoyens) et les arguments avancés en sa faveur semblent être soit insuffisants et «question-begging», soit de nature essentiellement utilitariste et majoritariste.
- (b) D'autre part, le modèle républicain semble ne pas favoriser suffisamment la diversité culturelle et religieuse des citoyens. Les libéraux ont tendance (je le sais je suis de ceux là!) à concevoir la diversité comme un univers de «marché» dans lequel il y a plusieurs options différentes et dans lequel la personne peut faire des choix de manière autonome et critique. La diversité ici signifie que nous avons une école laïque (un peu comme un marché) autour de laquelle les citoyens autonomes peuvent faire des choix relativement à la vie, notamment sur le plan religieux. L'école respecterait la diversité car elle n'impose aucun modèle religieux (pas plus que dans un marché économique l'État n'impose aux citoyens la sorte de viande manger et d'autos acheter). Pourtant, la diversité—c'est du moins l'argument implicite que je lis chez les opposants au rapport—serait supérieure si l'État acceptait des modèles d'éducation qui feraient une place importante à la foi et à la tradition religieuse en marge d'un modèle d'éducation fondés exclusivement sur la citoyenneté, l'autonomie et la raison. (Une comparaison: la diversité culturelle est plus grande dans une société où il y a des groupes qui peuvent choisir leurs viandes préférées, des groupes qui croient que le choix de la viande est une affaire religieuse et des groupes qui sont végétariens que dans une société où tous sont carnivores et où la valeur fondamentale est le choix de sa viande).
- (c) Enfin, le modèle républicain ne semble pas satisfaire le principe de la tolérance épistémique. Ce dernier postule qu'une position différente de la mienne peut ne pas être irrationnelle et, en conséquence, être digne de respect. La question est de savoir ce que cette dignité entraîne pour des libéraux sur le plan pratique (elle entraîne certainement plus qu'une simple disposition ou attitude à reconnaître que la position différente de l'autre puisse être rationnelle). Il semble que, au moins lorsque des questions ultimes sont en cause, le principe de tolérance épistémique confère à chacun un titre moral à l'accommodement raisonnable. L'idée est que si nous sommes en désaccord sur des questions relatives à la vie bonne pour lesquelles le désaccord est raisonnable (c'est-à-dire, un désaccord fondé sur des valeurs plurielles justifiées rationnellement mais non démontrables scientifiquement ou imposables ex cathedra), on ne peut légitimement se servir de l'État de manière à imposer notre vision du bien à tous les autres qui ne la partagent pas, sauf pour des motifs rigoureux de nécessité. Cela pourrait toucher la question de l'éducation religieuse des jeunes.

11- Je conclurais ainsi. Le rapport est fondé sur des prémisses libérales et démocratiques qui, conformément à une longue tradition, repose sur le principe de l'universalité. Tous les

citoyens doivent avoir exactement les mêmes droits et les mêmes obligations. C'est pourquoi vous avez postulé que la loi devait permettre à «tous» les groupes ou à «aucun» d'avoir leurs écoles ou cours de religions confessionnels. Je crois que l'opposition au rapport révèle que ce postulat d'universalité (qu'il vienne de Rousseau ou de Kant) a peut-être fait son temps. Je ne le sais pas. Mais il y a là un fait social qui permet de nous demander pour quel motif moral une majorité de libéraux pourrait-elle imposer sa conception de l'éducation à toute la communauté? La question est aussi forte pour les groupes religieux non-libéraux (mais raisonnables) que la question suivante le serait pour nous: «pour quels motifs moraux ceux qui sont en faveur de l'éducation religieuse pourraient-ils imposer des écoles confessionnelles à toutes la communauté? La solution qui risque de poindre à l'horizon sera celle de l'accommodement, quelque chose comme l'Option 2.

12- Jusqu'à tout récemment, les libéraux étaient du côté du pluralisme, de la diversité de l'égalité et de la liberté. Ils ont lutté contre ceux qui se servaient de l'État pour imposer leur conceptions morales du bien (homosexualité, prostitution, avortement, aide au suicide, etc.). Ils luttaient contre les conservateurs et les communautariens. Aujourd'hui, ils semblent être de l'autre côté de la barrière: ce sont les libéraux qui semblent vouloir se servir de l'État pour imposer leur conception de la vie bonne à tous les autres, au moins dans le champ de l'éducation. Le test sera inévitablement difficile et causera de la confusion. Ce seront les communautariens et les «conservateurs» qui sembleront être du côté du pluralisme, de la diversité, de l'égalité et de la liberté. Un drôle retour des choses, non? (Luc Tremblay, Communication personnelle, septembre 1999).

Les arguments avancés par le professeur Tremblay à l'appui d'une conception du libéralisme qui prenne ses distances par rapport à la vision républicaine paraissent inattaquables. Il a raison de soutenir que ceux qui partagent une vision républicaine du libéralisme doivent rechercher des accommodements avec les partisans d'une vision communautarienne. Toutefois, si on l'examine sous l'angle des conditions d'une ouverture au pluralisme des institutions de l'État, son option pour une approche communautarienne nous paraît tout aussi critiquable qu'une option purement républicaine. Une ouverture au pluralisme qui s'inspire d'une vision communautarienne est susceptible d'engendrer une série d'"effets pervers": l'enfermement des individus dans une identité culturelle fixe et immuable qui les prive de leur liberté de choisir leur "formule culturelle"; le renforcement des frontières entre les groupes et l'accentuation des risques d'intolérance et le rejet de l'Autre; l'accentuation des difficultés d'accès à l'égalité des chances pour les immigrants et les membres des groupes minoritaires; la perplexité paralysante qui risque de s'emparer du maître relativiste qui ne sait plus ce qu'il a le droit d'enseigner s'il veut respecter la culture des élèves des minorités; la stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités qu'on assigne à une identité socialement dévalorisée; la réification et la folklorisation de la culture qui cesse d'être une réalité vivante qui fournit le mode d'emploi de la vie; la fragmentation du curriculum sous l'impact des revendications particularistes (Ouellet, 1992). La simple énumération de ces effets pervers signalés par plusieurs chercheurs suffit pour remettre en question le remède proposé par le professeur Tremblay aux problèmes que soulève la conception républicaine de la démocratie.

Une voie plus prometteuse nous paraît être celle d'auteurs comme Joseph Yvon Thériault et Michel Walzer qui cherchent à dépasser l'opposition entre option républicaine et option communautarienne.

Dans un article très éclairant où il démonte la logique interne de la vision républicaine et de la vision communautarienne (qu'il désigne comme la vision "libérale") de la démocratie, Thériault (1997) critique ces deux visions de la démocratie :

Les dangers qui guettent l'école républicaine sont les mêmes que les dangers qui guettent l'individualisme démocratique. Pour répondre à tous, de façon égalitaire, une telle école doit se délester de tout contenu culturel, elle doit imposer des normes qui sont vraies pour tous (la suprématie des «matheux» dans l'école républicaine, seule norme universelle), elle doit éloigner les communautés de la gestion scolaire et transmettre le pouvoir à la bureaucratie publique, ou encore, aux parents, en fonction uniquement de l'intérêt des parcours individuels de leurs enfants. L'école républicaine qui nie le particularisme de son ancrage cours le danger de devenir une école procédurale, ou encore une école culturellement insipide.

De l'autre côté, laissée à elle-même, la démocratie libérale brise l'espace commun nécessaire au bon fonctionnement de la démocratie en multipliant la citoyenneté en autant d'espaces qu'il existe de lieux identitaires. Elle favorise la fragmentation et le différencialisme au sein de la société. L'école qui en ressort, en multipliant les projets scolaires, reproduit les différences inhérentes à la société civile. Elle empêche que se déploie une citoyenneté qui nécessite quelque part le partage d'une monde commun. (p. 30)

Selon Thériault, les «démocraties heureuses» sont celles où «l'égalitarisme républicain s'est arc-bouté au différencialisme libéral dans une tension créatrice » (p. 29).

Pour sa part, Michel Walzer (1997, p. 29-52) soutient que c'est l'«art de la séparation» entre les différentes «sphères de justice» et non l'individualisme, qui constitue le fondement du libéralisme. Dans le domaine de l'éducation religieuse, cet art de la séparation consiste à distinguer soigneusement les responsabilités de l'État et celles des groupes religieux. Pour des raisons historiques, la question de la confessionnalité scolaire est le dernier domaine où cet «art de la séparation» n'a pas encore été appliqué et où il reste des confusions importantes entre les responsabilités de l'Église et de l'État. Les propositions du Rapport Proulx constituent une base sérieuse pour réaliser cette clarification et il faut regretter que les évêques catholiques du Québec aient encouragé une mobilisation contre les recommandations plutôt qu'une collaboration constructive permettant de bâtir sur une base nouvelle une collaboration entre l'Église catholique et l'État dans ce domaine. Par exemple, les évêques auraient pu insister pour que l'État garantisse les conditions permettant une plus grande implication des membres des groupes religieux dans l'éducation religieuse de leurs enfants. Ils auraient pu insister pour que les parents qui le désirent et qui sont prêts à supporter les inconvénients que cela implique (transport scolaire, participation financière et autre, etc.) aient accès à des écoles privées dont le projet pédagogique serait imprégné par les valeurs catholiques et dans lesquelles on dispenserait un enseignement confessionnel en plus de l'enseignement culturel des religions.

Une telle demande s'inscrirait bien dans la vision de la démocratie libérale que défend Walzer et plusieurs théoriciens contemporains du libéralisme. Selon cette vision, l'État doit favoriser la participation des citoyens à la société civile pour lutter contre les forces hostiles à la démocratie libérale qui produisent l'apathie politique et le désengagement de la vie politique. Dans cette optique, il paraît possible d'appliquer les recommandations du Rapport Proulx concernant l'enseignement culturel des religions tout en accueillant favorablement les demandes des groupes protestants évangélistes et ceux des autres traditions religieuses qui se mobilisent pour créer des écoles privées conformes à leurs convictions. La seule condition serait que ces groupes acceptent que le programme officiel d'enseignement culturel des religions soit également dispensé dans ces écoles par des enseignants qualifiés.

Le mandat du groupe de travail sur la place de la religion à l'école était de préciser la responsabilité de l'État en matière de religion à l'école et il nous paraît y avoir une certaine ambiguïté à désigner comme «républicaine» l'option qu'il a privilégiée, celle d'un enseignement culturel des religions pour tous les élèves et d'un enseignement confessionnel, hors curriculum mais dispensé dans les locaux de l'école et relevant exclusivement de la responsabilité des groupes religieux à l'intention des élèves qui se rattachent aux confessions en cause selon la volonté exprimée par leurs parents.

D'autre part, il est possible que la nature du mandat du groupe de travail sur la place de la religion à l'école ne l'ait pas amené à expliciter suffisamment le rôle de la société civile dans ce domaine. Si tel était le cas, il serait possible de corriger cette faiblesse sans remettre en cause l'ensemble des recommandations du rapport qui vont justement dans le sens d'une clarification du rôle respectif de l'État et des groupes religieux en matière d'éducation religieuse et d'une plus grande prise en charge par les groupes religieux de l'éducation religieuse des enfants. Il est également possible que l'utilisation des termes «option républicaine» et «option communautarienne» pour désigner les deux possibilités d'aménagement qui seraient compatibles avec le principe d'égalité ait pu paraître donner prise à cette objection. Il est vrai, comme l'indique le Rapport Proulx que l'option communautarienne remet à chaque communauté la responsabilité de l'éducation religieuse des enfants qui se rattachent à cette communauté, mais il me paraît contraire aux valeurs de la vision communautarienne de demander à l'État d'assurer cet enseignement dans le cadre de l'école publique. Aux États-Unis et en France, où c'est l'option républicaine qui est privilégiée, l'enseignement religieux confessionnel n'a pas de place dans les programmes de l'école publique.

Le Rapport Proulx prévoit la possibilité pour les groupes religieux d'utiliser les locaux de l'école pour dispenser un enseignement confessionnel, en dehors des heures de classe. La solution proposée nous paraît constituer un compromis qui va aussi loin qu'il est possible dans le sens d'aménagements qui laissent une place aux revendications communautariennes dont le professeur Tremblay souligne avec raison la légitimité pour un libéral. La conception de la «laïcité ouverte» défendue par le Groupe de travail réussit à maintenir un équilibre entre trois valeurs importantes : l'égalité de tous les citoyens, la cohésion sociale et l'ouverture à la diversité. La responsabilité de la socialisation religieuse des enfants se trouve ainsi remise

entre les mains des groupes religieux, comme le réclame le Centre Justice et Foi dans son mémoire présenté à cette Commission, et l'État cesserait de jouer le rôle de suppléance qu'il a joué jusqu'ici. Un tel compromis permet de clarifier les responsabilité respectives de l'État et des groupes religieux dans l'éducation religieuse des enfants.

Références

- BERGER, P. L. (1971) *La religion dans la conscience moderne*, Paris : Éditions du Centurion.
- BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1986) *La construction sociale de la réalité*, Paris : Méridiens Klincksieck, 1986.
- BRELICH, A. (1970/1999) “Prolégomènes à une histoire des religions”, dans *Histoire des religions*, Encyclopédie de la Pleiade, Paris : Gallimard, 1970, Vol. 1. p. 1-59.
- CÔTÉ, G. (1999) “La religion dans l'école québécoise de demain”. Conférence prononcée à l'hôtel Delta de Sherbrooke dans le cadre d'un colloque sur le Rapport Proulx organisé par le diocèse de Sherbrooke en collaboration avec la direction régionale du ministère de l'Éducation.
- GEERTZ, C. (1972), “La religion comme système culturel” dans *Essais d'anthropologie religieuse*, Paris : Gallimard, p. 19-66.
- GUTMANN, A. et THOMPSON, D. (1996), *Democracy and disagreement. Why moral conflict cannot be avoided in politics, and what should be done about it*, Cambridge, Mass, The Belknap Press of Harvard University Press.
- JACKSON, R. (1997), *Religious Education. An interpretive approach*, London, Hodder & Stoughton.
- LANDRY, É. (1999) “Le rapport Proulx et la place de la religion à l'école”, Conférence prononcée à l'hôtel Delta de Sherbrooke dans le cadre d'un colloque sur le Rapport Proulx organisé par le diocèse de Sherbrooke en collaboration avec la direction régionale du ministère de l'Éducation.
- LUCKMANN, T. (1970) *The Invisible Religion. The Problem of Religion in Modern Society*, New York, Collier-Macmillan.
- OUELLET, F. et Viel, A. (1984), “Intérêt, motivation et attitudes des étudiants du secondaire face à l'étude des religions”, 47 pages. *Studies in Religion/Sciences religieuses*, 13/1, p. 64-85.
- OUELLET, F. (1992), “L'éducation interculturelle : les risques d'effets pervers”. Dans : *L'interculturel : une question d'identité*, Québec, Musée de la civilisation, 61-108.
- OUELLET, F. (1997), “L'enseignement religieux culturel. Une alternative valable à l'enseignement confessionnel?”, Dans Milot, M. et Ouellet, F., *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, Harmattan, p. 223-254.
- SCHOOL CURRICULUM AND ASSESMENT AUTHORITY (1994), *Model Syllabuses for Religious Education*, London, Newcombe House, pages 4-7.
- THÉRIAULT, J. Y. (1997), “Les deux écoles de la démocratie”. Dans Milot, M. et Ouellet, F., *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, Harmattan, p. 19-33.

TREMBLAY, J. (1999), “Quel est le visage de l'école le plus souhaitable pour les élèves en matière d'enseignement religieux? L'enseignement moral et religieux confessionnel ou l'enseignement culturel des religions?”, Conférence prononcée à l'hôtel Delta de Sherbrooke dans le cadre d'un colloque sur le Rapport Proulx organisé par le diocèse de Sherbrooke en collaboration avec la direction régionale du ministère de l'Éducation.

TREMBLAY, P. “Au-delà des idées reçues et des situations bloquées”, *École et religion. Le débat*, A. Charron, (dir.), Fides 1995, p.189-214.

WALZER, M. (1997), *Pluralisme et démocratie*, Paris, Esprit.

Québec et Sherbrooke, le 21 octobre 1999.