



Gouvernement du Québec
Comité catholique

*L'évaluation
du vécu
confessionnel*



L'école catholique

*Un choix
éducatif
et
culturel*

Québec ::

**Comité
catholique**

L'ÉVALUATION DU VÉCU CONFESSIONNEL

))

L'ÉCOLE CATHOLIQUE UN CHOIX ÉDUCATIF ET CULTUREL

Février 1996

L'ÉCOLE CATHOLIQUE. UN CHOIX ÉDUCATIF ET CULTUREL

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. <u>DIVERSITÉ D'ÉCOLES ET CHOIX PARENTAL</u>	3
1.1 <u>Les attentes des parents québécois aujourd'hui</u>	3
1.2 <u>Choix et diversité : quelques tendances et politiques en Occident</u>	14
1.3 <u>Retour au contexte québécois</u>	20
2. <u>LA MISSION ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE CATHOLIQUE</u>	24
2.1 <u>Le projet éducatif : définition et typologie</u>	24
2.2 <u>L'engagement particulier de l'école catholique</u>	27
2.3 <u>L'éducation morale, spirituelle et religieuse</u>	36
3. <u>L'ÉCOLE CONFESSIONNELLE ET LA CULTURE QUÉBÉCOISE</u>	41
3.1 <u>École et culture</u>	41
3.2 <u>Culture publique et traditions religieuses</u>	43
3.3 <u>La fonction culturelle de l'école catholique</u>	44
CONCLUSION	49

INTRODUCTION

Le Comité catholique publiait récemment un bilan de la première évaluation du vécu confessionnel, effectuée dans les écoles reconnues comme catholiques entre 1988 et 1993¹. Ce document visait à refléter le plus exactement possible les perceptions et les prises de parole des différents partenaires ayant pris part à la démarche. Le Comité annonçait alors son intention de prolonger ce bilan par une réflexion sur certains enjeux fondamentaux mis en lumière à l'occasion de l'évaluation. Depuis ce moment, le gouvernement du Québec a lancé les États généraux sur l'éducation. L'ensemble de notre système scolaire est soumis à l'examen, y compris la dimension confessionnelle.

Dans le contexte transformé du Québec contemporain, il ne serait pas sain de s'en remettre à de vieilles certitudes en omettant de se demander si l'école catholique apporte toujours une contribution significative à la formation des jeunes et au développement de notre société. Conformément à ce qu'il avait annoncé, le Comité a choisi de s'arrêter ici à trois questions qui sont liées entre elles. Dans un premier chapitre, il souhaite cerner d'un peu plus près la nature des attentes des parents à l'endroit de l'école confessionnelle, et s'interroger sur la question de la diversité d'écoles et du choix parental à partir d'un survol des tendances et des politiques existant dans différents pays. Cela conduira à préciser que les parents sont attachés à l'école catholique pour des motifs d'ordre éducatif et culturel. Dans le deuxième chapitre, le Comité aborde donc la question de la mission éducative de l'école catholique. Comme le bilan de l'évaluation du vécu confessionnel avait fait apparaître des difficultés particulières à propos du projet éducatif, celui-ci constitue l'objet principal de ce chapitre : quelles en sont les caractéristiques souhaitables ? comment faire en sorte qu'il soit à la fois inspirant, réalisable, et conciliable avec les attentes des parents ? Le troisième chapitre permettra de situer l'école catholique dans le contexte du Québec contemporain, en examinant particulièrement sa contribution spécifique à la culture de notre société.

1. *L'Évaluation du vécu confessionnel des écoles reconnues comme catholiques. Bilan de l'opération 1988-1993*, octobre 1994.

Dans sa réflexion, le Comité catholique se laisse guider par des convictions fondamentales au sujet des finalités de toute école publique québécoise².

1. La mission spécifique de l'école consiste à faire acquérir aux élèves les connaissances et les compétences définies dans le cadre des apprentissages scolaires. Ceux-ci sont orientés vers le développement global des jeunes, leur initiation culturelle, leur préparation au marché du travail et leur formation civique. Ils font appel à un ordre de valeurs qui inclut les dimensions morale, spirituelle et religieuse.
2. L'école assume, en partenariat avec d'autres personnes, groupes ou institutions, la responsabilité de la formation des jeunes. Parmi ces partenaires, les parents occupent une place privilégiée.
3. Les écoles peuvent s'acquitter de leur mission commune selon des modalités relativement différentes et se donner des caractéristiques répondant à des besoins et à des attentes spécifiques. Il y a donc place dans le réseau scolaire public pour une certaine diversité.
4. Les ajustements de notre système d'éducation aux exigences de chaque époque doivent se faire avec courage et imagination, dans le respect des continuités historiques et culturelles, des aspirations et des besoins des différents milieux, ainsi que des droits personnels et collectifs.

2. Les questions abordées dans le présent document concernent plus directement l'école publique, mais les orientations proposées devraient aussi être d'intérêt pour les établissements d'enseignement du secteur privé.

1. DIVERSITÉ D'ÉCOLES ET CHOIX PARENTAL

La première question retenue par le Comité a trait à la question du choix parental en éducation. Dans le processus d'identification des besoins éducatifs, la liberté du choix de l'école et le respect de la volonté des parents occupent une place privilégiée, non seulement dans la loi québécoise sur l'instruction publique, mais dans les chartes des droits humains et même dans la Déclaration universelle des droits de la personne. Le principe de la diversité scolaire et la prépondérance du choix parental sont toutefois contestés dans certains milieux où l'on préférerait par exemple privilégier la compétence professionnelle des spécialistes de l'éducation ou la responsabilité des décideurs administratifs et politiques, ou encore favoriser le développement d'un modèle unique d'école publique commune. Les enjeux sous-jacents à cette question sont considérables.

Le Comité catholique croit important de situer sa réflexion sur la toile de fond de cette problématique. Dans un premier temps, il rendra sommairement compte de quelques données recueillies récemment à propos des attentes des parents québécois en ce qui a trait à l'école catholique et à l'éducation religieuse de leurs enfants. La section suivante sera consacrée à la description de quelques tendances et politiques actuelles concernant le choix de l'école ailleurs qu'au Québec. Le chapitre se terminera par une réflexion sur les avantages et les risques d'un élargissement du choix entre les modèles d'écoles.

1.1 Les attentes des parents québécois aujourd'hui

Il convient de commencer par bien interpréter les attentes des parents dans le contexte québécois actuel. Les rapports d'évaluation du vécu confessionnel en ont fait état, notamment quant au caractère confessionnel de l'école ou de l'enseignement religieux. Les propos recueillis confirmaient généralement l'appui du plus grand nombre à la confessionnalité scolaire, sans toutefois permettre d'éclairer suffisamment certaines questions controversées quant au sens précis à donner à ces attentes. L'enseignement religieux que les parents souhaitent est-il vraiment de caractère confessionnel ? Souhaitent-ils plutôt un enseignement de type culturel ? À quel point tiennent-ils aussi à l'école catholique ?

Pour approfondir davantage ces questions, le Comité a entrepris une série de consultations auprès de groupes de parents dans diverses régions du Québec³. Les données qui en sont ressorties concordent avec les résultats des sondages récents faits auprès des parents et de la population⁴, aussi bien qu'avec les positions défendues dans la majorité des mémoires présentés ou déposés à la Commission des États généraux sur l'éducation⁵. La convergence de ces différents indicateurs invite à une considération attentive.

Le point de vue des parents sur l'école confessionnelle

On s'est beaucoup interrogé sur les motifs qui amènent encore la grande majorité des parents à opter pour l'école confessionnelle quand on les consulte sur le statut de leur école. Ils voient d'abord l'école

-
3. Ces consultations ont été effectuées par une chercheure autonome, Mme Marie-Andrée Quintal, au début de l'année 1995. Mme Quintal a rencontré 100 parents et 35 intervenantes ou intervenants significatifs rattachés à des écoles primaires (5), secondaires (6), ou regroupant les deux ordres d'enseignement (6). Quatre de ces écoles avaient acquis la reconnaissance confessionnelle depuis deux ans ou moins. Six des écoles représentées sont situées sur l'île de Montréal, une à Terrebonne, deux en Montérégie, trois dans la région de Québec, une à Trois-Rivières, une à Thetford Mines, une à Farnham, une à Granby, une à Bécancour. Les parents ont été rassemblés par les directeurs ou les directrices d'école. Ils appartenaient dans plusieurs cas à un comité d'école, à un conseil d'orientation ou à un comité de parents.
 4. MEQ, Direction de la recherche, *Sondage sur l'école primaire et secondaire*, décembre 1993 : 68 % des parents d'élèves du secondaire consultés et 64,7 % des adultes non-parents considèrent l'enseignement religieux comme l'une des matières importantes à conserver au curriculum. Sondage SOM-*La Presse*-Université de Montréal, dans *La Presse*, 12 novembre 1994 : même si 56 % d'entre eux indiquent qu'ils opteraient pour une commission scolaire linguistique, 59 % des répondants résidant dans l'île de Montréal choisiraient l'école confessionnelle (catholique ou protestante), alors que 33 % préféreraient l'école laïque. Sondage SOM - *La Presse* -Droit de parole, dans *La Presse*, 6 octobre 1995 : 71 % des répondants provenant de la population en général dans diverses régions du Québec optent pour le maintien de l'enseignement religieux à l'école (63 % à Montréal).
 5. Sur un total de 1 819 mémoires écrits qui ont été présentés ou déposés à la commission des États généraux, 1 290 **proviennent de la population en général, des organismes régionaux et du monde du travail**. De ces derniers, 278 (21,5 %) traitent de la question confessionnelle. De ces 278 mémoires, 204 (73,4 %) sont favorables au maintien du système confessionnel à l'école; 21 (7,6 %) proposent une révision de certains aspects de ce système; 53 (19 %) militent en faveur d'un système laïque. Sur les 280 mémoires **présentés ou déposés par des organismes nationaux**, 34 (12 %) traitent de la question confessionnelle. De ce nombre, 13 (38,2 %) sont favorables au maintien du système confessionnel à l'école; 10 (29,5 %) proposent une révision de certaines des dispositions actuelles; 11 (32,3 %) militent en faveur d'un système laïque. Sur 249 mémoires **présentés ou déposés par des associations étudiantes ou de jeunes**, 51 (20,5 %) traitent de la question confessionnelle. De ces 51 mémoires, 14 (27,5 %) sont favorables au maintien du système confessionnel à l'école; 20 (39,2 %) proposent une révision de certains aspects de ce système; 17 (33,3 %) militent en faveur d'un système laïque. *Toutes catégories confondues*, 363 mémoires ont donc traité de la question confessionnelle (20 % du total). De ces 363 mémoires, 231 (63,6 %) sont favorables au maintien du système confessionnel à l'école; 51 (14 %) proposent une révision de certains aspects de ce système; 81 (22,4 %) militent en faveur d'un système laïque. En sus des mémoires écrits, le secrétariat fait état de quelques dizaines de prises de parole sans dépôt de mémoire, dont un certain nombre ont pu traiter de la question confessionnelle, mais qui ne sont pas accessibles pour les fins de l'analyse. Une centaine de lettres ont été acheminées au ministre de l'Éducation. Elles sont à peu près toutes en faveur du maintien du système confessionnel. Par ailleurs, le secrétariat des États généraux a reçu quelque 500 pétitions contenant au-delà de 100 000 signatures pour s'opposer à la prise de position de la CEQ sur la laïcisation du système scolaire. Source : MEQ, Direction de l'enseignement catholique, février 1996.

catholique comme garante de la qualité des services d'éducation religieuse auxquels ils tiennent. Ils redoutent que le retrait du statut confessionnel n'entraîne une érosion progressive de ces services.

«Dans une école confessionnelle, je suis assurée que la promotion du spirituel figurera au programme du développement de la personne.» (Parent au secondaire.)

«Dans deux, trois, quatre ou cinq générations, on peut prévoir un estompement, peut-être y aura-t-il l'émergence d'une autre sorte de religion; est-ce que c'est ça qu'on veut ?» (Parent au secondaire.⁶)

Les parents tiennent également à ce que l'école véhicule de «bonnes valeurs», celles qui font la qualité de la vie sociale et familiale et qu'ils privilégient eux-mêmes : respect, tolérance, accueil, justice, partage, discipline, goût de l'effort, etc. Dans le même esprit, ils accordent une grande importance à l'atmosphère qui prévaut dans l'établissement, à la qualité des rapports entre le personnel scolaire et les élèves aussi bien qu'entre ces derniers eux-mêmes.

Le lien est parfois établi entre la confessionnalité scolaire et l'identité québécoise. Un conseiller pédagogique résume les choses ainsi :

«En principe, les gens tiennent à leurs écoles catholiques, ça fait partie de leur identité. Depuis la Révolution tranquille, on a déconfessionnalisé les hôpitaux, les services sociaux, les syndicats, les gens sentent bien que la prochaine étape, c'est les écoles, et la majorité des gens ont tendance à dire : Il nous reste juste ça... ne l'enlevez pas... ne touchez pas à l'éducation de nos enfants! Ils ont peur de perdre quelque chose, même si ce n'est pas toujours exprimé aussi clairement.»

Sauf pour les tenants de l'école laïque, la plupart des parents seraient outrés si l'on supprimait les écoles confessionnelles sans tenir compte de leur avis. Ils tiennent très fortement à leur droit de choisir pour leurs enfants une école correspondant à leurs valeurs. Ils s'entendent généralement pour dire qu'un passage brusqué et universel à l'école laïque serait irrecevable. Les gens se sentiraient trahis par leurs élus et certains prédisent une contestation vigoureuse dans une telle éventualité.

6. Les citations des parents proviennent du rapport de Mme Quintal, dont on peut obtenir une copie en s'adressant au secrétariat du Comité catholique.

«Ce n'est pas au gouvernement de choisir ça : il y a une démocratie ici, ils nous ont fait voter, qu'ils respectent notre choix.» (Parent au primaire.)

«La majorité silencieuse se sentirait trahie, comme si on attaquait la langue.» (Parent au secondaire.)

«Ça serait passer par-dessus nous autres parce que l'école, c'est l'école du milieu et que (N...) est un milieu catholique.» (Parent au primaire.)

Le choix des parents pour l'enseignement moral et religieux catholique

Les attentes des parents en matière d'éducation religieuse sont diverses. On trouve à la fois ceux qui n'ont qu'un intérêt très faible dans le contenu de l'enseignement religieux et ceux qui attendent de l'école une catéchèse systématique; ceux qui veulent voir leur enfant grandir dans la foi catholique et ceux qui ne trouveraient pas dramatique de le voir adhérer éventuellement à une autre religion. Les parents partisans d'une école laïque, quant à eux, pensent généralement que le seul enseignement religieux valable à l'école serait un enseignement culturel des religions, ou encore que l'enseignement religieux gaspille du temps qui pourrait être plus utilement consacré à autre chose.

Les parents favorables à un enseignement religieux se montrent d'abord soucieux de transmettre un héritage dont ils apprécient les valeurs fondamentales, et sur lequel ils comptent pour aider leurs enfants à se développer. La relation à Dieu leur apparaît comme une source de lumière et de réconfort. Ils ne veulent pas priver leur enfant d'un accès possible à un univers de sens, quelles que soient leurs convictions personnelles par ailleurs.

«J'inscris mon enfant en enseignement moral et religieux catholique surtout pour lui transmettre des valeurs auxquelles je crois, une sorte d'héritage. (...) Ainsi il pourra faire face aux autres influences plus tard.» (Parent au primaire.)

«Je me dis que Dieu, c'est le meilleur guide qu'ils peuvent avoir, à qui ils peuvent parler et qui sera toujours là. Par la prière, ils peuvent aller chercher des choses et découvrir que Dieu peut les aider.» (Parent au secondaire.)

Ces parents s'attendent avant tout à ce que leur enfant se familiarise avec les événements majeurs de la vie de Jésus et avec les principaux éléments de son enseignement. Ils y voient une base solide

sur laquelle les jeunes pourront bâtir leur vie et acquérir un certain discernement, notamment quant aux propositions des nombreuses sectes qui se sont répandues au Québec depuis quelques années.

«Si, au primaire, on ne leur enseigne pas Jésus, ils seront plus vulnérables, plus influençables par la suite pour aller vers une secte.» (Parent au primaire.)

Par rapport à l'Église et à ses enseignements, certains parents se montrent prudents, voire critiques. S'ils reçoivent bien sa doctrine sociale et les éléments majeurs de son enseignement, plusieurs se montrent réfractaires vis-à-vis de certaines notions de morale sexuelle et conjugale. Ce qui leur importe, c'est que leur jeune découvre une Église communautaire, conviviale et ouverte sur le monde. Ils précisent qu'il ne faut pas craindre de dire la vérité sur l'Église institution et sur ses erreurs historiques.

Des parents prennent aussi en considération le fait que le cours d'enseignement moral et religieux catholique au primaire constitue la voie la plus praticable d'accès aux sacrements⁷, sans toujours avoir eux-mêmes de pratique sacramentelle. On a interprété cet apparent paradoxe en disant que les sacrements de l'initiation chrétienne sont vus comme un rituel de «passation» d'une vision du monde liée à un héritage religieux plutôt que comme des rites de passages conduisant à un engagement profond dans la foi⁸. C'est sans doute le cas pour un bon nombre, qui inscrivent leur enfant en enseignement religieux sans s'attendre à ce qu'il intègre dans sa vie l'ensemble des croyances et des pratiques catholiques. **Ce qui leur importe avant tout, c'est ce qui peut aider existentiellement leur enfant.**

En s'appuyant sur leur propre expérience, les parents se disent que c'est à l'âge adulte que leur enfant saura apprécier davantage ce qu'il a reçu et décider ce qu'il veut en faire. Mais ils estiment globalement que ce cours lui procure déjà un sentiment de confiance en la vie et une estime de soi qui contribuent à développer ses ressources intérieures.

7. L'enseignement requis pour accéder aux sacrements peut être donné ailleurs qu'à l'école primaire, mais le cheminement scolaire est généralement perçu comme le moyen le plus simple.

8. Cf. Micheline MILOT, *Une religion à transmettre ? le choix des parents*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1991, page 96.

«C'était bon pour moi, c'est bon pour lui. Ça ne m'a pas fait de tort, ça ne peut pas lui faire de mal; plus tard, il sera à même de faire son choix.» (Parent au secondaire.)

«Ils auront eu un éclairage, quelle que soit la direction qu'ils prendront.» (Parent au primaire.)

La transmission d'un héritage religieux permet aussi de vivre une continuité entre les aînés et les plus jeunes. Le fait que les enfants reçoivent à peu près la même éducation en termes de croyances et de valeurs apparaît comme un facteur d'harmonie entre les générations, même pour ceux qui ne se définissent pas comme croyants pratiquants.

Ce qui est demandé par les parents, c'est un enseignement centré sur la présentation du message chrétien dans la tradition catholique. **L'enseignement demandé est donc bel et bien confessionnel**⁹. Ce type d'enseignement ne leur paraît pas interchangeable avec un enseignement de type culturel, portant sur la place de la religion dans l'expérience humaine et sur les grandes religions de l'humanité, avec un accent particulier sur la tradition chrétienne.

«Ça ne fait pas référence à l'Évangile. Je trouve les connaissances dont vous parlez intéressantes, importantes, mais elles restent accessoires par rapport à l'enseignement religieux.» (Parent au primaire.)

Le contenu précis d'un tel cours demeurant hypothétique, bien des parents redoutent aussi qu'on en fasse une sorte de fourre-tout où se glisseraient des éléments d'ésotérisme ou des influences sectaires. Ils seraient d'ailleurs tout aussi réfractaires à une présentation intégriste ou fondamentaliste de la religion catholique.

Par contre, les parents sont tout à fait ouverts à la dimension interculturelle en enseignement religieux, souhaitant par exemple qu'on fasse une plus grande place à la présentation de religions diverses au secondaire.

9. Le chapitre II permettra d'approfondir la compréhension du caractère confessionnel de l'enseignement religieux.

Les perceptions de l'animation pastorale

À l'occasion de l'évaluation du vécu confessionnel, un bon nombre de parents ont exprimé leur appréciation de ce service en indiquant qu'ils y voyaient une ressource importante pour le bien-être et le développement de leurs jeunes. Quand les jeunes en parlent à la maison, c'est généralement en référence aux personnes responsables, pour en mentionner le dynamisme et le rayonnement. On apprécie leur compétence et leur conviction, leur accueil et leur qualité de présence, leur capacité de repérer les élèves en difficulté et de leur apporter l'aide voulue, souvent en collaboration avec d'autres services spécialisés du milieu scolaire.

Tous les genres d'activités qui sont offerts semblent correspondre aux attentes des parents : accompagnement personnel, groupes de soutien à des jeunes qui vivent des difficultés, ou qui se présentent avec des préoccupations d'ordre spirituel; rencontres avec des témoins de la foi ou qui ont profondément vécu certaines valeurs; pièces de théâtre religieux faisant appel aux talents de chacune et de chacun; journées de ressourcement, visites de différents lieux significatifs; activités d'entraide locale ou internationale, semaines interculturelles, sensibilisation à l'environnement. Ce service rencontre donc un taux élevé de satisfaction parmi les parents, tout comme chez les intervenants en milieu scolaire¹⁰.

Le partage des responsabilités

Les parents se considèrent comme les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants et de leurs apprentissages de base, mais la plupart s'avouent impuissants à transmettre adéquatement les contenus théoriques des différentes matières scolaires. C'est ainsi qu'ils apprennent à leur enfant à parler sa langue, mais pas à connaître les règles de la grammaire. De la même façon, ils peuvent communiquer un sens des valeurs ou donner le témoignage de leurs convictions religieuses, mais ils préfèrent généralement laisser à l'école l'initiation aux contenus intellectuels fondamentaux de la foi catholique.

10. Cf. *L'Évaluation du vécu confessionnel des écoles reconnues comme catholiques*, p. 13.

«La religion qu'on a connue dans notre temps à l'école a beaucoup, beaucoup évolué; on considère que ces valeurs sont encore très valables aujourd'hui sauf que nous on n'a pas la façon de le dire, le bagage qu'il faut pour le donner à nos enfants.» (Parent au primaire.)

«Je parle de Jésus et de Dieu à la maison à ma manière et, en ce sens, l'enseignement dispensé à l'école est un complément. J'aurais peut-être de la difficulté à lui donner ce côté plus théorique. Le reste, je le passe dans la vie de tous les jours en intervenant au meilleur de ma connaissance.» (Parent au primaire.)

«Ce qui se vit à la maison et se véhicule comme valeurs est le plus important et, en ce sens, l'enseignement à l'école n'est qu'un complément.» (Parent au secondaire.)

Plusieurs parents éprouvent par ailleurs des difficultés à établir un dialogue avec leurs jeunes sur ces questions, pour toutes sortes de raisons : accaparement par les tâches quotidiennes, réticences des adolescents, sentiment d'incompétence devant l'évolution des matières scolaires en général et de l'enseignement religieux en particulier. Il se trouve aussi des parents qui admettent avoir décroché par rapport à cet aspect de la formation de leurs jeunes et qui s'en remettent entièrement à l'école pour lui donner des bases minimales.

Il faut en même temps reconnaître que l'école ne facilite pas toujours l'implication des parents dans le cheminement religieux des jeunes. Une conseillère pédagogique résume la situation de la façon suivante :

«Les parents s'intéresseraient plus activement à la formation religieuse dispensée à l'école s'ils recevaient davantage d'information de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Très peu ont la chance de voir le manuel d'enseignement religieux de leur enfant, de prendre connaissance de certains travaux qui sont demandés et ont très peu d'information sur les activités d'animation pastorale.»

Toujours est-il que la majorité des parents consultés s'opposeraient à ce que l'éducation religieuse soit entièrement confiée à la famille et à la paroisse. Ils reconnaissent une compétence spécifique à l'école en cette matière, différente et complémentaire de celle des parents ou des agents de pastorale paroissiale. Ils font valoir le droit que leur reconnaît la loi, aussi bien que le besoin des jeunes de recevoir une solide initiation à la tradition chrétienne. Ils mettent en garde contre le danger de faire le vide à l'école en matière d'éducation religieuse.

Quelques objections au choix des parents

La solidité apparente ou l'authenticité du choix des parents sont parfois contestées à partir de l'observation du contexte socioreligieux actuel. On souligne l'apparente incohérence entre la demande des parents pour un enseignement religieux et une école catholiques et le faible taux de pratique religieuse au Québec. On allègue également l'éclatement des croyances et des valeurs adoptées par un bon nombre de catholiques, parfois à l'encontre de l'enseignement officiel de l'Église.

Même si l'on admet de tels faits sociologiques, on doit en premier lieu s'interroger sur la légitimité d'une critique des parents sur la base de leurs convictions religieuses : il y a là une question qui relève en définitive de la conscience de chacune et de chacun, et qui échappe pour l'essentiel à l'observation empirique. L'acharnement qu'on met parfois à s'en mêler finit par devenir suspect. On pourrait par exemple se demander pourquoi cette sévérité s'adresse particulièrement aux parents de foi catholique : aurait-on la même exigence à l'endroit de parents d'une autre religion qui demanderaient l'enseignement religieux pour leur enfant à l'école? Ou pourquoi l'on n'attend pas le même type de cohérence à propos de la qualité de la langue parlée à la maison, ou encore au sujet des habitudes morales en différents domaines. Il y aurait de toute façon un grave malentendu à contester les attentes des parents sur la base d'une évaluation rigoriste de l'identité catholique, centrée à peu près exclusivement sur la pratique dominicale. L'expérience religieuse en général et l'authenticité chrétienne en particulier comportent bien d'autres formes d'expression.

Des parents se sont dits offensés par le jugement que d'aucuns portent sur l'authenticité de leur demande de services confessionnels ou sur la réalité de leur intérêt au cheminement religieux de leurs jeunes. Ils affirment que leur conviction religieuse et leur attachement à la tradition catholique peuvent demeurer vivaces malgré la présence de contradictions dont bien peu de gens sont dépourvus, en ce domaine comme en beaucoup d'autres. Ils n'acceptent d'ailleurs pas davantage qu'on attribue à l'ignorance ou au manque d'information la persistance de leur choix. Toutes ces allégations leur apparaissent comme des manœuvres pour discréditer leur opinion et pour saper le système confessionnel.

Une autre objection tient au caractère pluraliste du Québec contemporain, particulièrement évident dans la grande région montréalaise. Le choix entre l'enseignement moral et l'enseignement moral et religieux catholique prive-t-il les élèves de religion non chrétienne d'une formation religieuse à l'école ?

La loi actuelle permet l'enseignement d'une religion autre dans une école catholique. Cette possibilité n'est pas utilisée actuellement, alors que bien des parents non catholiques inscrivent leur enfant en enseignement moral et religieux catholique. Le motif qu'ils indiquent souvent tient à leur désir de faire mieux connaître à leurs enfants l'environnement culturel du Québec¹¹. Il semble bien qu'en général les parents appartenant à différentes communautés culturelles et religieuses ne s'attendent pas à ce que l'école publique se mette en frais d'assumer la responsabilité de l'éducation religieuse de leurs jeunes. Ces communautés préfèrent le plus souvent s'en charger elles-mêmes, pour des raisons qui leur appartiennent.

Pour ce qui est d'un enseignement culturel des religions, il serait peut-être vu par certains membres de ces communautés comme un ajout intéressant, pour aider les jeunes à se comprendre entre eux ou comme un symbole de reconnaissance de leur propre identité religieuse. Il ne répondrait pas pour autant, à leurs yeux, au besoin d'une véritable éducation religieuse dans leur tradition¹². Il n'est pas vu non plus comme une solution de rechange acceptable par la majorité des parents se rattachant à la foi catholique, bien que ceux-ci souhaitent parfois une intégration plus importante d'éléments d'éducation interreligieuse dans les programmes d'enseignement religieux confessionnel.

Ce tour d'horizon a pu aider à comprendre un peu mieux pourquoi un grand nombre de parents demeurent attachés à l'école et à l'enseignement religieux catholiques. Cet attachement manifeste une volonté de continuité culturelle dans une société portée à oublier ses racines profondes, en même

11. Vingt-cinq pour cent des élèves de religion autre que catholique ou protestante et vingt-trois pour cent des élèves se déclarant d'aucune religion sont inscrits en enseignement moral et religieux catholique dans les commissions scolaires catholiques de la grande région de Montréal (23 % et 21 % respectivement pour l'ensemble du Québec). Cf. *Le Point sur l'école catholique*, Annexe B, p. 3 et 6.

12. Cela a été récemment confirmé dans le cadre d'une rencontre organisée par le Comité avec des membres et des personnes proches des communautés culturelles. Ce groupe comprenait des personnes issues du personnel enseignant, des directions d'école, des groupes de parents, des services pédagogiques et d'animation pastorale.

temps que la recherche d'un certain climat moral et social dans l'école. Le caractère confessionnel de l'école conserve pour les parents un sens réel, **comme symbole et garant d'un certain ordre de valeurs, d'une éducation religieuse de qualité et de la transmission d'un patrimoine identitaire.** Il faut noter que, dans l'ensemble, les attentes des parents ne revêtent aucun caractère extrémiste. C'est avec bon sens qu'ils s'adressent à l'école publique pour lui demander son concours dans l'éducation religieuse de leurs jeunes. Mais ils revendiquent haut et fort leur droit de formuler une telle demande.

Cela pose la question du droit des parents à l'école de leur choix. Un examen de la situation qui prévaut à cet effet dans bon nombre de pays industrialisés nous amènera à identifier le sens et les conséquences de ce principe, en même temps que les conditions les plus favorables à son application.

1.2 Choix et diversité : quelques tendances et politiques en Occident

Dans les pays industrialisés, le principe du choix de l'école a été historiquement associé à celui de la liberté de conscience et à la volonté d'assurer aux citoyens la possibilité de se dégager d'un système d'enseignement public obligatoire, contrôlé par l'État. Pendant longtemps, le choix a porté essentiellement sur l'alternative du public ou du privé, recoupant le plus souvent celle de la laïcité ou de la confessionnalité.

Une autre dimension s'ajoute aujourd'hui, liée à la façon de comprendre le partage du pouvoir en matière d'éducation entre les technocrates, les gestionnaires, les professionnels de l'enseignement et les usagers. Pour certains, la liberté de choix amène l'école à se conformer de plus près aux valeurs et aux attentes des parents. De leur côté, les enseignants et les enseignantes réclament plus d'autonomie dans la conduite de leurs activités pédagogiques. Les gestionnaires voudraient également être soumis à moins de normes et de contrôles de la part des autorités centrales.

Dans ce contexte, le rôle de l'État est chaudement débattu, les uns voulant qu'il conserve la responsabilité d'établir des normes nationales et des mécanismes de répartition des ressources, les autres allant jusqu'à remettre en cause sa compétence en éducation. Ce débat fait rage en certains pays, notamment aux États-Unis. La droite religieuse ultra-conservatrice tire parti de l'insatisfaction

générale envers l'école publique pour mener des combats d'arrière garde. Ce mouvement recueille un appui considérable dans la population, mais ne peut prétendre incarner à lui seul la recherche de solutions de rechange à une école publique commune qui a beaucoup déçu. D'autres s'appuient sur le même principe de la liberté de choix avec une perspective idéologique fort différente, axée sur la volonté de développer l'efficacité de l'école et sa capacité de conduire les jeunes vers la réussite. Cela donne lieu par exemple à l'expansion d'un réseau d'écoles à charte ou d'écoles à vocation spéciale.

Développement et limites de la diversité

Une étude récente de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) montre que, dans les pays industrialisés, la tendance générale s'oriente vers un accroissement des possibilités de choix pour les usagers du système scolaire¹³. Cela est dû à trois principaux facteurs.

En premier lieu, la **philosophie de l'éducation** qui prévaut actuellement privilégie de plus en plus l'initiative, la créativité et la négociation de la part des destinataires de la formation. «De plus en plus, les citoyens et les salariés formulent leurs propres demandes et prévoient les chemins de leur apprentissage, d'autant plus qu'apprendre est considéré comme un investissement portant des bénéfices concrets pour l'individu¹⁴», et non seulement pour la collectivité. Il ne suffit donc plus que l'institution ou l'État offre un service de formation prédéfini, à prendre ou à laisser.

Un second facteur, d'**ordre politique**, réfère à la conviction de plus en plus répandue selon laquelle la bureaucratie étatique est inefficace en éducation comme dans beaucoup d'autres services publics. Une décentralisation du pouvoir de décision vers le niveau local permettrait plus de créativité et donnerait lieu à des initiatives capables de rendre les écoles plus intéressantes et stimulantes. La liberté de choix inciterait les écoles à être plus performantes, plus centrées sur les valeurs et l'intérêt

13. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *L'École, une affaire de choix*, Paris, 1994. Le contenu de cette étude a été jugé suffisamment intéressant pour qu'on en rende compte dans le cadre du présent document. L'étendue de l'information sur laquelle elle s'appuie permet de constater l'existence de tendances assez nettes et d'interroger quelques idées reçues qui circulent actuellement au Québec à propos d'un certain modèle d'école publique commune. Une étude plus poussée resterait toutefois à faire sur cette question.

14. *Ibid.*, p. 14.

des usagers. Une telle possibilité de choix devrait être offerte dans le système public d'éducation, plutôt que d'être limitée aux écoles privées.

Cette tendance résulte enfin d'un **nouveau contexte social**. La mobilité et la scolarisation accrues des parents les amènent à chercher la meilleure école pour leurs enfants, en acceptant les contraintes géographiques que cela peut impliquer. Même si la proximité de l'école de quartier lui conserve une force d'attraction certaine, les parents sont enclins à faire un choix différent si une autre école présente à leurs yeux des avantages importants. Ils tiennent d'autant plus à cette liberté que le choix d'une «bonne école» leur apparaît comme la voie la plus sûre vers la réussite économique et sociale. Les consensus nécessaires à l'établissement d'une école publique commune deviennent pratiquement impossibles, comme le souligne le sociologue français Robert Ballion. «Le mythe de l'école unique, unificatrice, n'existe plus¹⁵.»

La diversité des modèles d'école est aussi associée, selon l'étude de l'OCDE, à l'intérêt croissant pour de nouvelles formules d'enseignement capables de valoriser les jeunes et d'entretenir leur attachement au «métier» d'étudiant. «On a été déçu dans certaines sphères par la notion d'établissements publics homogènes dispensant à tous un enseignement uniforme. On a tendance à penser que la diversification et la spécialisation seraient peut-être un bon moyen de stimuler les élèves courant le risque d'échouer, et de contribuer à restaurer le sentiment d'appartenance à une école, fortement associé du reste à l'efficacité de cette dernière¹⁶.»

Cependant, cette tendance à favoriser la liberté de choisir l'école ne va pas sans soulever des objections ou des difficultés de réalisation. Selon certains, la liberté de choix menacerait l'école de quartier, et par conséquent la cohésion des petites communautés. Les groupes traditionnellement privilégiés continueraient de l'être, notamment à cause d'un meilleur accès à l'information et aux moyens de transport. Le partage du financement public entre les écoles «spéciales» et les écoles «ordinaires» pourrait susciter des tensions. Et comme les écoles les plus réputées ne peuvent habituellement satisfaire à la demande d'inscriptions, elles risqueraient d'imposer des critères de

15. *Les Consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982, p. 204.

16. OCDE, *op. cit.*, p. 15.

sélection allant à l'encontre du caractère démocratique de l'école publique. L'attrait des écoles les plus renommées appauvrirait alors les autres écoles de leurs meilleurs sujets. Comment contourner ces difficultés ?

Deux modèles de diversification

Le type de politique auquel on aura recours en ce qui a trait au choix d'école pourra amplifier ou atténuer les difficultés associés au développement de la diversité. L'étude de l'OCDE identifie deux grandes avenues.

La première approche, de caractère *compétitif*, favorise un choix fondé sur la performance des écoles dans leur capacité de faire atteindre le meilleur rendement scolaire possible. Ce modèle produit rarement une plus grande variété. Il amène plutôt toutes les écoles à rivaliser entre elles pour répondre à une même demande : garantir le meilleur rendement scolaire. Dans un tel régime, «il y a de fortes chances pour que les écoles entrent en lice pour s'arracher les élèves plutôt qu'elles ne feront l'effort de redéfinir leur caractère afin d'occuper un créneau sur le marché¹⁷.» Cette approche conduit parfois à la proposition d'un système de marché fondé sur la libre concurrence entre des écoles.

La seconde approche, de caractère *pluraliste*, favorise la diversité en offrant une réponse souple à des besoins variés : les responsables de l'enseignement proposent des choix portant sur l'atmosphère de l'école, les valeurs, les services, la pédagogie ou les matières étudiées, tout en évitant le piège d'une spécialisation à outrance. Il arrive même qu'on offre des parcours différents à l'intérieur d'un seul établissement physique, selon que les parents ou les élèves veulent se prévaloir ou non de services particuliers.

L'approche pluraliste permet de rendre le choix possible entre différents modèles d'écoles à l'intérieur d'un unique système d'éducation publique. Dans cette perspective, le choix porte sur différents types d'écoles et d'approches éducatives, au lieu de s'effectuer exclusivement en fonction de comparaisons

17. *Ibid.*, p. 61.

entre les performances scolaires des établissements. Cette approche semble correspondre aux attentes d'une majorité de parents. En effet, «les mesures de la performance scolaire, comme les notes obtenues aux examens de contrôle, ne semblent avoir qu'un intérêt relatif. L'atmosphère ou l'ethos de l'établissement semble avoir au moins autant d'importance, bien qu'il ne soit pas toujours facile de savoir si la valeur qu'on lui prête est attribuable à son effet sur les résultats scolaires, sur le comportement social ou sur le bonheur de l'enfant¹⁸.» En somme, les parents choisissent une école non seulement en fonction de la réussite scolaire, mais aussi de la qualité de vie du milieu et de l'épanouissement qu'y trouvent leurs enfants.

Une politique de caractère pluraliste est jugée par l'étude de l'OCDE comme «un idéal plus heureux¹⁹», permettant de réduire le danger d'élitisme associé à une dynamique de compétition dans le réseau scolaire. En offrant une variété de choix attrayants à l'intérieur du système public, on permet aux usagers de trouver l'école qui leur convient sans pour autant faire naître une hiérarchie entre établissements à partir du seul rendement scolaire, ni restreindre la liberté de choix aux parents économiquement ou socialement favorisés²⁰.

La place du facteur religieux

Parmi les choix offerts à l'intérieur du modèle pluraliste se trouve celui d'une école confessionnelle. Une telle école se retrouve dans plusieurs pays de l'OCDE, selon des modalités variables²¹.

Les écoles confessionnelles sont intégrées au secteur public, notamment en Allemagne, au Royaume-Uni, en Nouvelle-Zélande et dans certaines provinces canadiennes (Ontario, Alberta, Saskatchewan). Elles sont privées avec financement public aux Pays-Bas, en Belgique, en France et en Australie. Les accords conclus entre l'Église et l'État sont rarement remis en question. En 1970, un jugement des

18. *Ibid.*, p. 30.

19. *Ibid.*, p. 16.

20. *Ibid.*, p. 50.

21. Le Comité a déjà fourni certaines indications sur la confessionnalité scolaire ailleurs qu'au Québec, dans *Le point sur l'école catholique*, avril 1995.

tribunaux australiens a interprété la constitution du pays dans un sens favorable au financement public des écoles confessionnelles, en décidant «que l'article interdisant de financer une religion ne s'appliquait pas à l'enseignement dispensé par les écoles confessionnelles²².» En France, la campagne électorale de 1993 a donné lieu à la promesse d'un choix plus étendu d'écoles privées confessionnelles, partiellement financées par l'État, ce qui correspond au souhait d'un grand nombre de parents. «Aux États-Unis, malgré la conviction encore très répandue que les fonds publics devraient être consacrés seulement aux écoles "communes" à tous les enfants (et pas seulement laïques), la diversité qui est tolérée ailleurs dans la société se fraye un chemin dans l'enseignement. (...) Un héritage cosmopolite et une attitude tolérante vis-à-vis de la différence sont des caractéristiques nationales qui encouragent les choix pluralistes en matière d'enseignement²³.»

Les écoles confessionnelles continuent d'être choisies par beaucoup de familles, même dans des pays où la proportion de la population ne professant aucune religion a augmenté de façon significative²⁴. Dans un contexte où la dimension religieuse perd du terrain, il est clair qu'une bonne proportion des usagers choisissent l'école confessionnelle pour des motifs qui ne sont pas d'ordre religieux. Les deux motifs les plus fréquemment invoqués dans ce cas semblent être la qualité de l'enseignement et le climat moral ou social de l'école : une atmosphère conviviale et communautaire, un sens de la discipline, une option de continuité culturelle sur le plan des valeurs favorisant l'harmonie entre les générations.

L'étude de l'OCDE aboutit à trois grandes conclusions. «Premièrement, aucun système scolaire ne peut entièrement ignorer le désir croissant des parents et des élèves d'avoir la faculté de choisir. Deuxièmement, les politiques de choix peuvent avoir un impact important, pas toujours voulu, sur les systèmes éducatifs et sur les chances qu'ont les élèves de réussir leurs études. Troisièmement, il

22. OCDE, *op. cit.*, p. 51. La constitution australienne ressemblant à celle des États-Unis, ce jugement est utilisé dans le débat qui se déroule actuellement chez nos voisins du sud autour de l'école publique.

23. *Ibid.*, p. 52.

24. *Id.*, p. 32.

est possible d'orienter les choix vers des objectifs jugés souhaitables sur les plans social et scolaire car les instruments existent pour le faire²⁵.»

De fait, la plupart des pays étudiés favorisent cette liberté de choix, notamment parce que «les parents et les enfants qui soutiennent une école contribuent à la rendre efficace²⁶.» L'enjeu ici n'est donc pas seulement de l'ordre des principes démocratiques ou des options idéologiques. Il met en cause les meilleures conditions de réussite pour l'école et pour les élèves.

1.3 Retour au contexte québécois

Les écoles québécoises s'inscrivent de plus en plus dans la mouvance qu'on vient de décrire. Surtout au secondaire, on voit surgir des écoles à vocation spéciale, orientées par exemple vers les arts, les sports, les techniques ou autre chose. Cette tendance est favorisée par un mouvement de décentralisation vers les écoles et de revendication d'une plus grande autonomie locale. Il est de plus en plus question d'une «approche-client» dans les milieux de l'éducation.

Cette tendance soulève à la fois de l'intérêt et une certaine controverse, que l'étude de l'OCDE reflète bien. Ceux qui s'inquiètent de cette évolution se demandent si la société y gagne vraiment à favoriser une telle multiplication des choix. Des raisons économiques s'opposent évidemment à une telle prolifération. De plus, comme on l'a déjà signalé, des politiques d'admission trop sélectives compromettraient l'accessibilité des écoles publiques. Pour sa part, le Comité ne préconise pas un choix illimité en éducation. Il propose de baliser un certain corridor à l'intérieur duquel devra se produire la diversification souhaitée. Celle-ci devrait par exemple se conjuguer avec les finalités reconnues de l'école, son caractère ouvert et démocratique, la poursuite de certains objectifs socioculturels, le respect des droits fondamentaux et une politique d'égalité des chances en éducation. Il faudrait aussi concilier autant que possible l'offre d'une plus grande diversité avec le maintien d'un réseau d'écoles de quartier, surtout au primaire. Cela ne sera possible que si des ressources

25. *Ibid.*, p. 59.

26. *Ibid.*, p. 7.

suffisantes sont consenties à ces écoles, notamment dans les milieux défavorisés, pour qu'elles puissent mettre en valeur des caractéristiques intéressantes.

La pression va de toute manière continuer de s'exercer de la part des usagers pour obtenir des services ajustés à des besoins relativement divers. Cette demande paraît légitime et compatible avec la poursuite des grands objectifs collectifs en éducation. Les parents et l'ensemble de la société ne constituent pas deux groupes mutuellement exclusifs²⁷. Quand les parents s'expriment sur les orientations de l'école, ils le font aussi en tant que citoyens et représentants crédibles de leur milieu, ayant quelque chose à dire non seulement parce qu'ils ont des enfants à l'école, mais parce qu'ils reflètent la mentalité et les valeurs de la société en ce qui a trait au devenir de l'école.

Une diversification fondée sur l'offre de services particuliers ne conduit pas nécessairement à une fragmentation du système public ou au développement d'un réseau élitiste. Une telle évolution pourrait même contribuer à réduire ces risques en combinant le principe de l'accessibilité et celui du choix, tous deux liés au caractère démocratique de notre société. Par exemple, des écoles attireront une clientèle pour des raisons liées au créneau qu'elles occupent, sans avoir à recourir à des critères de sélection fondés sur les résultats scolaires des élèves ou sur l'appartenance culturelle. On pourrait citer l'exemple de telle école secondaire où un après-midi par semaine, il n'y a pas de cours mais des activités de récupération, d'encadrement ou d'étude auxquelles participent tous les élèves. Cette même école intègre des sourds et des aveugles. De tels exemples illustrent la possibilité de favoriser une diversité d'écoles tout en poursuivant des objectifs démocratiques et humanistes. Si une possibilité de choix d'école n'est pas offerte de façon large, c'est alors que la diversité deviendra plus facilement synonyme d'élitisme, les plus forts ou les mieux organisés étant les seuls à pouvoir se donner des écoles répondant à leurs aspirations.

Il faut aussi s'interroger sur le degré de contrôle qu'il est souhaitable de laisser à l'État sur l'école. Celle-ci est une institution de la société civile, qu'un État démocratique a la responsabilité de soutenir et d'encadrer, non de diriger totalement. Dans un contexte favorisant la participation et le droit au

27. Les sondages effectués auprès de l'ensemble de la population donnent d'ailleurs des résultats semblables à ceux qui sont destinés plus spécifiquement aux parents. Cf. note 3.

choix, l'État ne peut dicter de façon autoritaire et unilatérale le statut ou l'orientation de l'école. Un équilibre doit être trouvé entre les aspirations des usagers et la nécessité d'une certaine planification sociale portant sur des objectifs collectifs tels que l'intégration culturelle et la formation d'une main-d'œuvre qualifiée dans certains secteurs jugés prioritaires. C'est ce qui amène Robert Ballion à affirmer : «Tout projet collectif en matière d'éducation me paraît ainsi devoir, à l'avenir, prendre en compte ce facteur nouveau qu'est l'inversion du sens de la relation entre l'offre et la demande, et ce d'autant plus que cette affirmation des droits de l'utilisateur, et en particulier du droit à la différence, n'est pas spécifique du champ éducatif, mais relève d'une attitude générale qui oriente différemment nos rapports à la société²⁸.»

Le Comité est d'avis que tout en reconnaissant le principe du choix parental en éducation, il faut chercher les meilleurs arrimages possibles entre les points de vue de tous les partenaires de l'école, ou entre le droit personnel des usagers et les finalités collectives de la société. Respectueuse des attentes et des valeurs fondamentales des parents, l'école demeure en même temps le lieu où l'enfant s'ouvre à un univers plus vaste que son environnement familial. Il y apprendra progressivement à conjuguer ce qui lui vient de son milieu familial avec l'apport d'une société pluraliste. Les éducateurs ont la délicate mission d'accompagner les jeunes dans ce passage. La tâche qu'on leur confie suppose qu'on puisse compter sur leur dynamisme et leur créativité, aussi bien que sur leur coopération et leur complicité. Cette connivence entre tous les partenaires concernés ne va pas de soi dans le contexte actuel. Elle ne sera possible que dans la mesure où les uns et les autres demeureront centrés sur l'intérêt éducatif des jeunes, par delà toute perspective trop étroitement particulariste, corporatiste ou administrative.

La confessionnalité scolaire est l'un des éléments de diversité qu'il est légitime d'intégrer dans le système public d'éducation, moyennant le respect de certaines conditions liées à la qualité de l'éducation et à la poursuite des grands objectifs sociaux. Les écoles catholiques, quant à elles, offrent une contribution particulière, sur le plan éducatif et culturel, qui se rattache à la place importante de la tradition judéo-chrétienne dans le développement de la culture publique québécoise. Elles ont en commun une responsabilité spécifique, celle de se donner un projet éducatif enraciné

28. *Op. cit.*, p. 11.

dans cette tradition, et d'assurer des services d'éducation religieuse de qualité. Il s'agit maintenant de voir dans quelle mesure ces deux caractéristiques constituent un enrichissement souhaitable de l'offre de services éducatifs dans le réseau scolaire public.

2. LA MISSION ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE CATHOLIQUE

Le Comité croit que la compréhension de la mission éducative de l'école catholique doit s'inscrire en continuité avec l'esprit général qui se dégage des attentes des parents. On a vu que ceux-ci accordent une importance particulière, en plus de la qualité des services d'enseignement, au climat social et moral qui prévaut dans l'école fréquentée par leurs enfants. Ils tiennent à ce que l'école transmette certaines valeurs fondamentales. Ils voient en elle un véhicule de continuité culturelle. Le projet éducatif de l'établissement représente un moyen privilégié pour répondre à ces attentes.

Par ailleurs, dans les milieux scolaires, on s'interroge sur la possibilité de formuler et de mettre en œuvre un projet éducatif de façon à respecter à la fois la nature de l'école publique et les exigences liées au statut confessionnel. Pour ce qui est de l'enseignement religieux, on se demande quelles doivent être sa nature et sa fonction dans le contexte scolaire.

2.1 Le projet éducatif : définition et typologie

La Loi sur l'instruction publique prévoit l'élaboration d'un projet éducatif par le conseil d'orientation après consultation du comité d'école (art. 36, 37, 77).

En premier lieu, il faut bien s'entendre sur le sens du projet éducatif. La définition qu'en donnait en 1979 l'énoncé de politique sur l'école québécoise paraît toujours pertinente :

«Le projet éducatif constitue une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel entreprend la mise en œuvre d'un plan général d'action. Résultante constante des besoins et des aspirations d'un milieu, point de convergence de ses forces vives, une telle dynamique suppose que le projet éducatif n'est jamais complètement achevé ou fixé dans le temps, mais qu'il peut s'adapter aux circonstances. Aucun modèle unique ne saurait lui être imposé, puisque la responsabilité d'un développement autonome est propre à chaque milieu. À cet égard, l'enrichissement progressif tiré de chaque

expérience apparaît comme plus prometteur que toute tentative de dicter un modèle idéal²⁹.»

Pour sa part, le Comité a déjà défini le projet éducatif comme «l'énoncé d'objectifs éducatifs à atteindre et d'activités pertinentes à la réussite éducative de chaque élève³⁰.» Il s'agit bien d'un projet, ce qui implique une démarche, une progression vers un but, une visée collectivement assumée. Ce projet conduit à choisir consciemment les objectifs et les valeurs, à rendre cohérentes les visées éducatives et les pratiques pédagogiques, à travers une action concertée, volontaire et systématique des différents partenaires de l'éducation scolaire³¹. Il confère une couleur et une personnalité à l'école, il introduit un élément de diversité à l'intérieur d'un cadre national commun.

Il ne s'agit donc pas simplement d'une déclaration de principe. Il ne suffirait pas non plus de décrire certaines pratiques privilégiées par l'école et de présenter cette description comme le projet de l'école. Celui-ci s'appuie le plus souvent sur les pratiques éducatives existantes dans un milieu, tout en cherchant à les rendre de plus en plus cohérentes avec un ensemble de valeurs pédagogiques à assumer et à promouvoir. Celles-ci relèvent d'une conception de l'éducation et de ses finalités, et elles revêtent un certain caractère globalisant. Elles font partie de la philosophie de l'établissement.

Le projet éducatif tend à établir la plus grande concordance possible entre cette philosophie éducative et les pratiques pédagogiques ayant cours dans l'établissement³².

Une étude récente, publiée conjointement par la Centrale de l'enseignement du Québec et par la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, propose une typologie des projets éducatifs actuellement mis en œuvre dans les écoles québécoises³³. On pourrait ainsi

29. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, 1979, p. 35.

30. *L'École catholique. Le défi de son projet éducatif*, 1989, p. 36.

31. Régent FORTIN, *Réflexions sur le projet éducatif de l'école*, Québec, ministère de l'Éducation, 1980; Paul-Émile GINGRAS, «Le projet éducatif ou comment donner une âme à l'école», dans *Prospectives*, déc. 1984, p. 191-195.

32. Cf. Claude PAQUETTE, *Éducation aux valeurs et projet éducatif*, Montréal, Québec-Amérique, 1991.

33. Francine SCHÛEB, *Les Écoles en projet...Ressemblances, différences*, CEQ-FECS, avril 1995, p. 27. L'analyse a porté sur 334 projets éducatifs d'écoles francophones rattachées à des commissions scolaires catholiques ou pour catholiques.

distinguer le **type administratif** (plan d'action visant à assurer une gestion efficace : 29,4 %), le **type prescriptif valoriel** (énoncé de valeurs à privilégier et de moyens pour y arriver : 30,9 %), le **type prescriptif pédagogique** (devis pédagogique : 1,8 %), le **type prescriptif vocationnel** (choix d'un projet d'établissement défini à partir d'une vocation particulière : arts, musique, sports, etc. : 3,4 %), et le **type descriptif** (portrait de l'école et de ce qui s'y fait : 34,5 %). Ces catégories ne sont évidemment pas étanches, de sorte que des caractéristiques de l'une peuvent se retrouver dans la description d'une autre. Toutes ne correspondent pas également à la définition du projet éducatif qui a été présentée plus haut.

La recherche précitée conclut à une certaine standardisation quant au type de valeurs privilégiées dans les milieux. Les plus souvent mentionnées sont le respect de soi et des autres (66,1 % au primaire et 56,8 % au secondaire), l'autonomie et le sens des responsabilités (39,8 % au primaire et 33 % au secondaire), l'encadrement et la qualité du climat et des relations personnelles (33,9 % au primaire et 72,7 % au secondaire), le souci du travail bien fait, le sens du devoir, de l'effort et de la discipline (28,5 % au primaire et 31,8 % au secondaire), la réussite, le dépassement de soi et l'excellence (26,4 % au primaire et 31,8 % au secondaire), la communication, l'information, la participation et la communication (19,5 au primaire et 38,6 % au secondaire). La problématique interculturelle est présente dans 9 % des projets analysés. Les valeurs esthétiques - goût du beau, sens artistique - apparaissent dans 8,4 % des projets au primaire. Les valeurs religieuses sont privilégiées dans 13 % des projets au primaire et 6,8 % au secondaire³⁴.

À peu près toutes les écoles québécoises ont maintenant défini ou sont en voie de définir leur projet éducatif. Cela représente une entreprise exigeante. Les partenaires de l'école doivent s'engager dans la recherche d'un consensus difficile à atteindre et à transcrire dans la réalité, quel que soit par ailleurs le statut de l'école. Ce consensus est évolutif, en mouvement constant, et à refaire périodiquement, à cause des fluctuations aux niveaux du personnel enseignant, des directions d'école ou des populations étudiantes, et parfois en raison de nouvelles politiques établies par les différents paliers d'autorité. C'est donc un processus soumis à des contraintes de divers ordres, qui obligent à concilier la recherche de continuité avec la nécessité de la souplesse pour tenir compte des besoins

34. *Ibid.*, p. 32-33.

et des réalités de chaque milieu scolaire, des attentes des parents aussi bien que de la capacité et de la volonté du personnel scolaire et des élèves (au secondaire) de mettre en œuvre les orientations choisies.

Dans bien des cas, le projet éducatif se limite encore à l'énoncé d'une valeur à promouvoir, souvent identifiée en fonction d'un problème à résoudre ou d'une situation à améliorer. Un bon nombre de milieux ont toutefois entrepris d'élaborer un projet plus complet, articulé autour d'orientations fondamentales et débouchant sur des pratiques vérifiables. L'intérêt de se doter d'un véritable énoncé de mission est de plus en plus reconnu, et l'on progresse en ce sens dans les milieux. On se rend compte que le processus d'élaboration d'un tel projet permet d'identifier des balises utiles, et de se donner le type d'école que l'on veut bien. Cette évolution est favorisée par le mouvement actuel de décentralisation vers les écoles. Le Comité souhaite soutenir les efforts des milieux scolaires en apportant quelques clarifications et en proposant des voies praticables.

2.2 L'engagement particulier de l'école catholique

«L'école publique reconnue comme catholique intègre, dans le respect des libertés de conscience et de religion, les croyances et les valeurs de la religion catholique dans son projet éducatif» (article 4 du règlement du Comité catholique). L'application de ce règlement soulève certaines difficultés quant à la compréhension et à la mise en œuvre du projet éducatif d'une école catholique³⁵. On se demande notamment comment intégrer les croyances et les valeurs de la foi catholique dans l'élaboration du projet éducatif, tout en respectant l'autonomie des milieux et la nécessité d'un consensus entre tous les partenaires de l'école.

Un projet à visée éducative

Selon le Comité, **le projet d'une école catholique n'a pas d'autre fonction qu'éducative**. Il n'est pas un projet religieux. Il vise à procurer aux jeunes un environnement, un encadrement et des

35. Cf. *L'Évaluation du vécu confessionnel des écoles reconnues comme catholiques. Bilan de l'opération 1988-1993*, p. 18 et 19.

services qui favorisent leur maîtrise des savoirs, leur développement personnel et leur insertion sociale. Il y aurait donc malentendu à penser que le statut confessionnel de l'école catholique lui impose un mandat de transmission de la foi, ou que son projet éducatif devrait intégrer la formulation de croyances religieuses³⁶. Il n'a pas davantage à promouvoir des valeurs exclusives au christianisme. La tradition chrétienne ne se réclame d'aucun monopole au chapitre des valeurs, même si certaines y sont privilégiées d'une manière particulière.

Ce qui est toutefois attendu d'une école catholique, c'est qu'elle indique ouvertement dans son projet éducatif que les valeurs et les pratiques préconisées dans l'établissement trouvent une bonne part de leur inspiration dans la vision chrétienne de la personne, du monde et de la vie, telle qu'exprimée dans les croyances et les valeurs de la foi catholique. C'est ce qui caractérise l'école publique catholique : **elle est confessionnelle en ce sens qu'elle recourt de manière cohérente et délibérée à l'éclairage de la tradition chrétienne pour inspirer et soutenir l'exercice de sa mission éducative.**

Les finalités reconnues par une école catholique relèveront donc à la fois des exigences de la mission éducative de toute école et d'une vision chrétienne de l'être humain. **Elles proposeront aux jeunes une voie d'humanisation qui ouvre sur des dépassements typiques de la vision chrétienne de la vie.**

Un projet distinctif

L'inspiration chrétienne dont il vient d'être question peut se traduire essentiellement dans **trois grandes finalités éducatives**. Pour aider à interpréter et à mettre en œuvre le projet d'une école catholique, le Comité propose ici, à titre indicatif, une façon d'énoncer ces finalités et de les traduire dans certaines valeurs et pratiques. Pour chacune de ces finalités la présentation se fera en trois étapes : la visée éducative, la couleur que cette visée prend dans une perspective chrétienne, des exemples de valeurs et de priorités à retenir pour la traduire dans le projet éducatif de l'école.

36. Par ailleurs, les individus sont libres de témoigner de leur foi, d'en parler quand ils le jugent à propos et de se comporter comme des croyants dans l'école, pourvu que cela se fasse toujours dans le respect des libertés de conscience et de religion.

La première de ces finalités éducatives est d'assurer aux jeunes une formation globale dépassant la rationalité instrumentale, économique ou technologique. Cet objectif ne va pas de soi, alors que «la demande sociale actuelle de recentrer l'école sur l'acquisition des apprentissages de base pourrait être une menace au développement intégral³⁷», au nom d'un recentrement sur la mission essentielle de l'école. Il est vrai que l'objectif de la formation intégrale a pu donner lieu à une certaine surcharge de l'école. L'école catholique ne veut pas échapper à la nécessité de privilégier la maîtrise des savoirs et le goût d'apprendre. Mais en s'appliquant à cet effort de rigueur, il faudra éviter que l'objectif du recentrement donne prise à une vision purement utilitariste ou pragmatique de l'école. Si l'on oriente la mission éducative en fonction de l'intérêt des jeunes, il demeurera toujours indispensable d'accorder un prix égal à la tâche d'instruire et à celle d'éduquer, de maintenir le souci d'une formation intégrant à la fois la réussite scolaire des élèves et leur développement humain comme personnes et comme acteurs sociaux responsables.

Dans une perspective d'inspiration chrétienne, la recherche d'humanisation et d'accomplissement personnel ne peut se restreindre à la poursuite de la réussite scolaire, professionnelle ou sociale. Elle se conjugue normalement avec le développement d'un esprit de service et de don de soi. Elle inclut non seulement l'éducation à certaines grandes valeurs morales, mais aussi la quête de sens et le développement d'une compétence religieuse dont il sera question plus bas³⁸. Elle ouvre à une forme ou l'autre de quête de l'absolu.

Cette finalité pourrait s'inscrire dans le projet éducatif et les pratiques pédagogiques par l'intégration de valeurs et d'attitudes telles que le sens du service et de la gratuité, la volonté de dépassement, le goût de la vérité, l'apprentissage de la liberté responsable, le développement du discernement moral et religieux.

La ***deuxième finalité éducative*** est liée à la première : ***amener les jeunes à participer aux efforts d'humanisation du milieu scolaire***. Cette finalité peut être partagée par toute école où l'on souhaite

37. COMITÉ CATHOLIQUE, *L'École catholique. Le défi de son projet éducatif*, p. 12.

38. Cf. p. 37.

créer un milieu de vie de qualité, où prévalent le respect mutuel et la communication, l'entraide et un sentiment d'appartenance aussi bien que la qualité de l'enseignement et le goût de l'étude.

Pour l'école catholique, cette finalité revêt une importance particulière. Elle découle d'une conviction chrétienne fondamentale, à savoir que les humains sont non seulement capables mais responsables de transformer leur environnement dans le sens d'un mieux-être personnel et collectif, en dépit, parfois, des évidences apparemment contraires. Une école qui s'inspire de cette conviction offrira aux jeunes des moyens de s'engager avec les membres du personnel dans des projets de nature à faire de l'école un milieu de vie intéressant et stimulant, à établir un espace de confiance et de convivialité en même temps que de travail et de discipline, à favoriser la compréhension mutuelle entre élèves d'origines ou de conditions différentes, à créer un climat communautaire dynamique. L'école catholique encouragera aussi la participation des élèves aux décisions qui les concernent et leur initiation au débat démocratique, par le moyen de conseils étudiants ou d'autres manières.

Le projet éducatif pourrait servir cette finalité en promouvant des valeurs telles que la qualité des relations entre les partenaires de l'école, la tolérance et le respect mutuels, la non-violence, l'esprit de coopération et d'entraide, le sens démocratique, l'appartenance et la participation à la communauté éducative.

La **troisième finalité éducative** découle à son tour des deux premières : une formation personnelle globale et la convivialité du milieu scolaire demeurerait des objectifs incomplets sans la volonté de développer **la responsabilité sociale des jeunes et leur engagement envers la collectivité**. À un premier niveau, on peut parler de formation à la citoyenneté et aux valeurs civiques, dans une perspective de participation éclairée à la vie sociale, économique et politique de la société. À un second niveau, il peut s'agir de la capacité de s'engager personnellement dans des mouvements sociaux ou culturels visant à atteindre une meilleure qualité de vie personnelle et sociale, plus de justice et de solidarité, de dignité et de liberté : on peut alors parler d'une pratique de l'espérance.

Une inspiration chrétienne authentique influence le projet éducatif dans le sens d'un tel engagement. Il y va d'une attitude qui se situe au cœur de la foi chrétienne. Le parti-pris évangélique en faveur des exclus, des petits et des étrangers rejoint et particularise ici l'objectif éducatif d'un civisme intégral. Une école qui prend au sérieux la référence aux convictions et aux valeurs chrétiennes sera porteuse

d'une critique de certaines valeurs courantes telles qu'un ékonomisme utilitariste ou un culte individualiste de l'épanouissement personnel. La réussite scolaire et sociale, dans une école catholique, est ordonnée à des finalités plus larges qui tiennent à la volonté de travailler à l'humanisation des jeunes et de la société.

On peut même affirmer qu'une école d'inspiration catholique devrait privilégier une solidarité effective avec les forces de transformation sociale présentes dans le milieu où elle est implantée³⁹. Il y a là une voie d'authenticité que l'école catholique québécoise est invitée à prendre pour être fidèle à l'inspiration qui est la sienne. Cette tendance est déjà présente. On observe par exemple de plus en plus que des jeunes de la quatrième et de la cinquième années du secondaire s'impliquent dans divers projets de bénévolat avec des organismes du milieu : aide aux devoirs, service dans des foyers pour personnes âgées, collaboration avec des centres d'accueil pour itinérants, etc. Des membres du personnel scolaire font de même.

Cette tendance déjà observable pourrait s'inscrire dans le projet éducatif par la place qui serait faite à la justice et à la compassion, à l'inclusion et à l'égalité. La présence aux réalités sociales pourrait prendre la forme d'une collaboration avec les ressources du milieu, notamment avec les groupes communautaires qui connaissent bien l'environnement social des jeunes, et qui peuvent apporter un précieux concours à l'intérieur de balises que l'administration scolaire demeure responsable de définir.

On aura remarqué que ces trois finalités peuvent à la fois correspondre à celles d'écoles autres que catholiques et afficher une certaine couleur caractéristique de l'esprit évangélique⁴⁰. Ce sont bien des

39. C'est l'une des caractéristiques que l'on retrouve par exemple dans les écoles catholiques américaines. Une étude récente démontre que ces écoles manifestent une forte orientation vers le bien commun et les besoins collectifs, alors que l'école publique, destinée à l'origine à atteindre les buts qu'on voudrait lui assigner chez nous aujourd'hui, s'est plutôt orientée dans les faits vers la promotion de valeurs individualistes. Cf. A. BRYCK, V. LEE, P. HOLLAND, *Catholic Schools and the Common Good*, Cambridge, Harvard University Press, 1994.

40. Dans un document antérieur, le Comité a déjà proposé de façon évocatrice quelques façons parmi d'autres de traduire cette inspiration dans la pratique de l'école : « Respect de la dignité et du mystère de chaque personne, avec ses joies et ses lenteurs, ses forces et ses blessures, respect qui appelle attention, aide concrète pour apprendre à grandir dans l'estime de soi-même, faire l'apprentissage de la liberté dans le respect d'autrui, exploiter ses talents, chérir la vie. L'amour mutuel est la règle d'or, qui prend différents noms : solidarité, affection, pardon, souci de l'autre, justice, paix, défense des plus faibles. Un tel projet éducatif met l'accent sur l'éducation à la responsabilité, incitant chacun et chacune à découvrir et à tenir sa place dans une société à bâtir, à y apporter sa contribution dans la mesure de ses capacités, au-delà de la compétition et du paraître, et à conserver courageusement l'espoir malgré les difficultés. Il favorise enfin les activités qui permettent de nommer ce qui motive les chrétiens et les chrétiennes, les amène progressivement à faire des options et à se découvrir une spiritualité à la mesure de leur âge et de leurs

finalités éducatives fondamentales, mais qui sont marquées par le recours à l'inspiration chrétienne. **Le Comité considère que leur incorporation dans le projet éducatif d'une école constitue une façon adéquate et praticable de réaliser l'intégration des croyances et des valeurs dont il est question dans son règlement**, au même titre que les services d'éducation religieuse offerts par l'école catholique⁴¹.

Un projet ouvert et démocratique

Une telle proposition de finalités et de valeurs signifie-t-elle que le projet éducatif d'une école catholique soit prédéfini, déterminé de l'extérieur ? Cela serait contraire à l'esprit qui doit présider à l'élaboration d'un projet d'établissement : esprit de recherche et de créativité, de débat démocratique et de concertation. Le projet éducatif ne peut être élaboré qu'avec la participation de tous les partenaires de l'école. Il est un processus avant de se matérialiser en un document, il doit traduire et orienter une vie plutôt que s'en tenir à un énoncé théorique, favoriser la cohérence entre la visée déclarée et les pratiques concrètes plutôt qu'une conformité littérale à un ensemble de caractéristiques données.

Dans une école catholique, ce processus se déroule à l'intérieur d'un corridor balisé où la créativité garde par ailleurs sa pertinence et sa nécessité. Cette voie laisse en effet toute latitude pour déterminer les modalités concrètes de réalisation du projet éducatif, les objectifs particuliers à poursuivre en priorité et les pratiques pédagogiques à promouvoir au quotidien pour atteindre à la plus grande cohérence possible. Les priorités qui seront retenues devront l'être d'abord en fonction des besoins particuliers des jeunes et des caractéristiques socioculturelles de chaque école. Les contraintes qui peuvent être celles de chaque milieu feront en sorte qu'on atteindra plus ou moins intégralement les finalités proposées.

Pour que le projet éducatif puisse être assumé et mis en œuvre par tous les partenaires, il n'y a pas lieu de s'attendre à ce que chacun et chacune adhère à la foi catholique, mais qu'ils soient en accord

moyens.» *L'École catholique. Le défi de son projet éducatif*, p. 39. Voir aussi *Le Point sur l'école catholique*, p. 21.

41. Ces finalités reprennent d'une autre façon les sept repères utilisés à ce jour pour l'évaluation du vécu confessionnel, en les intégrant dans les caractéristiques du projet éducatif d'une école catholique. Ces repères demeurent utiles comme grille d'évaluation, mais à titre auxiliaire.

avec les finalités qui s'en inspirent et avec les valeurs privilégiées. Cela paraît d'autant plus possible que celles-ci rejoignent des aspirations qui ne sont pas le monopole d'une religion particulière, même si elles se ressentent pourtant bien de l'influence de la foi chrétienne.

Il faut aussi s'assurer de tenir compte des valeurs et des attentes des parents dans la mise en œuvre d'un tel projet éducatif. Ici ou là, elles pourront amener à prioriser tel objectif plutôt que tel autre. La détermination de traits assez marqués dans le projet éducatif d'une école catholique ne contredit pas le respect des attentes des parents. Elle s'inscrit dans une politique pluraliste telle que décrite au chapitre premier, et selon laquelle les parents ont précisément le choix entre certains types d'école offrant des configurations distinctes.

Un projet réaliste

À la lecture des trois finalités fondamentales présentées plus haut, on pourra trouver qu'elles fixent la barre bien haut à l'école catholique. Le Comité est pourtant d'avis que mis en présence d'un projet clair et pertinent, la majorité des agents éducatifs pourront trouver un intérêt renouvelé à se concerter autour de sa mise en œuvre. En effet, rien ne nuit autant à l'élaboration d'un projet éducatif que son caractère artificiel ou approximatif. Une articulation et une intégration dynamiques des dimensions publique et confessionnelle peuvent contribuer à vivifier la recherche d'une orientation inspirante pour les milieux.

Ou encore, on pourra prétendre que les finalités proposées sont mal adaptées aux populations étudiantes actuelles. Malgré l'apparente indifférence d'un grand nombre à l'égard du religieux, les jeunes expriment des aspirations humanistes et spirituelles souvent profondes. Ils ne sont pas aujourd'hui moins qu'hier assoiffés de sens et de dépassement, interpellés par l'appel à faire advenir un monde plus humain et fraternel, et même séduits par une certaine recherche du sacré⁴². L'école catholique mise sur la grandeur humaine qui sommeille en eux et qui demande à leur être révélée.

42. Cf. Jacques GRAND'MAISON, *Le Drame spirituel des adolescents*, Montréal, Fides 1992; MEQ, Direction de la recherche et Direction de l'enseignement catholique, *Au-delà des apparences... Sondage sur l'expérience morale et spirituelle des jeunes au secondaire*, 1992; Réginald RICHARD, Élisabeth GERMAIN, *Religion de l'adolescence, adolescence de la religion. Vers une psychologie de la religion à l'adolescence*, Québec, PUL, 1985; Françoise CHAMPION, «L'adolescence», dans *Science et Vie*, n° 188, septembre 1994, p. 126-131; Guy LESCANNE, *15-19 ans, Des jeunes à découvert*, Paris, Cerf, 1988; Reginald W. BIBBY et Donald C. POSTERSKI, *La Nouvelle Génération*, Montréal, Fides, 1986.

Elle se reconnaît la responsabilité de chercher à répondre aux aspirations qui sont les leurs, dans le cadre de sa mission comme établissement public.

Un projet à affermir

Selon l'avis du Comité, **l'école catholique pourra offrir un choix distinctif dans la mesure où elle s'inspirera d'une manière ou d'une autre de la triple finalité éducative décrite plus haut.** Il y a en effet une limite à l'élasticité du modèle confessionnel, un point au-delà duquel le statut d'école catholique ne correspondrait plus à une réalité concrète. L'école qui s'inspire de l'humanisme chrétien ne peut pas s'en tenir à des formules convenues, sans prise sur le vécu, ni d'ailleurs à la satisfaction d'une obligation, pour définir un projet éducatif qui soit cohérent avec sa mission. Un tel projet aura nécessairement quelque chose d'interpellant et de dérangeant, en même temps que de nourricier et de bienfaisant. **L'école catholique est appelée à sortir des lieux communs et à oser quelque chose au nom de la vision qui l'inspire, si elle veut que sa contribution garde son sens et son intérêt.** Cette audace doit pouvoir s'exprimer avec discernement mais se rendre perceptible dans le climat scolaire, que ce soit dans le type de rapport qui s'instaure avec les élèves et entre les membres du personnel, dans l'esprit qui anime les différentes activités pédagogiques, dans la façon de réfléchir au sens de certains événements, de souligner certaines fêtes ou moments forts de l'année, etc.

Cette recherche de cohérence peut amener l'école à faire des choix difficiles. Par exemple : comment comprendre la poursuite de l'excellence de façon large, intégrant à la fois la qualité des apprentissages et un ensemble d'objectifs tels que le sens de la justice et de la solidarité, le goût du vrai et du beau ? quelles expériences proposer aux jeunes pour leur faire découvrir la réalité des exclus et les mécanismes sociaux qui les ont jetés dans de telles situations ? comment traiter les élèves en difficulté d'apprentissage ou dont le comportement risque de nuire à l'image de marque d'un établissement ? quel équilibre établir entre les besoins des groupes réguliers et ceux des groupes de cheminement particulier ? comment tenir compte des standards de performance sans pénaliser ou même exclure les élèves moins doués ? La force et la qualité de la réponse qui sera apportée à de telles questions détermineront aussi le caractère plus ou moins affirmé de l'école catholique, et

réduiront les risques de voir le statut confessionnel associé avec une approche purement compétitive de la diversité.

Une école catholique ne peut prétendre offrir un choix distinct sur la seule base du rendement scolaire. Même si elle offre des services de qualité aux élèves talentueux, il faut qu'elle puisse montrer en quoi son statut confessionnel l'amène à offrir aussi certaines caractéristiques d'un autre ordre.

La deuxième phase de l'évaluation du vécu confessionnel conduira les milieux scolaires à s'interroger sur les moyens d'atteindre une meilleure adéquation entre les valeurs et le vécu de l'école, ou encore à se rendre compte qu'en définitive la référence à des valeurs éducatives d'inspiration chrétienne ne se vérifie pas suffisamment pour conserver leur statut confessionnel. Dans un tel cas, il vaudrait mieux penser à réviser ce statut que de le maintenir artificiellement. Dans un réseau diversifié, faisant place à des écoles confessionnelles ou non confessionnelles, rien ne serait plus néfaste qu'un statut de façade, trompant les attentes des parents ou retardant l'établissement nécessaire d'écoles autres.

L'avenir des écoles catholiques repose sur le degré de cohérence qu'elles s'efforceront d'atteindre entre leur statut et la réalité. Le Comité a voulu indiquer ici par quels chemins elles peuvent y arriver, dans le respect des attentes des parents aussi bien que de la mission d'une école publique ouverte et démocratique. Une instrumentation appropriée pourra soutenir la mise en œuvre des suggestions faites dans ce document. Il est certain que la voie proposée comporte ses exigences, mais le Comité espère avoir démontré qu'il y a moyen de les assumer avec bon sens et dans le plus grand intérêt des jeunes.

2.3 L'éducation morale, spirituelle et religieuse

L'école québécoise offre un accompagnement aux jeunes dans leur découverte de l'univers moral, spirituel et religieux, comme élément important d'une formation globale de qualité. Une conviction éducative inspire cet effort : **la compétence morale et religieuse est aussi importante que toute autre pour se comprendre soi-même et se diriger dans une société moderne et pluriculturelle.** Les jeunes ont besoin d'apprendre à explorer le domaine de l'expérience éthique et spirituelle. Le

développement d'une compétence religieuse fait aussi partie d'une formation civique libérale. Les tentatives de restreindre la dimension religieuse au domaine de la vie privée se soldent habituellement par la résurgence de formes plus ou moins désordonnées du sacré dans la vie sociale. Par ailleurs, l'ignorance religieuse peut rapidement conduire à l'obscurantisme et à l'intolérance, en même temps qu'elle rend vulnérable devant des propositions religieuses parfois dommageables. Il est dans l'intérêt de la société d'inculquer à ses membres une certaine aptitude à comprendre les manifestations du religieux et à se situer avec discernement par rapport à elles.

En ce sens, **une forme d'éducation religieuse est nécessaire au développement de tous les jeunes et à leur insertion dans une société démocratique, quelles que soient leurs convictions personnelles.** Dans une perspective laïque, cet éducation religieuse devrait prendre la forme d'un enseignement culturel à propos des religions. La Loi sur l'instruction publique reconnaît toutefois le droit à recevoir un enseignement religieux confessionnel dans l'école publique.

L'enseignement religieux catholique

Pour ce qui est de l'enseignement religieux catholique, il importe d'en bien saisir la nature et les objectifs afin d'éviter tout malentendu ou toute dérive dans des directions non souhaitées. Dans le contexte pluraliste et sécularisé du Québec contemporain, il est en effet devenu nécessaire de préciser plus nettement les responsabilités de l'école publique en matière d'éducation religieuse. À cet égard, le Comité a voulu récemment clarifier la visée de l'enseignement religieux scolaire, dans le cadre de deux avis au ministre de l'Éducation⁴³.

Le Comité a d'abord voulu souligner l'intérêt culturel d'une appropriation de l'héritage religieux catholique par les jeunes Québécois et Québécoises, y compris ceux qui sont d'immigration récente. La proposition d'un enseignement religieux catholique dans l'école publique paraît en effet une façon de faire apprécier aux jeunes une part importante de notre histoire et de notre culture. L'ouverture au questionnement et l'esprit œcuménique qui caractérisent de plus en plus cet enseignement en font aussi un lieu de découverte des autres religions ou visions du monde. Comme les cours d'enseignement religieux catholique regroupent souvent des élèves provenant d'horizons différents,

43. Avis sur l'enseignement moral et religieux catholique au primaire et au secondaire, avril 1994 et juin 1991.

ils offrent à chacun d'entre eux une possibilité d'apprentissage interculturel et interreligieux dans un climat de recherche et de tolérance.

Mais il importe de rappeler qu'aux yeux du Comité, **ce bien-fondé culturel d'un enseignement religieux catholique à l'école ne suffit pas à en définir la nature et l'orientation.** En réalité, le Comité croit que **la principale contribution de cet enseignement à la mission éducative de l'école se trouve dans son apport à la recherche d'humanisation qui est celle des jeunes.** L'enseignement religieux dont parle le Comité n'est pas un enseignement culturel qui viserait simplement à *instruire ou à renseigner* les jeunes à propos de la religion catholique ou des autres religions. Il s'agit plutôt d'un enseignement qui a *un objectif de formation humaine* à la lumière de la tradition chrétienne. Il veut respecter à la fois les exigences de la démarche cognitive et celles du cheminement existentiel en recourant à une double approche :

- une présentation objective des grandes données de la foi chrétienne, centrées sur la révélation de Dieu en Jésus-Christ et sur la manière d'être humain qui en découle;
- une pédagogie qui permette au jeune de se situer par rapport à ces données et de discerner ce qui peut servir à sa croissance personnelle et à son orientation dans la vie.

Dans le cadre de l'école publique québécoise, l'enseignement religieux catholique comporte à la fois une initiation spirituelle, la connaissance des grandes données de la foi catholique, une formation à l'humanisme chrétien, le développement du sens moral et de l'esprit civique. **Sa raison d'être n'est pas d'amener les jeunes à croire ou à s'intégrer à l'Église, mais de recourir aux ressources humaines et spirituelles de l'expérience chrétienne pour éclairer et soutenir la croissance humaine des jeunes dans les passages et les défis qui sont les leurs aux différentes étapes de leur développement.** Cet enseignement est confessionnel en ce qu'il véhicule essentiellement la vision chrétienne de la personne, du monde et de la vie, comme pouvant éclairer la recherche d'humanisation qui est celle du jeune. D'autres traditions religieuses sont également présentées dans le cadre des nouveaux programmes d'études. Les jeunes ne sont toutefois pas simplement laissés à eux-mêmes devant un éventail de doctrines religieuses entre lesquelles ils auraient à choisir. En plus

de l'information objective, une véritable éducation religieuse comporte une pédagogie du discernement, axée sur les interrogations existentielles qui sont celles des jeunes. Un tel enseignement n'est pas livresque. Il se fait en lien avec un environnement humain concret, où le jeune peut vérifier la pertinence et la fécondité des repères proposés pour la conduite de sa vie. Il amène le jeune à se situer personnellement par rapport à la tradition religieuse à laquelle il appartient ou s'intéresse, et à rendre compte des motifs de son option d'une façon aussi articulée que possible.

L'animation pastorale

Si l'on reconnaît que l'école publique n'a pas à se charger de la mission pastorale et catéchétique qui appartient en propre à l'Église, comment faut-il comprendre la place de l'animation pastorale dans l'école publique ?

L'animation pastorale est **un service complémentaire qui remplit une fonction éducative aussi bien que religieuse**, ces deux dimensions se distinguant ou s'entremêlant de différentes manières selon les types d'activités.

Ce service propose d'abord aux élèves divers moyens d'intégrer leurs valeurs dans des comportements concrets, d'apprendre à transférer leurs connaissances dans les réalités qui sont les leurs, à travers divers projets et activités. De nombreuses initiatives ont ainsi un effet bénéfique pour l'ensemble du milieu, faisant découvrir aux jeunes leur capacité d'influencer positivement leur environnement. En cohérence avec la compréhension de la référence confessionnelle définie plus haut, ces activités destinées à l'ensemble des élèves portent la marque de l'inspiration chrétienne sans revêtir un caractère religieux pour autant.

L'animation pastorale offre aussi des occasions d'approfondir et d'exprimer leur foi aux élèves qui veulent librement faire un tel cheminement. Cela peut se faire dans le cadre d'un accompagnement au quotidien dans leurs détresses comme dans leurs espoirs, une présence fraternelle les aidant à écouter leur conscience et à se fortifier intérieurement. Pour certains, cela prend aussi la forme de l'apprentissage d'un art de vivre inspiré de l'Évangile, par différentes activités d'engagement et de réflexion où ils s'entraînent à assumer des responsabilités et à cultiver un certain sens de l'espérance

à la lumière de l'Évangile. Des moments de prière ou de célébration liturgique peuvent être offerts à l'occasion.

L'animation pastorale trouve donc sa place à l'école en vertu de sa contribution éducative spécifique d'abord, et aussi parce qu'il répond à une demande légitime d'ordre spirituel et religieux. Pour les élèves qui sont croyants, la croissance dans la foi fait partie de leur recherche d'humanisation. Les questions que les jeunes se posent et les situations qu'ils vivent font parfois appel à cette dimension. C'est à l'école que leur demande d'aide a lieu, puisque l'école est pratiquement leur lieu de vie.

.....

Dans le chapitre qui se termine, le Comité a proposé une compréhension de la place de l'humanisme chrétien dans la mission éducative de l'école, en ce qui a trait tout particulièrement à son projet éducatif. On a évoqué la contribution d'un tel projet à la vie d'une école et au développement des élèves. Le Comité souhaite maintenant considérer l'école catholique dans son rapport à la société, plus particulièrement sous l'angle de sa fonction culturelle dans le Québec d'aujourd'hui.

3. L'ÉCOLE CONFESSIONNELLE ET LA CULTURE QUÉBÉCOISE

La fonction culturelle de l'école est évoquée dans l'énoncé de politique du gouvernement du Québec sur l'école québécoise : «Appelée à servir les droits de l'enfant, l'école exerce sa fonction éducative en un lieu donné, dans une société donnée. Ce nécessaire enracinement socio-culturel fait de l'école à la fois un lieu de développement de la culture d'un peuple et un foyer de réflexion où convergent les actions culturelles⁴⁴.» L'avenir de la culture passe en grande partie par celui de l'école. Toute décision majeure concernant notre système d'éducation peut être envisagée dans cette perspective. Il paraît donc utile de se demander quelle contribution l'école confessionnelle peut apporter à la culture québécoise contemporaine. Les considérations qui suivent visent modestement à proposer quelques pistes de réflexion à ce sujet.

3.1 École et culture

«Les savoirs que l'école doit faire acquérir à l'élève ne sont pas le fruit d'une génération spontanée. Ce sont les productions accumulées par les générations précédentes dans les divers domaines du monde culturel : arts, lettres, sciences, techniques, modes de vie. Si l'école nourrit ainsi l'élève de culture, c'est pour lui permettre de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde, fruit des acquis culturels des générations successives, monde d'une extrême complexité où il lui faut vivre. Mais c'est aussi pour qu'il assimile cette culture, pour qu'il construise par elle son identité intellectuelle et personnelle afin qu'à partir de cette base il soit à son tour innovateur et même créateur⁴⁵.»

La culture est à la fois héritage et projet, origine et tâche, ou comme le propose Fernand Dumont, milieu et horizon⁴⁶. Elle est d'abord faite d'un donné, où se retrouvent la langue, les coutumes, les mentalités, les croyances, les manières de vivre et de voir le monde qui singularisent une collectivité, lui confèrent son identité. D'autre part, la culture est aussi pour chaque génération capacité de transcender ou de modeler le donné culturel : «Il y a culture parce que les personnes humaines ont

44. *L'École québécoise*, 1979, p. 17. Dans l'Exposé de la situation rendu public récemment par la Commission des États généraux, la mission d'initiation culturelle est aussi reconnue comme une finalité importante de l'école.

45. *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, Québec, MEQ, juin 1994, p. 15.

46. *Raisons communes*, Montréal, Boréal, 1995, chap. V et VII.

la faculté de créer un autre univers que celui de la nécessité⁴⁷.» C'est ce qui permet de ne pas être enfermé dans un ordre de valeurs comme dans une prison, mais d'accéder à la liberté créatrice, à la science et à l'expérience artistique, à un large partage des savoirs. Il faut prendre un certain recul par rapport à son environnement familial pour être en mesure de s'ouvrir à l'immensité de l'horizon humain. L'identité culturelle est source de dynamisme et de fécondité si elle demeure ouverte, en projet.

Ces deux dimensions de la culture sont liées. «Une personne a un avenir en se donnant des projets; mais cela lui serait impossible sans le sentiment de son identité, sans son aptitude à attribuer un sens à son passé. Il n'en va pas autrement pour les cultures. Elles ne sauraient affronter les aléas de l'histoire sans disposer d'une conscience historique⁴⁸.» La mémoire historique et la fréquentation des cultures anciennes ou étrangères servent non seulement à mieux se connaître ou à tirer des leçons du passé. Elles aident à provoquer la distance nécessaire pour échapper à une emprise non réfléchie de l'actuel, du vécu ou de certaines valeurs dominantes. Elles peuvent permettre d'éviter que l'identité culturelle se définisse de façon étroite et fermée. Elles donnent accès à une sève nourricière provenant de racines parfois lointaines, et enrichissent ainsi les projets élaborés pour le présent et pour l'avenir.

Au Québec, nous avons eu du mal à assumer pleinement notre histoire, aussi bien qu'à en faire une juste critique. Un certain contentieux avec l'institution ecclésiale n'a pas été sans nourrir un fort ressentiment à l'égard de bien des aspects de nos origines catholiques en terre d'Amérique. Dans ces conditions, on a parfois pu confondre en un même processus une émancipation normale à l'égard de l'autorité ecclésiastique et un reniement de l'inspiration profonde qui a tout de même nourri chez nous une authentique grandeur humaine et spirituelle. La culture québécoise aura peut-être atteint sa maturité quand elle saura concilier la pleine reconnaissance de sa fibre religieuse aussi bien que laïque, son héritage spirituel en même temps que ses traditions de libre pensée ou d'innovation sociale. L'école est le lieu premier où peut s'effectuer une telle appropriation de la mémoire historique et de la culture publique.

47. *Ibid.*, p. 99.

48. *Ibid.*, p. 103.

3.2 Culture publique et traditions religieuses

Les choix religieux des Québécois et des Québécoises se sont largement diversifiés. Comme les autres sociétés occidentales, la nôtre s'est sécularisée et se développe désormais en toute autonomie par rapport aux autorités religieuses. Malgré ces transformations, la culture vivante du Québec) culture populaire, quotidienne, aussi bien que littéraire ou artistique) demeure profondément marquée par la tradition chrétienne, catholique et protestante.

La population résiste en effet globalement à faire table rase de son héritage religieux, comme en font foi de nombreux indices. Ainsi, malgré tous les torts de nos ancêtres et des institutions qui les ont soutenus, on semble encore voir dans l'école catholique un symbole identitaire et un lien tangible avec une source d'inspiration qui a tout de même aidé à vivre de nombreuses générations jusqu'à nos jours. Il serait difficile de nier les traces de cette influence jusque dans des caractéristiques ou des dynamismes du tissu social et communautaire québécois d'aujourd'hui, tels que le mouvement coopératif et communautaire, le souci de la solidarité sociale, l'accueil des étrangers, une certaine chaleur des rapports humains. Il s'agit d'une tradition vivante, qui donne lieu à des expressions nouvelles et créatrices, et qui demeure porteuse de vitalité culturelle.

Tous ces fruits sont nés d'une semence, jetée dans la terre d'une famille, d'une communauté, mais aussi d'une école où la référence chrétienne a fait sentir son effet. L'école catholique n'adopte pas le point de vue selon lequel la dimension religieuse relève strictement du domaine privé. Elle suppose plutôt admis le principe qu'une formation religieuse a une raison d'être à la fois individuelle et sociale. Avant de renoncer à cette dimension de l'éducation de nos jeunes, ne faudrait-il pas s'interroger sérieusement sur l'appauvrissement possible qui pourrait en résulter non seulement pour eux mais pour l'ensemble de notre peuple ? Par-delà les raisons plus ou moins clairement formulées par les parents pour expliquer leur attachement à l'école catholique, n'y aurait-il pas le pressentiment de l'importance de cet apport et de la perte que pourrait représenter sa disparition ?

3.3 La fonction culturelle de l'école catholique

Comment estimer l'apport possible de l'école catholique au développement de la culture québécoise ? Il se situe d'abord dans **l'engagement à maintenir un lien de continuité avec les sources chrétiennes de notre société dans l'exercice de la mission éducative**. Elle contribue ainsi à la valorisation d'une part importante de notre mémoire historique, donnant accès à des ressources précieuses qui risqueraient autrement d'être oubliées ou négligées.

Cet ancrage dans l'humanisme chrétien est en effet pour l'école catholique une façon de se centrer sur des valeurs porteuses d'humanité, celles-là même qui constituent la meilleure fibre de notre culture. Il faut de la foi) une foi séculière ou religieuse) pour résister aux forces de déshumanisation qui traversent les sociétés occidentales contemporaines, pour affirmer et défendre la primauté du bien humain dans un monde qui semble en faire fi trop souvent. En ce sens, l'école catholique puise aux convictions les plus profondes de la foi chrétienne pour fonder son propre engagement envers la qualité de la vie humaine. Elle contribue ainsi à faire en sorte que notre culture demeure un milieu favorable à l'humain, comme une maison habitable et bonne à fréquenter.

Pour que cette fonction culturelle puisse s'exercer de façon optimale, il va de soi que l'école doit l'assumer avec suffisamment de conviction et de cohérence. Dans ces conditions, l'école catholique précise sa tâche éducative en même temps qu'elle l'enrichit. Elle la précise en exerçant un certain choix parmi toutes les visions du monde et les valeurs qui sont proposées dans une société pluraliste. Elle l'enrichit en intégrant une dimension ou des éléments qui sont jugés bénéfiques pour le développement optimal des jeunes qui lui sont confiés.

Le maintien de l'inspiration chrétienne dans l'école publique comporte-t-il toutefois des inconvénients ? Est-on obligé de croire que l'objectif de l'intégration culturelle, par exemple, ne pourra être atteint que dans un seul modèle d'école publique et commune, de caractère laïque ?

L'école publique doit transmettre des valeurs et offrir une formation qui contribuent à l'intégration culturelle et sociale de tous les jeunes Québécois. Cela est très généralement admis dans les milieux de l'éducation, et le Comité catholique souscrit pleinement à cet objectif. Tout en contribuant à la promotion de certaines valeurs civiques communes, l'école catholique se veut précisément un milieu

où les particularités culturelles ou religieuses sont reconnues et où les jeunes apprennent à se connaître et à s'apprécier mutuellement dans le respect de leurs différences. Les faits démontrent que le type de confessionnalité décrit au chapitre précédent permet d'accueillir des jeunes de toutes provenances en leur procurant des possibilités d'apprentissage interculturel et sans aucunement porter atteinte à leur liberté de conscience.

Plusieurs observateurs du monde de l'éducation constatent par ailleurs que **le projet d'école publique commune devient de plus en plus difficile à mettre en œuvre dans des sociétés très pluralistes**. «L'idée d'école commune unique est morte ou en voie de disparition dans les zones très peuplées des démocraties occidentales. (...) Les mêmes différences qui ont mis fin au consensus autour de l'école chrétienne sont celles qui compromettent le développement d'un consensus autour de l'école laïque et rendent virtuellement impossible une école laïque à laquelle la majorité souscrirait avec enthousiasme⁴⁹.»

C'est sans doute le cas chez nous. Il faut bien constater que le consensus n'existe pas à propos de l'école au Québec. Les efforts pour en définir un à tout prix risquent de s'avérer stériles et périlleux. Aucun modèle unique d'école ne serait garant de la paix sociale en éducation dans les conditions présentes. La voie la plus prometteuse semble donc être la mise en place d'un réseau scolaire relativement diversifié, comportant des écoles confessionnelles et non confessionnelles ou laïques, à l'intérieur d'une politique-cadre définissant les orientations communes fondamentales du système d'éducation.

Ces divers types d'écoles peuvent toutes contribuer, chacune à leur façon, au développement d'une culture publique commune, pourvu que l'on s'entende sur un certain nombre de paramètres à propos du mandat et de la marge de manœuvre possible de l'école publique. En voici quelques-uns qui paraissent incontournables.

- * **Les valeurs éducatives ne peuvent se réduire aux valeurs civiques.** Si importante que soit l'éducation civique, l'école ne peut restreindre la définition de son rôle à la

49. Mark HOLMES (Ontario Institute for Studies in Education), «The Place of Religion in Public Education», dans *Interchange*, vol. 24/3, 1993, p. 205-206. (Traduction du Comité catholique.) Dans le même sens, cf. entre autres Robert BALLION, *Les Consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982; *La Bonne École*, Paris, Hatier, 1991.

formation de bons citoyens et citoyennes, lesquels se reconnaîtraient par leur adhésion à certains principes démocratiques et par leur capacité de participer de façon responsable aux affaires de la cité. Cela équivaudrait à faire de l'école un pur instrument de l'État, alors qu'elle a pour mission de former des personnes ouvertes aux grandes dimensions de l'expérience humaine, des sujets libres et responsables, capables de s'engager dans les différents réseaux qui font la vie familiale, associative et communautaire. L'être humain ne se reconnaît pleinement ni dans l'état de citoyen, ni dans ses fonctions de producteur ou de consommateur, non plus d'ailleurs que dans un certain ensemble de particularismes et de préférences d'ordre strictement individuel. **L'école est précisément le lieu où le jeune doit apprendre à unifier ces différentes composantes de sa personnalité et de son identité.** Si l'élève doit laisser la moitié de lui-même à la porte quand il entre à l'école, où apprendra-t-il à remettre ensemble les fragments éclatés de son expérience ?

- * **La quête de sens et la recherche spirituelle sont partie intégrante de toute culture.** L'école publique ne saurait se départir de sa responsabilité à cet égard sans déroger à la part de sa mission qui a trait à la formation humaine et à l'initiation culturelle des jeunes. Différents types d'écoles pourront par ailleurs s'acquitter de cette même responsabilité de façons diverses.
- * **La tradition judéo-chrétienne fait partie intégrante de la culture publique québécoise.** Il en découle qu'une certaine initiation à cette tradition est pertinente dans la formation de tous les jeunes Québécois et Québécoises⁵⁰. Cette initiation

50. La nécessité de s'approprier culturellement les grandes données de l'héritage chrétien est reconnue par l'ensemble des pays occidentaux. Le cas de la France est particulièrement éloquent à cet égard. Dans ce pays de forte tradition laïque, une remise en question fondamentale s'opère depuis quelques années au sujet de l'absence de formation religieuse dans le système public d'éducation. Des sondages effectués par des journaux et magazines français ont contribué à déclencher pour une bonne part cette interrogation depuis 1988 : *Le Monde*, 5 oct. 1988; *Figaro Magazine*, 1^{er} oct. 1988; *La Croix*, 21 avril 1989; *Télérama*, 19 déc. 1990; *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 1991. De nombreux ouvrages sont venus étoffer cette réflexion, dont les suivants : Jean BAUBÉROT, *Vers un nouveau pacte laïque ?*, Paris, Seuil, 1990; Guy COQ, *Démocratie, religion, éducation*, Paris, Mame, 1993; Danièle HERVIEU-LÉGER, *La Religion au lycée. Conférences au Lycée Buffon, 1989-1990*, Paris, Cerf, 1990; Francis MESSNER, *La Culture religieuse à l'école*, Cerf, Paris, 1995; Jean-Paul WILLAIME, dir., *Univers scolaires et religions* (Actes du colloque de l'Association française de sociologie religieuse, Paris, 4-5 décembre 1989), Paris, Cerf, 1990; *Pluralité des religions et État laïque* (colloque du Centre Sèvres et du Centre Georges-Pompidou, 27 mai 1989), Paris, Centurion, 1990.

pourra évidemment prendre des formes variées selon qu'on aura affaire à différents types d'école publique et d'enseignement moral ou religieux.

- * **L'école neutre n'existe pas; chacune a le devoir de déclarer ses valeurs.** La pratique éducative est nécessairement engagée, puisqu'elle repose sur des choix de valeurs. Celles-ci sont explicites ou implicites. Les sociétés contemporaines ont tendance à se réfugier dans l'implicite, en conséquence d'un certain relativisme moral. C'est ainsi qu'elles s'accommodent généralement d'un pragmatisme juridique en ce qui concerne des réalités telles que la peine de mort, l'usage des drogues ou l'avortement, sans nécessairement s'interroger sur les enjeux éthiques sous-jacents. L'école, même laïque, ne peut adopter un tel point de vue et faire silence sur les valeurs fondamentales concernant l'humain et le sens de la vie. L'école laïque n'est pas neutre. Le danger d'un conditionnement idéologique ou politique est aussi redoutable que celui d'un endoctrinement religieux. Le silence sur Dieu, on l'a souvent dit, peut être compris comme la négation de Dieu. Le non-dit s'expose à toutes les interprétations; c'est pourquoi l'école a la responsabilité de s'expliquer sur son propos et ses finalités. C'est ce que l'école confessionnelle a le mérite de faire ouvertement par son statut public et par son projet éducatif. D'autres choix auront l'intérêt d'offrir des contributions différentes.

- * **La promotion d'une culture publique commune doit s'harmoniser avec la capacité d'apprécier et de respecter des manières d'être et de vivre différentes.** Quel que soit son statut, l'école doit donc assumer la responsabilité de former les jeunes à la tolérance en leur apprenant à concilier leur recherche d'identité avec leur découverte de cultures et de convictions différentes.

Pour ce qui est de l'école confessionnelle publique, on peut estimer qu'elle représente un atout culturel non négligeable pour le Québec. Elle constitue un lieu d'affirmation identitaire tout en contribuant à sa manière à la promotion de certaines valeurs communes dans une société pluraliste. Peut-être cette école relève-t-elle ainsi à sa manière le défi de concilier deux requêtes apparemment

conflictuelles adressées aux sociétés modernes ? C'est en tout cas la tâche à laquelle elle se reconnaît conviée.

CONCLUSION

Dans la foulée du bilan de l'évaluation du vécu confessionnel, le Comité catholique a voulu examiner ici quelques aspects de la situation et de la fonction de l'école catholique dans le Québec contemporain. Cette intervention a été inspirée par la volonté de servir les élèves le mieux possible et de contribuer aux efforts qui sont faits dans le réseau des écoles catholiques pour établir plus de cohérence entre leur statut confessionnel et leurs pratiques éducatives.

Pour l'essentiel, le point de vue du Comité est que la confessionnalité scolaire représente un choix de société dont il faut apprécier avec soin les conséquences et les ramifications. Celles-ci débordent largement le champ juridique ou institutionnel. Elles interrogent l'authenticité de notre vie démocratique, la qualité de la formation donnée à nos jeunes, et la vitalité de notre culture. C'est ainsi que l'examen de la question du choix parental et de la diversité d'écoles peut mener à reconsidérer des idées peut-être trop facilement reçues concernant l'école publique commune. Il apparaît, par exemple, qu'un modèle unique d'école ne permettrait pas de donner la réponse la plus démocratique aux aspirations légitimes qui s'expriment dans la population. Dans un autre ordre d'idées, on a pu se rendre compte que le projet éducatif de l'école catholique représente un apport appréciable à la formation des jeunes, et qu'il peut très bien acquérir une consistance et une couleur plus nettes sans contrevenir aux exigences d'une école publique, ouverte et respectueuses des droits fondamentaux. Ces réflexions ont conduit le Comité à s'interroger en dernier lieu sur la place de l'école confessionnelle dans la société québécoise d'aujourd'hui, et tout particulièrement sur sa fonction de véhicule de la tradition judéo-chrétienne dans une culture qui a été et qui demeure si profondément marquée par elle. Cette fonction culturelle de l'école catholique est complémentaire de sa mission relative à la promotion d'une culture publique commune, mission qu'elle partage avec d'autres types d'écoles.

En abordant ces différents sujets, le Comité a voulu contribuer à lever des obstacles, à clarifier des enjeux et à ouvrir des voies d'avenir, dans le meilleur intérêt des jeunes et de la société.

COMITÉ CATHOLIQUE 1995-1996

Membres

Guy Côté

Président du Comité
Laval

Anthony Buccongello

Directeur d'école primaire à la retraite
Commission scolaire Baldwin-Cartier
Dollard-des-Ormeaux

Jacques Charron

Animateur de pastorale au secondaire
Commission scolaire Des Rivières
Farnham

Serge Côté

Conseiller en éducation chrétienne
Commission scolaire Jacques-Cartier
Boucherville

Jean Desclos

Professeur
Faculté de théologie
Université de Sherbrooke
Katevale

Clément Fecteau

Évêque auxiliaire
Diocèse de Québec
Québec

Dolorès Gagnon-Heynemand

Professeure
Département des Sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
Mont-Royal

Olga Hrycak

Conseillère pédagogique
au secteur anglophone
Commission des écoles catholiques
de Montréal
Montréal

Reynald Labelle

Directeur
École secondaire Grande-Rivière
Aylmer

Claire Lachance

Chargée de pastorale scolaire
Fabrique Saint-Charles-Borromée
Charlesbourg

Raynald Laplante

Directeur général à la retraite
Conseil scolaire de l'île de Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Élie Lavoie

Directeur de l'Office d'éducation
Diocèse de Gaspé
Gaspé

Miville Morin

Directeur
École Saint-Luc
Granby

Suzanne Rousseau

Professeure en théologie catéchétique
Université du Québec à Trois-Rivières
Saint-Étienne-des-Grès

Lyn Thériault-Faust

Vice-présidente aux communications
Fédération des comités de parents de
la province de Québec
Montréal

Membre adjoint d'office

Christine Cadrin-Pelletier

Sous-ministre associée
pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

Secrétaire

Guy Mallette