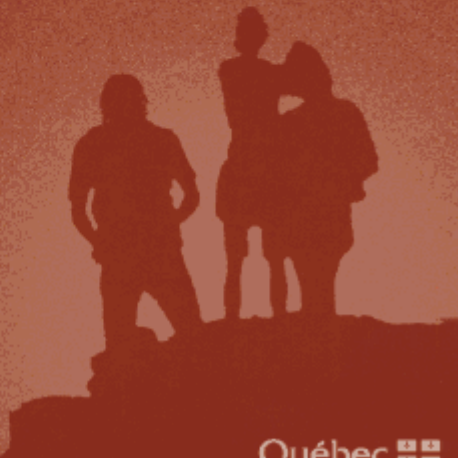


*Renouveler  
la place de  
la religion  
à l'école*

Avis du Comité  
catholique  
au ministre de  
l'Éducation  
Octobre 1999



Québec 

**Avis  
au ministre  
de l'Éducation**

**RENOUVELER  
LA PLACE DE LA RELIGION  
À L'ÉCOLE**

---

**Octobre 1999**

Préparation technique :  
Mme Céline Dubois ; Mme Nicole Lavertu

Avis adopté lors de la 346<sup>e</sup> réunion du Comité catholique,  
le 24 septembre 1999

ISBN: 2-550-34878-8  
Dépôt légal :  
Bibliothèque nationale du Québec, 1999

# TABLE DES MATIÈRES

	PAGE
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>1. L'ÉDUCATION RELIGIEUSE</b> .....	3
<b>1.1 Les finalités de l'éducation religieuse scolaire</b> .....	3
1.1.1 Les finalités liées à la formation de la personne ....	3
1.1.2 Les finalités d'ordre socioculturel .....	9
<b>1.2 Les jeunes du primaire et du secondaire</b> .....	19
1.2.1 Les enfants du primaire .....	19
1.2.2 Les jeunes du secondaire .....	20
<b>1.3 État actuel de l'éducation religieuse scolaire</b> .....	25
1.3.1 Les programmes d'études .....	25
1.3.2 La formation et le soutien des maîtres .....	28
1.3.3 L'animation pastorale .....	29
1.3.4 L'impact de l'éducation religieuse scolaire .....	30
<b>1.4 Renouveler la place de la religion à l'école</b> .....	31
1.4.1 Les propositions du rapport Proulx .....	32
1.4.2 Les recommandations du Comité catholique .....	39
1.4.2.1 L'enseignement religieux .....	39
1.4.2.2 L'animation pastorale ou spirituelle .....	50
<b>2. LE STATUT DES ÉCOLES</b> .....	55
<b>2.1 Analyse de la situation</b> .....	55
<b>2.2 Principes</b> .....	56
<b>2.3 Recommandations</b> .....	56
<b>3. LES STRUCTURES ADMINISTRATIVES</b> .....	61
<b>3.1 Organismes gouvernementaux</b> .....	61
<b>3.2 Une instance ministérielle</b> .....	64
<b>3.3 Dans les commissions scolaires</b> .....	64
<b>4. LES CLAUSES NONOBTANT</b> .....	65
<b>CONCLUSION</b> .....	67
<b>RECOMMANDATIONS</b> .....	69
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	71

## **ANNEXES**

<b>Annexe 1</b>	L'Éducation religieuse en contexte scolaire dans divers pays occidentaux (recherche documentaire) . . . . .	75
<b>Annexe 2</b>	Effectifs scolaires d'une autre religion . . . . .	95
<b>Annexe 3</b>	Tableau comparatif de la situation actuelle et de la proposition du comité catholique . . . . .	98
<b>Annexe 4</b>	Tableau illustrant le scénario proposé pour l'enseignement confessionnel et non confessionnel. . . . .	99
<b>Annexe 5</b>	Aperçu de la répartition des objectifs d'apprentissage d'un programme d'enseignement moral et religieux catholique . . . . .	100
<b>Annexe 6</b>	Simulation du modèle de l'enseignement religieux proposé par le comité catholique . . . . .	101

## **INTRODUCTION**

Le présent débat sur la place de la religion à l'école invite la société québécoise à poser un geste important pour son devenir. Les décisions qui seront prises auront en effet des répercussions significatives au regard de plusieurs enjeux fondamentaux : l'exercice de la responsabilité éducative à l'égard des jeunes ; le partage des responsabilités entre les parents, l'école et les communautés de croyants ; les rapports entre la société civile et l'État ; l'interprétation et l'application des droits ; le rôle des Chartes dans l'équilibre entre les pouvoirs judiciaire et législatif ; la place à faire à la diversité culturelle et religieuse dans l'espace public ; le rapport de la société québécoise aux sources spirituelles de sa culture.

Dans le présent avis, le Comité catholique a voulu situer au cœur de sa réflexion la mission éducative de l'école à l'endroit des enfants et des adolescents tels qu'ils sont aujourd'hui, avec leurs interrogations et leurs espoirs, mais aussi avec les défis qui les attendent au seuil du troisième millénaire. Les mutations que connaissent les sociétés modernes appellent un renouvellement des visions et des pratiques éducatives, y compris en ce qui a trait à la formation morale, spirituelle et religieuse. Différentes façons de concevoir les changements nécessaires donnent lieu à la délibération démocratique actuelle.

Pour sa part, le Comité catholique entend proposer dans cet avis une analyse et des recommandations qui tiendront compte du contexte particulier où se pose aujourd'hui la question de la religion à l'école, et qui porteront sur diverses facettes de cette question . La perspective adoptée par le Comité est éducative et sociale. C'est pourquoi sa réflexion porte sur la raison d'être de la religion à l'école avant toute autre considération. Le Comité croit en effet qu'une réflexion sur les finalités peut aider à concilier des dimensions que le débat tend parfois à opposer : l'initiation culturelle ou le développement spirituel, les droits ou les traditions, les particularités religieuses ou la cohésion sociale, la recherche identitaire ou les valeurs communes. Ici comme en d'autres matières, l'adage «distinguer pour unir» devrait s'avérer plus fécond que de telles polarisations. Les analyses et les recommandations du Comité s'inscriront dans cette perspective.

---

Concernant la féminisation des titres et des fonctions, et les accords conséquents, les règles appliquées dans le présent document ont pour objectif un souci d'exactitude et de justice pour toutes les personnes concernées tout en veillant à éviter l'alourdissement du texte et à en faciliter la lecture.

# 1. L'ÉDUCATION RELIGIEUSE

Pour situer la problématique de l'éducation religieuse scolaire dans sa juste perspective, il convient de commencer par s'interroger sur sa raison d'être : pourquoi s'occuper de formation spirituelle et religieuse à l'école? Que peut-on attendre d'une telle formation? Les premières questions à se poser sont de l'ordre des finalités, avant celles qui portent sur la forme que devrait prendre cette éducation, sur ses approches pédagogiques, ou sur le cadre administratif et juridique le plus approprié.

## 1.1 Les finalités de l'éducation religieuse scolaire

La question de la place de la religion à l'école se situe sur l'horizon plus large des finalités de l'éducation. Ces finalités ont été centrées, depuis les années soixante, sur l'épanouissement des personnes. La même conception s'est reflétée dans divers documents nationaux ou internationaux : le rapport Parent au Québec (1963), le rapport Hall-Dennis en Ontario (*Learning and Living*, Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario, 1968), le rapport Plowden en Angleterre (*Children and Their Primary Schools*, Central Advisory Council for Education, 1967), le rapport Faure (*Apprendre à être*) à l'Unesco (1973). Cette philosophie de l'éducation s'est formulée chez nous dans *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* (1979) et se reflète toujours dans le préambule de la Loi sur l'instruction publique. Un tel accent sur le développement personnel et global représente un acquis indéniable. Il vise à former des sujets libres et responsables, des acteurs sociaux capables de sens critique et de créativité. Il contribue à éviter que l'éducation ne se ramène à un processus de modelage ou de conformisation.

Toutefois, dans le contexte d'une société transformée, l'école doit en même temps mettre l'accent sur d'autres aspects. La fragilisation du tissu social et l'explosion des savoirs obligent notamment à souligner les finalités éducatives relatives à l'instruction et à la citoyenneté. Le Comité catholique souscrit aux objectifs de la réforme de l'éducation qui visent à trouver un juste équilibre entre ces grandes dimensions de la mission éducative de l'école. **L'humanisme qui doit inspirer la mission éducative est un humanisme intégral.**

Dans une telle perspective, on s'interroge sur la pertinence d'une éducation religieuse scolaire, tant pour les jeunes eux-mêmes que pour la société dans son ensemble. **Le premier principe qui doit guider l'État en cette matière est d'ordre éducatif** : l'éducation religieuse a sa place à l'école dans la mesure où elle touche un champ significatif de connaissances et de compétences, concerne une dimension fondamentale du développement personnel des jeunes, et s'inscrit dans la poursuite des intérêts culturels et sociaux de la collectivité.

### 1.1.1 Les finalités liées à la formation de la personne

Parce que l'élève est au cœur de la mission éducative de l'école, celle-ci vise d'abord à le faire devenir aussi pleinement humain que possible. Elle cherche à instruire et à faire entrer le jeune dans l'univers de la culture, en lui donnant accès aux divers champs de connaissance et d'expérience

qui donnent à la vie sa densité et sa qualité. Elle l'aide à se construire comme sujet libre et responsable, capable de discernement, de choix moral, de conviction, d'engagement. L'enseignement religieux contribue à cette mission éducative d'une façon spécifique, notamment en poursuivant trois finalités reliées entre elles : l'initiation culturelle, le développement spirituel et la formation de l'identité.

### ***Initiation culturelle et connaissances religieuses***

Le développement humain s'effectue dans une culture et une histoire. Il suppose un ensemble de références intellectuelles, affectives et sociales à l'intérieur desquelles il s'inscrit et qu'il utilise comme point d'appui. C'est pourquoi il s'enracine nécessairement dans une démarche d'initiation et de transmission culturelles. L'école sert à donner prise sur le monde, à fournir un accès adéquat aux grands domaines d'expérience et de connaissance, par différents moyens d'exploration et d'appropriation<sup>1</sup>. L'initiation artistique ne fait pas nécessairement des artistes, ni l'éducation scientifique, des savants. L'une et l'autre ouvrent cependant un horizon qui, autrement, pourrait demeurer fermé. Il en va de même pour le domaine de l'interrogation religieuse. On n'y entre pas sans une initiation, une transmission, l'appropriation d'un ensemble de savoirs riche et complexe qui fait l'objet d'une recherche et d'une réflexion scientifique dans plusieurs disciplines : histoire, exégèse, anthropologie, philosophie, religiologie, théologie. Avec ses moyens propres, l'école ouvre l'élève à ce domaine de connaissances.

Comment l'école peut-elle assumer la responsabilité de transmettre ces savoirs sans pour autant «endoctriner» les élèves? La présentation des doctrines ou des croyances religieuses deviendrait une forme de conditionnement intellectuel si elle comportait une pression à la conformité, sans laisser la place voulue à la réflexion critique ou à l'affirmation de l'autonomie. Ou encore, si les savoirs étaient chosifiés et transmis comme des objets inaltérables, dont l'«acquisition» constituerait l'objectif principal des apprentissages. Pour que l'exploration des doctrines religieuses se fasse dans le respect des libertés, il faut se situer dans une démarche d'*accompagnement* où l'attention est plutôt centrée sur le partage d'une quête de sens et sur le développement de l'autonomie chez l'accompagné. Une telle démarche ne prétend pas à la neutralité ou à la pure objectivité ; elle n'exclut pas l'expression des convictions, pourvu que cette expression ne vise pas l'imposition d'un sens mais plutôt la manifestation d'un itinéraire qui invite en retour à semblable recherche<sup>2</sup>.

À cet égard, il n'en va pas autrement pour l'enseignement religieux que pour l'éducation à la citoyenneté ou l'enseignement moral, où il faut trouver un équilibre délicat entre le respect des libertés et l'invitation à

---

1. Cf. CSE, *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, septembre 1998, chap. 2.

2. Sur l'ensemble de cette question, voir Elmer John THIESSEN, *Teaching for Commitment. Liberal Education, Indoctrination & Christian Nurture*.

discerner les valeurs et les comportements qui s'avéreront bénéfiques pour la société autant que pour les individus. L'école forme à la liberté responsable et éclairée. Cela ne saurait bien se faire qu'en évitant aussi bien de prétendre à l'objectivité pure en cette matière que de présenter le sentiment subjectif d'authenticité comme critère suffisant de vérité. L'enseignant ne prétend pas à un savoir définitif et clos. Il ouvre l'espace de la découverte et de la responsabilité. L'art d'éduquer consiste à mettre des libertés en présence d'un monde qui demeure toujours à interpréter et à transformer, de génération en génération.

### ***Le développement spirituel***

Dans la perspective d'un humanisme intégral, **la dimension spirituelle représente une structure particulière et fondamentale du développement humain**. On est parfois porté à définir la finalité de l'éducation religieuse d'une manière qui la dépouille de son caractère spécifique, par exemple en la réduisant à la transmission de valeurs éthiques ou civiques. Même si cette éducation peut contribuer à la poursuite d'un tel objectif, elle ne saurait s'y réduire. Puisqu'il s'agit de religion, c'est bien de la dimension religieuse du développement humain qu'il s'agit. Cela ne signifie pourtant pas que l'on parle ici du développement de la religiosité, entendue comme expression d'une foi religieuse. Il s'agit plutôt de la croissance que chaque personne est appelée à connaître dans le type de rapport qu'elle entretient à l'ultime et à l'inconditionnel, de la maturité et de l'autonomie à développer dans la difficile confrontation à la question de l'absolu<sup>3</sup>. Il s'agit aussi, inséparablement, de la qualité des relations que chaque individu est appelé à développer avec soi-même, avec les autres et avec son environnement physique, social et culturel.

**Ces défis de croissance sont universels, quelle que soit l'attitude que l'on adopte à l'égard de la croyance religieuse**. Même dans un monde où le mot Dieu et toutes les religions auraient disparu, dit le théologien Karl Rahner, l'être humain serait encore affronté au mystère sans nom de son existence. Pour le biologiste d'Oxford, Alister Hardy, cette ouverture à la transcendance constitue une structure de l'être humain qui s'est développée au cours de l'évolution, et qui a une valeur de survie pour l'individu<sup>4</sup>. Les recherches de Robert Coles, psychiatre de Harvard, manifestent la présence de cette dimension dès l'enfance et ce, dans toutes les cultures<sup>5</sup>. Pour sa part, le philosophe Charles Taylor voit dans le spirituel une forme universelle de la conscience humaine, dans la mesure où la recherche éthique du Bien relie le sujet à une transcendance, à «quelque chose» de plus à l'égard duquel la personne doit se situer pour se réaliser en tant qu'être humain<sup>6</sup>.

---

3. Cf. Fritz OSER, Paul GMÜNDER, Louis RIDEZ, *L'Homme, son développement religieux*.

4. Alister HARDY, *The Spiritual Nature of Man*.

5. Robert COLES, *Les Enfants et Dieu*; David HAY, *Religious Experience Today: Studying the Facts*.

6. Charles TAYLOR, *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*.

*Le concept du «spirituel» demande à être précisé si l'on veut éviter des équivoques malencontreuses.* On a parfois tendance à l'associer à un vague sens moral ou esthétique, ou encore à des expériences bizarres mêlées de mysticisme. Le chercheur anglais David Hay a dirigé une recherche empirique auprès d'enfants et d'adultes pendant plusieurs années pour tenter de préciser la nature de l'expérience que recouvre la catégorie du «spirituel». La constante la plus significative qu'il a identifiée est une prise de conscience plus intense de sa propre réalité et de sa communion profonde avec les autres et avec l'univers, de même que l'ouverture à une transcendance qui échappe au contrôle de la volonté. En ce sens, l'être spirituel est l'être en relation<sup>7</sup>.

Cette dimension spirituelle prend une connotation plus explicitement religieuse quand se pose la question du rapport à Dieu tel que se le représentent les diverses religions. Celles-ci donnent une interprétation et une formulation historique et culturelle à l'expérience spirituelle universelle. Dans l'expérience concrète, toutefois, les deux dimensions du développement spirituel et religieux se recouvrent et s'interpénètrent le plus souvent.

Les défis de croissance que comporte un tel développement font appel à des interventions éducatives partagées entre la famille, l'école et les communautés de foi. Le rôle spécifique de l'école se définit en rapport avec la mission éducative qui lui est assignée. Il s'agit d'accompagner l'élève dans un cheminement de croissance et de maturation, avec les moyens spécifiques qui sont ceux de l'école, et dans le respect de la liberté de chacun. Il s'agit ici d'un rôle *pédagogique*, dont les objectifs et les démarches peuvent être définis tout autant que pour le développement moral.

### ***La formation de l'identité***

Le développement spirituel et religieux doit-il s'appuyer sur les appartenances à des traditions particulières, ou plutôt s'en dégager? Quel est le rapport de cet aspect de la croissance des jeunes avec la formation de leur identité?

La formation du sujet dans une société plurielle pose de nouveaux défis. L'identité se constitue aujourd'hui par des emprunts à des sources diversifiées, par une exploration expérientielle où la formation des croyances et des convictions échappe, pour une bonne part, aux influences institutionnelles et aux appartenances communautaires<sup>8</sup>. Nos contemporains sont à la

---

7. David HAY, *Religious Experience Today: Studying the Facts*, London; «Identifying Children's Spirituality: How Do You Start Without a Starting Point?», *British Journal of Religious Education*, n° 18, vol. 3, 1992. Le groupe de recherche dirigé par le professeur Hay, de l'Université de Nottingham, se concentre sur la place et le sens que le développement spirituel doit avoir, aux termes de la loi britannique, dans l'éducation scolaire des jeunes.

8. Cf. Raymond LEMIEUX, «Croyances et incroyance, une économie du sens commun», dans *Croyances et incroyances au Québec*. Voir aussi: Anne FORTIN, «Identités religieuses et changement de paradigme», dans *Charles Taylor et l'interprétation de l'identité moderne*.

recherche de voies spirituelles affranchies des dogmatismes et des autorités institutionnelles, davantage fondées sur l'expérience intérieure du sujet.

Cette recherche prend racine dans la revendication moderne d'autonomie, dans la volonté de se dégager des particularités qui enferment dans un horizon clos et qui ont trop souvent conduit à différentes formes d'intégrisme. Elle revendique pour elle le principe moral de tolérance et l'esprit libéral de la modernité.

Une telle affirmation du sujet a permis une plus nette émergence des libertés. Elle constitue aussi, sans doute, la chance d'un renouveau par l'intérieur des différentes traditions religieuses. Cependant, une certaine méfiance des particularismes tend à favoriser une sorte de religiosité sans forme ni contour. Ce courant se réclame d'une vision unificatrice, multi-culturelle, qui «croit avoir réglé définitivement la question de la violence religieuse par une dilution systématique de la notion d'identité. [...] Tout risque d'incompréhension sera ainsi éliminé, car la circulation mondiale de l'information nous aura rendus totalement libres de choisir ce qui nous plaît dans chaque culture, totalement universels, religieusement homogènes!<sup>9</sup>». *Cette tendance de la culture religieuse contemporaine présente au moins deux difficultés majeures.*

En premier lieu, il faut constater que *l'expérience commune à toute religion est inaccessible «à l'état pur», sans aucune médiation.* «Elle n'existe tout simplement pas à l'état naturel. Elle ne se trouve qu'à l'état culturel, et elle ne devient disponible qu'après un lent travail sur la matière d'une tradition particulière<sup>10</sup>.» On n'accède pas immédiatement aux valeurs dites universelles par la voie de l'abstraction, dans le ciel des idées pures, mais d'abord à travers un lieu, une langue, une culture, une religion qui revêtent inévitablement les couleurs particulières que l'histoire leur a données.

La seconde objection découle de la première. La pratique du dialogue œcuménique et interreligieux a démontré qu'un patient cheminement sur sa voie propre est nécessaire avant de pouvoir parvenir au lieu intérieur de la rencontre avec l'autre. *Le véritable dialogue dépasse la coexistence pacifique. Il suppose l'engagement de chacun dans sa quête personnelle, en même temps que l'ouverture à celle de l'autre<sup>11</sup>.* Dans cette perspective, on est amené à considérer la reconnaissance des particularités identitaires moins comme un obstacle au dialogue que comme une condition de la rencontre de l'autre. «Si vous avez à vous reconnaître de la sorte dans les particularités qui vous définissent, c'est afin de vous y faire reconnaître. Elles sont ce qui vous permet d'entrer en relation avec les autres, ce qui vous identifie à leurs yeux et vous fournit à vous-même les repères pour

9. Jean MOUTTAPA, *Dieu et la révolution du dialogue. L'ère des échanges entre les religions*, p. 26.

10. *Ibid.*, p. 45.

11. Cf. Raimundo PANIKKAR, *Le Dialogue intrareligieux*; Richard BERGERON, *Vivre au risque des nouvelles religions*; Jacques DUPUIS, *Vers une théologie chrétienne du pluralisme religieux*; J.M. Roger TILLARD, *Dialoguer pour ne pas mourir*.

vous situer vis-à-vis d'eux – elles étaient ce qu'il convenait de mettre de côté pour nouer un dialogue: elles deviennent ce sur la base de quoi l'échange s'établit<sup>12</sup>.»

**On assiste actuellement à un rééquilibrage de la vision du sujet, où l'affirmation de la liberté cherche davantage à tenir compte des héritages reçus.** «On voit s'affirmer un nouveau rapport des individus à ce qui relève du *donné* dans leur condition, à ce qu'ils ont *reçu* en partage avec l'existence, qu'il s'agisse de la communauté dont ils font partie, de la tradition où ils s'insèrent ou de l'orientation sexuelle qui les singularise. [...] Pour résumer le déplacement d'une formule: vous avez à rejoindre intérieurement ce qu'il vous est donné d'être extérieurement. Appartenances et même inhérences deviennent constitutives de l'identité personnelle dans la mesure où elles se subjectivent. Le vrai moi est celui qui émerge de l'appropriation subjective de l'objectivité sociale. [...] L'appropriation des caractéristiques collectives reçues est le vecteur d'une singularisation personnelle<sup>13</sup>.» La personne humaine est «un être reçu», qui trouve dans cette appropriation subjective et critique de ses différents héritages la voie de l'affirmation de sa liberté<sup>14</sup>.

Or dans la plupart des sociétés occidentales, le rapport du sujet avec toute tradition culturelle ou religieuse ne va plus de soi. On se trouve en présence d'une «mémoire en miettes», selon l'expression de Danièle Hervieu-Léger<sup>15</sup>, par l'effet combiné de la critique historique et de la fascination de la modernité pour l'avenir, source d'un certain mépris pour le passé. *Cette dispersion de la mémoire contribue à la difficulté pour le sujet moderne de s'inscrire dans une lignée donnée. Il ne peut y arriver que par un choix volontaire, à la suite d'un travail d'élucidation.*

Si une telle démarche de discernement peut paraître exigeante, elle entraîne par contre certaines conséquences appréciables. La réflexion critique oblige à reconnaître la pluralité des systèmes de sens, ce qui prémunit contre toute prétention à une possession exclusive de la vérité<sup>16</sup>. Elle permet ainsi d'éviter les adhésions aveugles ou sectaires. Elle favorise plutôt un engagement libre et éclairé, de même que l'enrichissement continu de la culture reçue par l'apport des interprétations et des expériences des générations successives. Elle développe en même temps la capacité de transcender les solidarités culturelles ou religieuses quand notre appartenance à la communauté humaine universelle l'exige<sup>17</sup>.

---

12. Marcel GAUCHET, *La Religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, p. 91.

13. *Ibid.*, p. 91-92.

14. «Il faut un monde à la liberté. Ce n'est pas n'importe où, n'importe comment, mais au sein d'un peuple, dans un certain milieu vital, à l'intérieur d'une communauté politique, que l'homme peut vivre en tant qu'homme parmi les hommes, c'est-à-dire «exprimer des opinions signifiantes et mener des actions efficaces. » Alain FINKIELKRAUT (citant Hannah Arendt), dans *L'Ingratitude. Conversation sur notre temps*, p. 137.

15. Cf. *La Religion pour mémoire*.

16. M. GAUCHET, *op. cit.*, p. 94-97.

17. Cf. Michel SCHLEIFER, «Identité et tolérance», dans *La Question de l'identité* (dir. Christiane Gohier et Michel Schleifer), p. 119-140.

Dans le contexte scolaire, une telle vision conduit à favoriser un cheminement graduel allant des appartenances premières à l'exploration de différents univers de sens. À l'occasion d'une conférence récente, le théologien André Charron décrivait ainsi ce cheminement :

«L'enfant, dans son processus d'identité, a besoin de s'inscrire subjectivement dans sa tradition particulière avant de pouvoir s'ouvrir à l'accueil des différences et de pouvoir dialoguer. Il a besoin d'une appropriation continue et expérimentée qui dépasse la large information. Il doit avoir l'occasion d'acquérir ses premières cohérences propres pour se construire intérieurement. Dans un contexte de société qui connaît l'éclatement des repères, leur multiplication de toute provenance peut être en bas âge génératrice de confusion, voire d'insécurité, si l'enfant ne peut se rapporter dans un premier temps de formation à une configuration de témoins, langage, symboles et pratiques. C'est avec les référents identitaires de la tradition dont il est issu qu'il peut trouver son lieu pour s'ouvrir à la différenciation, comparer, relativiser et éventuellement faire ses choix en les confirmant ou les refusant<sup>18</sup>.»

**En attribuant comme finalité à l'éducation religieuse la formation de l'identité, l'on peut donc faire en sorte que l'école contribue en même temps à la formation de citoyens ouverts et tolérants.** Initiation culturelle, développement spirituel et formation de l'identité constituent en réalité autant d'apports à la formation de sujets libres et responsables, capables à la fois de s'accomplir comme personnes et de contribuer activement à la vie de la collectivité.

### **1.1.2 Les finalités d'ordre socioculturel**

**Le domaine religieux constitue un enjeu public majeur.** Même si la sécularisation des sociétés modernes a mis fin au contrôle des institutions et de la vie collective par les religions, il reste que la sagesse et le prophétisme religieux demeurent une source importante d'inspiration personnelle et de transformation sociale. S'il est exact que la conviction religieuse relève de la conscience individuelle et du domaine privé, le fait religieux dans la société peut représenter un facteur de développement ou, au contraire, une menace à l'intégrité de la collectivité, comme l'histoire le démontre amplement. **L'une des finalités de l'éducation religieuse dans l'école publique consiste à rendre possible une contribution positive de la religion à la vie collective.** Cette contribution touche notamment la culture, l'affermissement du lien social et la préparation à la vie démocratique. Elle se résume, pour l'essentiel, à un rôle d'humanisation et de civilisation.

---

18. A. CHARRON, «Le débat sur la place de la religion dans l'école publique après le rapport Proulx», p. 5.

### ***Le devenir de la culture***

Le rapport de la société québécoise à ses racines historiques est problématique. Les débats sur l'identité nationale en font foi. Comment passer d'une conception ethnique ou culturelle à une conception civique et politique du lien social sans oblitérer les composantes «particularistes» de la collectivité québécoise? D'une part, il faut éviter de ne pas chosifier la culture ou la figer dans des formes passées ou présentes. Elle est en effet une réalité évolutive, qui ne se transmet pas à la manière d'un donné inaltérable. Elle se construit de génération en génération avec l'apport de tous les groupes qui s'intègrent à la société. D'autre part, elle constitue pour ainsi dire l'âme d'un peuple ou d'une société, et ne saurait être ignorée comme élément d'identification collective.

*Le rapport à l'héritage religieux, comme à l'ensemble de l'héritage culturel, est un rapport de transformation autant que de continuité.* Même si la configuration religieuse du Québec a changé considérablement au cours des dernières décennies, ses sources spirituelles, qu'elles soient autochtones, chrétiennes ou juives, ont quelque chose à voir avec le fait qu'on ne se trouve ici ni au Maroc ni au Japon. En dépit de la sécularisation et de la prise de distance des croyants eux-mêmes à l'égard des institutions religieuses, *les sociétés modernes demeurent culturellement marquées par leur patrimoine religieux.* Au Québec, la tradition chrétienne joue un rôle de «tradition fondatrice» ou de «tradition d'accueil» avec laquelle les autres sont invitées à dialoguer d'une façon particulière<sup>19</sup>. L'imaginaire social et symbolique en est pénétré, tout autant que le paysage, l'architecture, la toponymie, le calendrier, le code civil, le langage populaire ou les arts. De profondes références éthiques et spirituelles continuent de s'y alimenter.

La sociologie permet d'analyser ces traces du christianisme dans la culture du Québec. Fernand Dumont s'y est employé<sup>20</sup>. Dans le même sens, Raymond Lemieux souligne que la culture catholique des Québécois ne se réduit pas à quelques vestiges plus ou moins superficiels: en effet, elle «représente un axe d'appropriation structurelle de la culture québécoise» et «continue d'intégrer la personnalité québécoise dans une sorte de référent commun qui, bien qu'éloigné des normes et des contraintes de la vie quotidienne, reste disponible en cas de besoin<sup>21</sup>». Avec son collègue Jean-Paul Montminy, il observe la «vitalité paradoxale» qui demeure celle du christianisme<sup>22</sup>. Des observateurs étrangers retracent également l'influence de la présence chrétienne sur certaines dynamiques sociales

---

19. Cf. Georges LEROUX, «Religion et pluralisme dans l'école du vingt-et-unième siècle», p. 33-71.

20. Cf. *La Genèse de la société québécoise*.

21. Raymond LEMIEUX, «Le catholicisme québécois: une question de culture», p. 162-163.

22. Raymond LEMIEUX et Jean-Paul MONTMINY, «La vitalité paradoxale du catholicisme québécois», dans Gérard Daigle, dir., *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*, p. 575-607.

québécoises: «Ce n'est pas parce que l'Église catholique, empruntant un profil bas face à la "modernité", n'a plus la prétention de fonder des identités communautaires que les identités qu'elle a jadis contribué à forger cessent *ipso facto* d'exister et de produire des effets. On pourrait probablement trouver jusque dans les processus d'émergence de formes concurrentes d'action collective à visée émancipatrice, notamment au travers des courants féministes, des marques indirectes de "reconnaissance" de ce poids du religieux<sup>23</sup>». Le sociologue français Alain Touraine, à l'occasion d'un colloque sur la Révolution tranquille, disait considérer le Québec comme la région du monde où, à sa connaissance, le mouvement communautaire était le plus étendu et dynamique: «Au regard de l'histoire comparée, le Québec des trente dernières années est par excellence le pays à la conscience communautaire. De la radio à la télévision communautaire, des groupes de service et d'entraide aux groupes d'action communautaire, il est difficile de ne pas voir "l'ancien" Québec dans ce "nouveau Québec"<sup>24</sup>.» Il paraît tout à fait plausible de voir dans une caractéristique aussi prononcée autre chose qu'une simple correspondance accidentelle avec la place faite à la dimension communautaire dans la tradition chrétienne.

Fernand Dumont voyait dans ce qu'il appelait la «conscience historique» une condition de créativité pour une société. Pour lui, sens, conscience et culture étaient inséparables<sup>25</sup>. «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 historique<sup>26</sup>.»

Par ce terme, Dumont n'entend certes pas quelque forme d'unanimité contraignante pour les individus. Il faudrait plutôt voir dans une telle conscience collective le substrat de ce qu'il appelle les regroupements par *référence*<sup>27</sup>. Ce qui rassemble les personnes regroupées par référence, c'est une symbolique commune faite de représentations sur l'origine du groupe, d'une expérience historique commune, d'une certaine vision de l'avenir collectif. Les nouveaux arrivants sont invités à partager du moins la connaissance de cette expérience historique, à contribuer à la façonner dans le présent à mesure qu'ils s'intègrent à la société d'accueil, et à participer ainsi au développement de cette conscience collective.

---

23. Jacques PALARD, directeur de recherche au CNRS, *Religion et politique au Québec. Entre distance et mémoire*, mai 1999, texte reprographié.

24. Dans Marc LESAGE et Francine TARDIF, *Trente ans de Révolution tranquille*.

25. Cf. Pierre LUCIER, «Fernand Dumont: La foi comme héritage et projet». Conférence prononcée dans le cadre du Symposium du Conseil pontifical de la culture à Québec, le 12 mars 1999.

26. *Raisons communes*, p. 103. Le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, intitulé *Se souvenir et devenir*, adopte une perspective semblable dans son introduction.

27. *L'Institution de la théologie. Essai sur la situation du théologien*, p. 42-43.

Dans la perspective de Dumont, une telle symbolique ou conscience historique s'identifie pratiquement à la culture. Pour lui, en effet, «la culture renvoie toujours et essentiellement à une communauté qui la porte, l'anime, l'incarne, la transmet. Communautaire, elle est dès lors toujours mémoire, héritage reçu et véhiculé par une tradition qui la "livre" et l'actualise. Et ce sens ainsi légué et reçu, on ne le conserve pas par seul attachement au passé; on y adhère parce qu'on y trouve une clef de compréhension et de signification pour le présent, une inspiration et un projet pour l'avenir, voire une espérance<sup>28</sup>».

Au Québec, cette tâche est rendue d'autant plus problématique que l'on peut parler d'une «mémoire dévastée», où des pans entiers de nos origines collectives sont actuellement plus ou moins occultés. De plus, *on constate que les croyances des Québécois ont connu une étonnante évolution depuis une trentaine d'années*. Des sociologues tels que Raymond Lemieux et Micheline Milot se sont employés à en analyser la portée<sup>29</sup>. En général, l'acte de croire ne repose plus «sur des expressions dogmatiques structurant un imaginaire collectif capable d'imposer ses paramètres aux individus» ni sur des appartenances institutionnelles, mais plutôt sur l'expérience personnelle qui amène chacun à retenir des différents messages religieux les éléments jugés «utiles» ou «vraisemblables<sup>30</sup>».

*Un tel processus accentue la diversité des croyances religieuses, des voies spirituelles et des pratiques morales à l'intérieur même du catholicisme. Même si celui-ci n'a jamais été aussi monolithique que l'on se plaît parfois à le penser, le pluralisme s'y retrouve de plus en plus, comme à l'intérieur de chaque tradition religieuse. Globalement, une part importante de la population québécoise semble néanmoins maintenir sa confiance dans les ressources spirituelles du christianisme, et à s'en réclamer comme de son héritage propre. Malgré l'ambiguïté des formes historiques qu'elle a pu prendre, la tradition chrétienne a démontré sa capacité de nourrir l'espérance et le courage de vivre, de susciter la compassion et la solidarité, d'entretenir avec la culture une tension féconde, de traverser les siècles en se renouvelant à chaque époque de l'histoire humaine, de porter le souci de l'avenir du monde<sup>31</sup>. C'est sans doute ce qui explique, pour une bonne part, que le christianisme demeure une référence religieuse vivante au Québec tout comme dans l'ensemble des pays occidentaux, et constitue encore un vecteur identitaire important dans les cultures où il s'est implanté.*

---

28. Pierre LUCIER, *loc. cit.*, p. 2.

29. Voir en particulier Micheline MILOT et Raymond LEMIEUX, *Les Croyances des Québécois. Esquisses pour une approche empirique*.

30. Raymond LEMIEUX, «Les croyances des Québécois», *Interface*, mars-avril 1991.

31. Cette perception a été bellement exprimée dans une lettre adressée récemment par M. Claude Roquet au courrier des lecteurs dans l'édition du 30 août du journal *Le Devoir*: «Dans un univers dur et beau dont personne de science sûre ne sait le sens, ne peut-on respecter l'espérance chrétienne: que le monde a un sens, dur et bon; que Dieu est "largesse universelle comme le soleil"; que nous sommes tous appelés au service des hommes et de la création: et qu'un amour nous accompagne même au-delà de la mort?»

Cela paraît d'autant plus facile à reconnaître et à valoriser que la référence chrétienne ne comporte aucune connotation ethnocentrique. Au contraire, *le christianisme constitue un patrimoine universel, partagé par une proportion importante des immigrants qui se sont installés au Québec*. Y voir une dimension marquante de notre réalité socioculturelle québécoise ne signifie donc nullement que l'on encourage une vision «tribale» de la communauté. En fait, surtout à une époque où le dialogue œcuménique et interreligieux a tant progressé, les sources chrétiennes de la culture québécoise peuvent très bien alimenter la recherche d'ouverture universelle et de cohésion sociale.

### ***L'affermissement du lien social***

L'une des missions essentielles de l'école consiste à favoriser l'harmonie entre les divers groupes sociaux, à travers l'apprentissage du vivre-ensemble. Cette cohésion doit par ailleurs demeurer ouverte à l'expression des différences et du dissensus. Elle ne repose ni sur l'unanimité, ni sur l'uniformité. **La réconciliation de l'affirmation des particularités culturelles et religieuses identitaires avec la recherche de «raisons communes» et la construction du lien social, constitue l'un des enjeux principaux du présent débat sur la place de la religion à l'école.**

Deux visions politiques se démarquent à ce sujet: une école de pensée "libérale", d'abord préoccupée de l'individu, axée sur des citoyens formellement égaux en droit, et qui réserve à la sphère privée l'expression des différences et des particularités; une école de pensée "communautarienne", où le groupe d'appartenance est davantage considéré dans les visées de justice et d'équité, et peut donc adresser à l'État une demande de reconnaissance dans la sphère publique. La première perspective concentre son attention sur le respect intégral des droits et libertés de la personne. La seconde admet le concept de droits collectifs et veut assurer le respect des langues et cultures d'origine, notamment pour les groupes immigrés et minoritaires.

**Certains penseurs conçoivent une convergence ou un compromis entre libéralisme individualiste et communautarisme en matière de différences culturelles et religieuses.** Ils «font valoir que le libre épanouissement de l'individu, à la base du libéralisme, exige que soit préservé le contexte culturel dans lequel chaque individu peut exercer sa capacité de choisir. L'intérêt de l'individu commanderait que l'expression des cultures minoritaires ait droit de cité dans la sphère publique et que soient mises en œuvre certaines mesures qui supportent de façon efficace l'épanouissement du pluralisme<sup>32</sup>.» Dans cette perspective, il ne paraît pas

32. Guy BOURGEAULT, France GAGNON, Marie McANDREW, Michel PAGÉ, «L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale», p. 84. Voir aussi Michael WALZER, *On Toleration*, New Haven and London, Yale University Press, 1997; «Comment», dans Charles TAYLOR, *Multiculturalism and «The Politics of Recognition»*, p. 99-103; Will KYMLICKA, *Liberalism, Community and Culture*, 1989.

nécessaire de considérer *a priori* les particularismes culturels et religieux comme une menace au lien social. **Chaque culture et chaque vision religieuse peut au contraire constituer une voie d'accès à l'universel.** La limite «libérale» posée à la reconnaissance des particularités se trouve dans la «protection de l'indépendance morale des individus», de façon à ce qu'une appartenance de fait à une communauté culturelle ne tourne pas à l'effacement de la liberté personnelle sous la pression du groupe<sup>33</sup>. À cela s'ajoute une limite liée au «maintien de la cohésion nécessaire à la vie démocratique et au bon fonctionnement des institutions», par le moyen de lois, de règles et de normes qui rendent viable tout régime politique<sup>34</sup>.

*Le défi de concilier les droits individuels et les appartenances communautaires est, en fait, reconnu comme un enjeu majeur dans l'ensemble des démocraties modernes.* Même en France, où la tradition républicaine tend à faire voir l'école comme «le foyer d'apprentissage décisif du dépassement des particularités», on conçoit de plus en plus que celles-ci, y compris les diverses options morales et spirituelles, doivent trouver leur place et leur expression dans l'espace public en général et dans l'école en particulier<sup>35</sup>. «En marquant sa considération pour les identités spirituelles, le pouvoir politique marque aussi sa différence. Ces identités ont leur siège ailleurs, dans la société civile, et l'État, lui, a pour rôle de leur accorder leur place légitime. La séparation est au cœur de la «politique de la différence<sup>36</sup>».

Cela mène, en France, à une *redéfinition de la laïcité*, où le souci d'allier le détachement de toute option spirituelle ou philosophique avec celui de rendre justice à tous prend une nouvelle dimension : «Au-delà de la simple coexistence pacifique de ces "différences" se pose la question du sens qu'elles peuvent avoir les unes pour les autres. La question est particulièrement importante pour l'institution scolaire, qui ne peut ni continuer à ignorer ce que sont et pensent les élèves hors de l'école ni se contenter de leur apprendre à se tolérer<sup>37</sup>». Il importe plutôt pour l'école de susciter des interactions entre les uns et les autres, de manière à favoriser l'apprentissage de la communication interreligieuse.

Au Québec, l'anthropologue Jacques T. Godbout a formulé récemment une critique semblable de la version traditionnelle de la laïcité à la française, qui ne laisse pas de place aux communautés dans l'espace public de l'école. «Dans ce lieu sacré de la modernité qu'est l'école laïque, on doit se dépouiller de ses liens sociaux, y pénétrer comme individu isolé, sans racine, sans histoire. À cette condition on aura accès à la lumière de la Raison<sup>38</sup>.» Cette vision prend racine dans la conception française de la

33. BOURGEAULT, *loc. cit.*, p. 84-86.

34. *Ibid.*, p. 86-89.

35. Marcel GAUCHET, «Penser le pluralisme», dans *Le Monde de l'éducation*, mai 1999, p. 37.

36. *Ibid.*

37. *Ibid.*

38. Jacques T. GOUBOUT, «Qui a peur de la communauté?», p. 29.

démocratie, qui privilégie la “communauté nationale” aux dépens des diverses communautés d’appartenance. Celles-ci sont vues comme une «menace potentielle permanente pour l’État de droit, universel, laïc. Le modèle ne reconnaît rien d’autre que des citoyens abstraits, dépouillés de leurs caractéristiques propres et d’abord de leurs liens, de leurs réseaux sociaux. [...] La méfiance naturelle des Français pour la notion de communauté vient de là, de l’absence d’une vision de la société existant *par elle-même*, indépendamment du pouvoir politique et de l’État<sup>39</sup>». Godbout critique la prétention de la laïcité de «soustraire l’école à la société civile et les élèves à leurs parents afin de faire table rase de leurs croyances et d’apprendre ainsi à devenir libres par la seule force de la raison.» Il y a là une foi dans les vérités universelles [...], il y a la raison comme mythe. Pris au pied de la lettre, cela signifierait que tous les Français qui vont dans les écoles privées religieuses n’accèdent pas à cette vérité si l’école laïque en est une condition nécessaire, ce qui signifierait aussi évidemment que les citoyens des autres pays sont moins libres que les Français<sup>40</sup>...»

Il paraît nécessaire de trouver une vision équilibrée des rapports entre l’affirmation de la diversité et la recherche de cohésion sociale dans l’espace scolaire, comme s’y sont employés Bourgeault, Gagnon, McAndrew et Pagé dans le texte cité plus haut. Cela les a amenés à proposer l’analyse suivante des responsabilités respectives des parents et de l’école en matière de transmission culturelle et religieuse :

«En milieu scolaire, [...] les décisions relatives à la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse doivent trouver l’équilibre entre le désir légitime des parents de transmettre à leurs enfants leur culture et leurs valeurs, le rôle de l’école en matière de formation civique ainsi que sa responsabilité à l’égard de l’élève, à savoir de permettre, suivant son processus de maturation, l’exercice graduel de ses droits et libertés. L’École n’a pas le mandat de promouvoir l’adoption par tous des mêmes valeurs culturelles et religieuses, mais plutôt celui de leur transmettre, par la formation civique, les principes de base et les habiletés nécessaires au maintien d’une société démocratique qui doivent avoir priorité, en cas de conflits, sur les spécificités culturelles et religieuses<sup>41</sup>.»

Cette analyse donne clairement à penser qu’**une éducation religieuse soucieuse à la fois d’appartenance identitaire et de formation démocratique fait partie des différences dont la reconnaissance est admissible dans le cadre scolaire**. Dans l’exercice de sa mission, l’école devra alors faire en sorte que l’appropriation par les jeunes de leurs héritages respectifs les conduise à l’appréciation des valeurs universelles transmises de diverses manières par ces héritages, aussi bien que des particularités respectives des différentes traditions.

39. *Ibid.*, p. 32.

40. *Ibid.*, p. 36.

41. BOURGEAULT et autres, *loc. cit.*, p. 98.

## ***La préparation à la vie démocratique***

L'idéal démocratique repose sur l'engagement de citoyens actifs et responsables. Or on constate aujourd'hui un certain «déficit démocratique». On s'inquiète d'un désintéressement à l'égard de la participation démocratique, des replis individualistes, de la coupure entre la classe politique et les citoyens, du fatalisme devant l'emprise des pouvoirs économiques.

Ces symptômes font apparaître de nouveaux enjeux pour la démocratie aujourd'hui. Selon Alain Touraine, l'avenir de la démocratie repose moins sur les garanties institutionnelles d'un ordre politique donné que sur l'émergence d'une culture démocratique chez des sujets capables d'agir sur le devenir social<sup>42</sup>. Au-delà des aptitudes particulières que devrait comporter une telle culture, il faut se demander ce qui peut motiver les sujets à accepter les exigences d'une telle démarche, et à quelles conditions ils peuvent s'y engager. Il est assez évident, par exemple, que dans la mesure

*«En conformité avec ses objectifs, la société occidentale a choisi la forme d'existence qui était pour elle la plus commode et que je qualifierai de juridique. Les limites (fort larges) des droits et du bon droit de chaque homme sont définies par un système de lois. À force de s'y tenir, de s'y mouvoir et d'y louvoyer, les Occidentaux ont acquis une bonne dose de savoir-faire et d'endurance juridique [...] Tout conflit reçoit une solution juridique, et c'est là sa sanction suprême. Si un homme se trouve juridiquement dans son droit, on ne saurait lui demander plus. Allez donc lui dire, après cela, qu'il n'a pas entièrement raison, allez lui conseiller de limiter lui-même ses exigences et de renoncer à ce qui lui revient de droit, allez lui demander de consentir au sacrifice ou de courir un risque gratuit [...] vous aurez l'air complètement idiot [...] Moi qui ai passé toute ma vie sous le communisme, j'affirme qu'une société où il n'existe pas de balance juridique impartiale est une chose horrible. Mais une société qui ne possède en tout et pour tout qu'une balance juridique n'est pas, elle non plus, vraiment digne de l'homme [...] Lorsque toute la vie est pénétrée de rapports juridiques, il se crée une atmosphère de médiocrité morale qui asphyxie les meilleurs élans de l'homme. Et face aux épreuves du siècle, jamais les béquilles juridiques ne suffiront à maintenir les gens debout.»*

A. SOLJENITSYNE, «Le déclin du courage», dans *L'Express*, 19 juin 1978.

où la confiance indispensable à tout lien social est abîmée, ou que si le cynisme ou le désespoir menacent, l'on est peu disponible à s'engager dans la construction d'une cité démocratique. Il va de soi aussi que la reconnaissance de l'obligation envers autrui est un préalable indispensable à toute reconnaissance effective des droits<sup>43</sup>. Si les Chartes contribuent à faire reconnaître et respecter les droits de la personne, elles tendent par contre à induire une culture de la revendication individuelle plutôt que de l'engagement éthique envers la collectivité.

Sans réflexion sur de telles questions, la promotion de quelque projet social que ce soit risque de demeurer sans suite. Si elle demeure formelle et abstraite, la démocratie «ressemble, par une sorte de mimétisme, aux préoccupations des bureaucraties auxquelles elle prétend faire contrepoids. [...] Soumis à la bureaucratie dans leur vie quotidienne, les citoyens n'ont guère envie de l'être aussi dans les groupes engagés<sup>44</sup>». Aux objectifs technocratiques ou procéduriers, il faut joindre des perspectives éthiques, une vision du vivre-ensemble reposant sur des convictions

42. Alain TOURAINE, *Qu'est-ce que la démocratie?*, p. 180-182.

43. Cf. André NAUD, «L'enracinement. À propos d'une intuition de Simone Weil», p. 90-92.

44. F. Dumont, *Raisons communes*, p. 107.

partagées à propos de ce qui rend la vie humaine digne de ce nom. La participation démocratique ne résulte pas de la simple adoption de quelques principes ou de la promotion de valeurs dites communes. L'exhortation ou la réflexion intellectuelle ne sauraient suffire à susciter un tel engagement. Encore faut-il être en mesure de lui trouver un sens qui dépasse la convenance, l'utilité ou l'opinion générale. Il suppose des mobiles profonds, qui tiennent du rapport à la transcendance.

C'est sur cette note que se terminait le symposium du Conseil pontifical de la culture organisé en collaboration avec l'Université Laval, et tenu à Québec en mars 1999 – *Mutations culturelles et transcendance à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle* –: «Comment, en effet, assurer l'avenir des sociétés et consolider le lien social sans faire appel à la transcendance? Pour amorcer ce dialogue entre les cultures nationales, religieuses et humanistes, bien sûr; mais également pour permettre aux personnes et aux sociétés de définir un horizon. [...] Dans cette nouvelle quête de la transcendance, considérée comme un dépassement des conduites individuelles à la recherche de "raisons communes" (Fernand Dumont), la foi chrétienne dans sa triple dimension théologique, sociale et mystique se doit d'entrer en dialogue avec les autres religions, croyances et humanismes pour élaborer de nouvelles traditions à la hauteur des défis du XXI<sup>e</sup> siècle<sup>45</sup>.»

À ce titre, le religieux constitue dans son essence l'une des plus solides assises de la citoyenneté. Il existe en effet un lien étroit entre la recherche spirituelle et religieuse telle que définie plus haut, et la capacité de s'engager envers les valeurs éthiques ou civiques. L'éminent philosophe Paul Ricoeur s'est exprimé à quelques reprises sur ce lien: «La société a besoin que soient présents [...] ses différents héritages spirituels et culturels; ce sont eux qui motivent le civisme<sup>46</sup>...» Il croit que les religions peuvent participer avec les différents humanismes à un processus de cofondation d'une nouvelle démocratie. «Je voudrais faire une proposition, à laquelle je tiens beaucoup: la démocratie ne pourrait-elle, aujourd'hui, puiser dans les ressources des communautés religieuses? [...] Hommes religieux, agnostiques, athées, nous pourrions être, tous ensemble les cofondateurs de la démocratie moderne qui appelle, pour être forte et vivante, une symbolique partagée<sup>47</sup>.»

Pour préciser sa pensée, Paul Ricoeur emprunte à John Rawls l'idée de consensus par recoupement. «Les différentes confessions – religieuses ou non religieuses – ne sont pas étanches les unes aux autres, elles se recoupent, et ce sont ces zones de recoupement qui entrent dans le processus de cofondation d'une nouvelle démocratie.» La recherche d'un tel consensus suppose qu'on laisse place au «désaccord raisonnable», c'est-à-dire que l'on accepte d'intégrer une partie des visions différentes de la

---

45. André CHARRON, Allocation de clôture du Symposium,

46. Dans *Le Monde des livres*, 10 juin 1994. Voir aussi «Il y a de la vérité ailleurs que chez soi», dans *L'Express*, 23 juillet 1998, p. 8-11; *La critique et la conviction*. Entretien avec F. Azouvi et M. de Lannay. Dans le même esprit, voir Louis O'NEIL, «L'égalité, ce n'est ni le nivellement, ni le vide», dans *Le Devoir*, 23.07.99.

47. Cf. *L'Express*, 23 juillet 1998, p. 9-10.

sienne, en admettant «qu'il y a de la vérité en dehors de moi». Une telle perspective est fort différente d'une pratique de la tolérance qui mise sur un certain silence quant aux convictions. Le consensus par recoupement suppose au contraire de laisser place à l'expression de la conviction et au dissensus à travers un débat éclairé. «Il faut distinguer la laïcité de l'État [...] qui est une laïcité d'abstention, de la laïcité de la société civile, qui est l'éthique de la discussion, c'est-à-dire la confrontation sincère des convictions, selon les règles. C'est sans doute par ce biais-là que nous pourrions inventer une nouvelle harmonie démocratique<sup>48</sup>.»

Ces réflexions invitent à faire place à des espaces d'apprentissage d'une telle éthique de la discussion. L'éducation religieuse peut y participer, pour peu qu'on ne cherche pas à rendre la diversité religieuse invisible ou silencieuse en paysage scolaire. Elle peut contribuer à nourrir le sens de l'autre et l'engagement envers la collectivité dont la démocratie a besoin pour vivre et se développer.

### ***Un objectif d'humanisation et de civilisation***

Comme les autres religions de l'humanité, le christianisme ouvre sur une transcendance qui est au foyer de toute culture, que ce soit sous la forme de la reconnaissance d'une obligation inconditionnelle de solidarité envers autrui, ou par la voie de la recherche du beau, du bien et du vrai poussée toujours au-delà des formes qu'ils ont déjà prises. La culture, entendue comme ferment d'humanisation, se nourrit de l'ouverture à un accomplissement toujours à parfaire. Cette ouverture à la transcendance nourrit la foi en la possibilité d'un monde plus humain et le rejet de tout fatalisme ; elle met en lumière le sens d'une altérité ouvrant le sujet à des réalités qui le dépassent et qui méritent le don de sa personne ; elle peut susciter la mobilisation intérieure et effective envers des valeurs telles que la dignité humaine, la justice et la solidarité.

En ce sens, la question de la place de la religion dans l'éducation est inséparable d'une interrogation sur les conditions d'une vie authentiquement humaine et sur le type de projet social qui satisferait le mieux possible à ces conditions. Des intellectuels estiment qu'un certain nihilisme menace la culture contemporaine en ouvrant la porte à la domination de l'univers social par le dogmatisme économiste. Au Québec, le rempart séculier qu'on tente d'opposer à cette vague nihiliste est dans une bonne mesure construit sur les Chartes des droits de la personne. Mais **la nécessité de dépasser des normes abstraites ou juridiques oriente vers un fondement spirituel de l'éthique et des valeurs**. Dans ce contexte, les traditions religieuses apparaissent porteuses d'un potentiel d'humanisation et de civilisation irremplaçable. Si l'école québécoise ne permettait plus une appropriation suffisante de leur héritage religieux par les générations montantes, le Québec ne risquerait-il pas de s'appauvrir sur le plan culturel et social aussi bien qu'éthique et spirituel?

---

48. *Ibid.*, p. 10-11.

## 1.2 Les jeunes du primaire et du secondaire

Les grandes finalités décrites précédemment demandent à être contextualisées en tenant compte des jeunes tels qu'ils sont aujourd'hui, avec les aspirations et les défis qui sont les leurs dans le monde actuel. En quoi et comment l'éducation religieuse peut-elle les aider à s'affirmer, à s'enrichir, à mûrir, à s'humaniser, à espérer? Comment ces mêmes finalités sont-elles actuellement et devraient-elles être traduites dans des objectifs, des activités et des programmes correspondant à la mission de l'école publique? Ce sont maintenant les questions que nous allons aborder, en commençant par évoquer la réalité des jeunes d'aujourd'hui.

En 1991, le Groupe de travail pour les jeunes, présidé par M. Camil Bouchard, publiait le rapport intitulé *Un Québec fou de ses enfants*<sup>49</sup>. Ce rapport faisait état de «difficultés graves vécues par les enfants et les jeunes du Québec» sur le plan de leur vie familiale, de la pauvreté, de l'intégration sociale, des problèmes de comportement. «L'ensemble de la société québécoise est invitée à replacer les enfants au centre de sa vie collective<sup>50</sup>.» À la suite de ce rapport, différentes études ont été effectuées au cours des années 90 sur la situation actuelle des jeunes, leurs valeurs, leur expérience spirituelle et morale. Il s'en dégage une image faite d'ombres et de lumière.

### 1.2.1 Les enfants du primaire

La situation sociale et culturelle des enfants du primaire a été décrite récemment dans un avis du Conseil supérieur de l'éducation<sup>51</sup>. Sur plusieurs points, le Conseil notait «amélioration à certains égards, mais détérioration à d'autres<sup>52</sup>». C'est ainsi, par exemple, que davantage stimulés, ayant accès à une foule de lieux éducatifs, ils acquièrent un nombre impressionnant de connaissances et d'habiletés avant même d'arriver à l'école. «Ces connaissances constituent toutefois un "savoir en miettes", c'est-à-dire un savoir où la mise en ordre et la hiérarchisation existent peu et un savoir qui n'a pas toujours de sens dans l'immédiat. [...] Comme il n'y a pas toujours quelqu'un près d'eux pour les aider à décoder toutes ces informations, les connaissances que les enfants possèdent plus précocement aujourd'hui ne sont pas toujours des connaissances qui les font se sentir plus puissants, bien au contraire; ce sont parfois des connaissances qu'ils n'ont pas les capacités intellectuelles ou émotives d'intégrer. [...] Certains parlent même d'une quasi-disparition de la distance intergénérationnelle, distance pourtant nécessaire à la fois pour protéger l'enfant, pour le mettre à l'abri de ce qu'il n'a pas encore la capacité de comprendre et aussi pour maintenir en lui le goût de "devenir grand", le désir d'avoir un jour accès à ce qui lui est refusé, c'est-à-dire aux privilèges mais aussi aux responsabilités des adultes<sup>53</sup>.»

49. *Un Québec fou de ses enfants*, Rapport du Groupe de travail pour les jeunes, Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, 1991.

50. *Ibid.*, p. 10.

51. *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*, 1995.

52. *Ibid.*, p. 5.

53. *Ibid.*, p. 6.

Des enfants sont victimes de divers abus, ils vivent des réorganisations familiales parfois multiples, ils se montrent préoccupés par l'avenir incertain de la planète. Comme les enfants de toute époque, ils s'interrogent sur la mort, la violence, l'abandon. Ils sont témoins, aux informations télévisées ou à travers l'expérience de copains arrivant de différentes régions du monde, des horreurs de la guerre ou de la famine. «Sur les plans moral et spirituel, les enfants d'aujourd'hui sont donc aux prises avec un certain nombre de questionnements et de recherches de sens peut-être plus aigus que jamais<sup>54</sup>.» Sur le plan religieux, «les enfants d'aujourd'hui jouissent d'une grande liberté, mais font preuve d'un manque de repères sans précédent», par suite de la multiplicité des croyances et des visions du monde auxquelles ils sont exposés. En qui croire? Qui a raison? Malgré cette difficulté, «plusieurs enfants démontrent toutefois des débuts de convictions morales et religieuses<sup>55</sup>».

En résumé, le Conseil estime que **«les enfants se caractérisent donc par une recherche de sens sans précédent, et ce, non seulement sur le plan spirituel mais également sur tous les plans.** Ils se questionnent sur tout ce qui les entoure et c'est précisément pour satisfaire cette quête de sens que les médiateurs leur font le plus cruellement défaut de nos jours<sup>56</sup>».

### 1.2.2 Les jeunes du secondaire

Les jeunes du secondaire sont un groupe social qui a fait l'objet de nombreuses études et analyses au Québec et ailleurs depuis quelques années. Celles-ci oscillent entre une vision inquiétante ou une vision rassurante de la situation des adolescents d'aujourd'hui.

Les orientations culturelles, sociales et religieuses des jeunes de 12 à 19 ans ont été étudiées par un groupe de recherche dirigé par Jacques Grand'maison au tournant des années 90, dans la région des basses Laurentides. Cette enquête qualitative a duré trois ans, et ses résultats ont été publiés dans un rapport intitulé *Le drame spirituel des adolescents*<sup>57</sup>. Dans sa présentation de l'ouvrage, Jacques Grand'maison écrivait: «Les sondages récents sur les adolescents nous disent qu'ils sont beaux, fins, bien dans leur peau, peu inquiets face à l'avenir. Bref, "pas problème". Les "enfants du divorce" seraient même plus forts, plus aguerris que les autres. Bien sûr, il y a les suicides d'adolescents, la drogue, la violence de certaines bandes de jeunes, mais il ne s'agirait là que de phénomènes marginaux. On oublie qu'il y a 40 % de décrocheurs scolaires<sup>58</sup>, ce qui représente près de la moitié des adolescents. Ce problème effarant n'est que la pointe de

54. *Ibid.*, p. 15.

55. *Ibid.*

56. *Ibid.*

57. Fides, 1992.

58. Pour l'année 1997-1998, le pourcentage de jeunes n'obtenant pas de diplôme secondaire avant l'âge de 20 ans s'établit à 30,6 %, d'après *Indicateurs de l'éducation, édition 1999*, ministère de l'Éducation, p. 8.

l'iceberg. Plus nous avons avancé dans cette recherche auprès des adolescents, plus nous nous sommes rendu compte de leur situation dramatique jusque dans ses profondeurs humaines, morales et spirituelles<sup>59</sup>. »

Ce «drame» consisterait fondamentalement en une extrême «**difficulté de croire aux autres et à travers ceux-ci, au monde, à la société, à l'amour, à la justice, à l'avenir**<sup>60</sup>». Cela conduit à «une sorte de dissolution des bases premières de cette confiance originaire qui fonde le croire en l'humain possible<sup>61</sup>.» Le décrochage scolaire, tout comme une certaine culture narcissique et les divers comportements anormaux de nombreux jeunes seraient des symptômes de ce phénomène.

La publication de cette étude allait être suivie, l'année suivante, par celle d'une recherche effectuée par le ministère de l'Éducation auprès des jeunes du secondaire<sup>62</sup>. Cette étude portait sur l'expérience spirituelle et morale des jeunes. Elle visait à «examiner le bien-fondé de certaines opinions émises, en milieu scolaire, sur les jeunes du secondaire<sup>63</sup>». Elle a été effectuée par le moyen d'un questionnaire élaboré, adressé directement au domicile de dix mille élèves. Quelque six mille jeunes de 12 à 16 ans y ont répondu, de partout au Québec, pour un taux de réponse de 57,6%. À leur tour, les résultats de ce sondage invitent à revoir certaines perceptions et attitudes à l'endroit des jeunes du secondaire.

L'enquête révèle qu'une majorité d'entre eux se montrent *ouverts aux réalités sociales*, à travers «la participation à des activités régulières d'organismes ou de mouvements à caractère social, humanitaire ou religieux (70,9%) et la participation à des manifestations ponctuelles pour défendre une cause (90%)». Les activités en question sont principalement liées à la vie étudiante, à l'écologie (certaines activités étant intégrées à un cours sur le sujet), au tiers monde, à la réflexion et à l'action chrétienne, au secourisme, au scoutisme et au bénévolat<sup>64</sup>.

«Près des trois quarts des jeunes (71%) ne croient pas que l'avenir soit désespéré, puisque l'humanité progresse à leurs yeux et que les leçons du passé peuvent nous servir à résoudre les défis présents.» Un pourcentage relativement élevé de jeunes (29%) dit cependant avoir peu d'espoir concernant le devenir de l'humanité<sup>65</sup>.

Un volet important de la recherche portait sur *les aspirations morales des jeunes*. «**[Les réponses obtenues] sont un reflet de l'appropriation, par les jeunes, de certaines valeurs transmises par la famille ou**

59. *Ibid.*, p. 12-13.

60. *Ibid.*, p. 210.

61. *Ibid.*, p. 211.

62. *Au-delà des apparences... Sondage sur l'expérience morale et spirituelle des jeunes du secondaire*, Direction de la recherche, Direction de l'enseignement catholique, 1992.

63. *Ibid.*, p. 1.

64. *Ibid.*, p. 40-46.

65. *Ibid.*, p. 50-53.

**l'école, entre autres par les programmes d'enseignement moral ou d'enseignement moral et religieux.** » L'analyse des résultats laisse voir que les jeunes «trouvent important de privilégier une attitude positive envers les autres, faisant place à l'entente et au respect des droits mutuels». Les valeurs qui semblent prioritaires à leurs yeux sont la liberté assortie de responsabilité personnelle, le respect de la dignité de chaque personne, l'action pour la justice, l'empathie.

Le sondage visait en outre à vérifier *l'ouverture spirituelle des jeunes*, en mesurant certaines prédispositions à s'interroger sur les questions existentielles, à réfléchir seuls, à revenir sur des événements marquants de leur vie. Les valeurs de cet indicateur s'échelonnaient de 0 à 12 points, selon trois catégories: «moins ouvert», «moyennement ouvert», «plus ouvert». Cet indicateur montrait que **«dans l'ensemble, les jeunes ont de réelles prédispositions favorables à un cheminement spirituel**: près de 60 % d'entre eux sont plus ouverts aux questions existentielles et à la réflexion, alors que seulement 5,9 % des jeunes se sont montrés moins ouverts à ces réalités<sup>66</sup> ».

Enfin, un *indicateur d'ouverture religieuse* prenait en considération des facteurs comme l'attitude par rapport à Dieu, la pratique religieuse et l'intérêt pour la connaissance de sa religion et des autres religions. «Selon cet indicateur, le quart des jeunes manifestent une plus grande ouverture religieuse, la moitié sont d'ouverture moyenne et la proportion de jeunes qui restent (23,9 %) se montrent moins ouverts<sup>67</sup>. »

Parmi les sujets qui les préoccupent le plus, les jeunes expriment **«un intérêt marqué pour les questions fondamentales de “sens”** au sujet de la vie et de la mort; des prédispositions à réfléchir par soi-même et à discuter avec d'autres pour trouver des réponses aux enjeux de l'existence; [...] enfin, des attentes pour que les cours d'enseignement moral ou d'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, les guident à l'égard des défis personnels et sociaux auxquels ils sont confrontés». Sur le plan religieux, «ils s'intéressent à des domaines de connaissances précis: surtout les façons de voir la vie, la mort et Dieu<sup>68</sup>».

Le profil moral et spirituel des jeunes qui se dégage de cette analyse oblige à nuancer certaines suppositions courantes sur l'anomie morale des jeunes, leur indifférence religieuse ou sur l'échec du monde adulte, notamment de la famille et de l'école, à transmettre certaines valeurs. «Les jeunes du secondaire ne sont pas sans repères moraux. Ils se sont approprié plusieurs de ces valeurs que la formation morale et religieuse, en milieu scolaire, entre autres, tente de leur inculquer. **Ils sont, malgré cela, en attente de plus dans leur formation, et, dès maintenant, sentant confusément, sans doute, l'urgence d'être formés pour faire face à la complexité de la vie<sup>69</sup>.** »

66. *Ibid.*, p. 116.

67. *Ibid.*, p. 118-119.

68. *Ibid.*, p. 127.

69. *Idem.*

En 1994, une nouvelle recherche était publiée avec la collaboration des Centres Jeunesse du Québec et de chercheurs de l'Université Laval<sup>70</sup>. Le questionnaire utilisé, auquel plus de 3 200 adolescents de 11 à 19 ans ont répondu, portait sur plusieurs aspects de l'expérience des jeunes : milieu scolaire, climat familial, relations avec les parents et les amis, relations amoureuses, sexualité, rapport à soi et projets de vie, habitudes de consommation et activités personnelles. Dans la présentation du rapport, les auteurs soulignent *la difficulté de rendre compte avec justesse de la situation des jeunes*. «En l'absence de données empiriques fiables, on se rabat sur ce que l'on perçoit autour de soi ou dans des groupes restreints de jeunes et on y puise les bases de généralisations parfois risquées. Or, la déviance, la marginalité, les décrochages, les maladrances, les difficultés des jeunes semblent beaucoup plus faciles à percevoir, "intuitivement", que leurs forces, leur équilibre, leurs habiletés sociales, leurs attitudes positives face à l'avenir, leur engagement familial, leur volonté de réussir, etc. On a aussi beaucoup de mal à intégrer la diversité de la réalité des jeunes, diversité qui provient de la coexistence de forces et de faiblesses chez les mêmes individus, la juxtaposition de réussites et d'échecs, de bonheurs et de malheurs, de certitudes et d'angoisses, etc. [...] Bref, on ne peut pas mettre tous les ados dans le même sac<sup>71</sup>.»

Les résultats de cette recherche sont présentés de façon détaillée par rapport à chacune des réalités étudiées. **Globalement, ils font état d'une situation positive**. «Les jeunes nous disent qu'ils vont bien, qu'ils aiment leur famille, qu'ils se sentent à l'aise à l'école et qu'ils envisagent leur avenir avec beaucoup d'optimisme [...] même s'il n'en reste pas moins **des zones négatives à prendre en compte de façon sérieuse**<sup>72</sup>.» Les auteurs préviennent tout de même le lecteur, en conclusion, que ces résultats sont à traiter avec une certaine prudence, compte tenu de certaines limites de leur étude, notamment en ce qui a trait à l'échantillon et au champ couvert par l'enquête : «Premièrement [...], nous avons choisi d'étudier les ados, leurs familles et leurs milieux de vie dans une perspective relationnelle et non pas dans une perspective intrapsychique. [...] Deuxièmement, notre analyse n'a pas pris en compte la qualité des ressources matérielles et sociales disponibles aux adolescents<sup>73</sup>.»

Dans une conférence donnée en 1997 à la Fédération des comités de parents de la province de Québec, la sociologue Diane Pacom soulignait pour sa part la *situation problématique de la génération actuelle des enfants et des jeunes adultes*, «confrontés à un ensemble de problèmes sociaux inédits qui découlent des mutations structurelles profondes qui ont eu lieu dans les sociétés occidentales post-industrielles contemporaines». L'une de ces mutations consiste *à établir dans une situation minoritaire les jeunes*

---

70. *Ados, familles et milieu de vie. La parole aux ados!* Recherche menée par le Bureau québécois de l'Année internationale de la famille et l'Association des Centres jeunesse du Québec en collaboration avec l'équipe de Richard Cloutier du Centre de recherche sur les services communautaires de l'Université Laval.

71. *Ibid.*, p. 2-3.

72. *Ibid.*, p. 113.

73. *Ibid.*, p. 112.

*générations*, qui arrivent difficilement à faire leur place dans un monde encore dominé par les valeurs et l'imaginaire social des "baby-boomers". Ceux-ci ont opéré un travail de déconstruction qui était peut-être nécessaire, mais sans mettre en place des valeurs, des modèles sociaux et des institutions «autres». «Les jeunes adultes et les adolescents d'aujourd'hui doivent vivre dans une société en voie de reconstruction, inachevée, fragmentée, prise entre deux époques, deux siècles. Ceci crée donc non seulement beaucoup de détresse chez eux, mais aussi un vaste sentiment de révolte qui va, chez certains jeunes, bien au-delà du sentiment de rejet du monde adulte habituel.»

Dans une société qui ne leur accorde ni beaucoup de respect, ni encadrement convenable, où ils connaissent la pauvreté économique et la marginalisation sociale, plusieurs jeunes agissent de façon anémique. Des phénomènes comme l'accroissement de la violence, le taux de suicide qui a quadruplé en 30 ans, surtout chez les jeunes hommes de 14 à 24 ans, de l'anorexie qui sévit chez les jeunes filles, seraient à interpréter dans cette perspective socio-historique, et apparaîtraient aux jeunes «comme étant souvent les seules réponses possibles à une situation sociale tragique et insoutenable<sup>74</sup>».

Les enquêtes et les sondages ne suffisent évidemment pas à procurer une image exacte d'un groupe social. Chaque étude est un instantané obtenu à un moment précis, auprès d'un échantillonnage particulier. Chacune révèle un aspect relatif de la situation, et c'est le croisement de toutes les données qui finissent par rendre une idée assez juste de la situation.

Les analyses citées plus haut invitent à une évaluation nuancée de la situation morale, spirituelle et religieuse du groupe d'âge globalement étudié (12-19 ans). Sauf pour les études effectuées par le MEQ, les données recueillies concernent en partie seulement la situation des jeunes du secondaire. Cette situation épouse la diversité d'expériences et de conditions de vie qui est celle des jeunes.

Le tableau ainsi tracé invite à **prendre au sérieux certaines requêtes adressées au monde adulte en général et scolaire en particulier**, quelle que soit l'évaluation que l'on fasse du caractère plus ou moins étendu ou urgent de chacune de ces requêtes parmi les adolescents et les jeunes adultes. Parmi les attentes et les besoins à considérer, mentionnons les suivants.

- *Le besoin d'être reconnus, considérés, entendus, et de «faire leur place» dans la société.*
- *Le besoin de reprendre confiance dans les autres et dans la vie, de surmonter un sentiment d'impuissance, d'apprendre à espérer.*
- *Le besoin d'être accompagnés dans la «reconstruction» de leur imaginaire social et symbolique.*

74. Dans *Veux-tu savoir?*, Revue de la FCPPQ, juillet-août 1997, p. 31.

- *Le besoin d'être formés pour faire face à la complexité de la vie.*
- *Le besoin de réfléchir à certaines questions fondamentales relatives au sens de la vie et de la mort, au discernement du bien et du mal, à l'existence de Dieu.*

**Ces attentes et requêtes concernent l'ensemble de l'école. Elles concordent, pour l'essentiel, avec les finalités de l'éducation religieuse décrites plus haut.** Elles ne peuvent être ignorées dans les décisions qui seront prises sur les aménagements de l'éducation religieuse. Elles comportent une forte teneur existentielle, sur fond de drame ou de désespoir dans certains cas, ou simplement en raison de l'étape de croissance où les jeunes se trouvent, à la croisée des chemins qui les mèneront vers la vie adulte.

### **1.3 État actuel de l'éducation religieuse scolaire**

Au regard des données et des réflexions qui précèdent, comment évaluer les orientations et les composantes actuelles de l'éducation religieuse à l'école? On peut s'en donner une image assez juste en s'arrêtant aux programmes d'études, à la formation des maîtres, à l'animation pastorale.

#### **1.3.1 Les programmes d'études**

##### ***Rappel historique***

Entre 1960 et 1999, quatre générations de programmes d'enseignement religieux catholique se succèdent dans les écoles québécoises<sup>75</sup>. Cette évolution est intimement liée aux transformations qui se déroulent au Québec durant cette même période. Les effets du déplacement d'autorité opéré en 1964 de l'Église vers l'État – déplacement qui fit en sorte que des organismes gouvernementaux exercent d'importantes responsabilités au regard de cette discipline – constituent un facteur non négligeable expliquant cette évolution.

Au début des années 1960, les évêques du Québec décident d'apporter des changements majeurs aux programmes de religion antérieurs (de la "*première génération*"). Influencés par les recherches européennes dans le domaine de la pédagogie religieuse, on juge les programmes en place trop axés sur l'instruction plutôt que sur l'éducation, vers «la tête à meubler» plutôt que «vers le cœur à atteindre et à convertir», qu'ils considèrent trop l'élève «comme une intelligence à instruire» plutôt que «comme une personne en croissance sur tous les plans<sup>76</sup>». Dès lors, de 1964 jusqu'à la fin des années 1970, l'Office de catéchèse du Québec, organisme ecclésial, s'emploie à renouveler complètement l'orientation de l'éducation religieuse

75. Cette section de l'avis sur l'évolution des programmes d'enseignement religieux catholique au Québec s'appuie sur : Denis WATTERS. *L'enseignement religieux catholique au Québec. Du Rapport Parent aux États généraux sur l'éducation (1963-1996) : Autorités, stratégies, enjeux.*

76. À propos de ce nouveau souffle de l'enseignement religieux, voir : BRODEUR, Raymond, (dir.). *Les Catéchismes au Québec 1702-1963*, p. 97-98.

catholique pour les études primaires et secondaires, par le canal des manuels de l'élève et des guides du maître qu'il produit. C'est l'ancrage principal de la "*deuxième génération*" de programmes, qui viseront à éveiller chez l'élève le sens de Dieu et des attitudes religieuses, à faire de lui un disciple de Jésus et un membre actif au sein de sa paroisse. Suivant ces finalités, on attend de l'enseignant qu'il soit un catéchète et un témoin pour les élèves dont la foi est considérée tel un acquis. Au primaire, il continue d'avoir charge d'initier les élèves aux sacrements de l'Église.

C'est au cours des années 1980 que la "*troisième génération*" de programmes d'enseignement religieux catholique voit le jour. Ces programmes s'appuient particulièrement sur deux sources : la piste ouverte, d'une part, par la publication du rapport du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *L'Activité éducative* (1971) ; le document ministériel intitulé *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* (1979), d'autre part.

Dans *L'Activité éducative*, le Conseil supérieur recommandait qu'on procède à une réflexion en profondeur sur les valeurs et les finalités de l'éducation au Québec et sur la conception de l'homme que l'on voulait éduquer. Il mettait fortement en garde contre une conception «mécaniste» et bureaucratique de l'éducation. À l'encontre de cette vision, le Conseil se faisait l'avocat d'une approche organique de l'éducation, engendrant une approche moins «magistrale», plus participative : l'élève devait être un agent de sa propre formation.

Le Comité catholique fait rapidement sien ce choix crucial. Il publie les résultats de sa réflexion en 1974 dans les premiers fascicules de la série *Voies et impasses*. Cette réflexion porte sur ce qu'il serait légitime et pertinent d'offrir comme formation religieuse dans un système d'écoles publiques. Le Comité juge encore approprié qu'un enseignement religieux catholique soit offert dans les écoles québécoises. Cependant, devant les difficultés grandissantes des maîtres à témoigner de leur foi et la redéfinition des objectifs de l'école qui s'opère depuis 1970 – objectifs qui ne sont plus ceux de l'Église –, le Comité demande qu'on repense cette discipline dans l'optique éducative de l'école et qu'on y adopte l'approche organique préconisée par le Conseil. Ces recommandations ne doivent pas être prises à la légère. La première appelle un déplacement important des responsabilités de l'école vers l'Église et les familles. Ces dernières sont appelées à promouvoir l'approche pastorale et catéchétique de l'éducation de la foi des jeunes, notamment en assumant leur initiation sacramentelle. La deuxième appelle une approche pédagogique où l'élève est le moteur de son activité d'apprentissage.

En 1979, la parution de *L'École québécoise* va aussi marquer cette troisième génération de programmes. On met de côté les programmes-cadres pour adopter des programmes construits autour d'un enchaînement analytique d'objectifs terminaux et d'objectifs intermédiaires.

Les programmes révisés d'enseignement religieux catholique s'inspirent à la fois des orientations élaborées par le Comité catholique depuis 1974, et

de *L'École québécoise*. Ces programmes, conçus à partir d'un cadre d'élaboration ministériel commun à toutes les disciplines, sont démarginalisés. En effet, à l'instar de tous les autres, ils s'inscrivent dans les finalités de développement intégral. On les élabore, comme les autres, suivant une approche par objectifs mis en séquence. Ils ont pour fin le développement des ressources de l'élève; la présentation objective de la tradition catholique est maintenant au service de celui-ci. Ils interpellent la recherche de sens des jeunes. L'optique éducative exige des maîtres qu'ils soient d'abord et avant tout de bons pédagogues. Au primaire, la mise en œuvre de cette nouvelle génération de programme s'accompagne d'une prise en charge, par les communautés chrétiennes, de la catéchèse initiatrice au sacrements.

Suite à de nouvelles recommandations du Comité catholique faites en 1991 pour le secondaire puis en 1994, pour le primaire, le Ministère entreprend une rénovation en profondeur des programmes d'enseignement moral et religieux catholique. Ce seront ceux de la "*quatrième génération*". Cette opération permet d'ajuster l'enseignement moral et religieux aux besoins des jeunes, de manière à les aider à relever les nouveaux défis de croissance que pose pour eux une société en continuelle mutation. S'inscrivant dans la visée éducative des précédents, on y adopte maintenant une approche par compétences. Ces dernières, qui font écho à des apprentissages jugés essentiels par le Comité catholique, poursuivent l'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-vivre-ensemble. Ces différents types de savoirs permettent à l'élève de mieux connaître la Bible, les convictions et les symboles de la tradition chrétienne, des façons d'entrer dans son monde intérieur et de porter un jugement moral sur ses choix et ses actions. De plus, ils incitent les élèves, dès la première année du primaire, à s'ouvrir graduellement et avec respect aux autres grandes traditions religieuses ainsi qu'à la diversité culturelle. Profitant des avancées faites dans le domaine de la pédagogie, les récents programmes continuent de privilégier des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui encouragent l'élève à faire preuve d'autonomie et à se responsabiliser face à ses apprentissages. À l'instar de la génération précédente de programmes, le maître y est un guide-accompagnateur pour l'élève. Ce dernier est quant à lui appelé à confronter ses idées, à se laisser interpellé par celles des autres, à exercer son esprit critique face aux données qui lui sont présentées, à forger sa propre identité croyante et à décider par lui-même des actions à poser.

### ***Situation actuelle***

Si l'on considère le chemin parcouru depuis une trentaine d'années, on constate que **les programmes d'études en enseignement moral et religieux catholique se sont inspirés de plus en plus des finalités typiquement scolaires de l'éducation**. La perspective éducative, intégrée à la mission spécifique de l'école, a remplacé une visée catéchétique plus appropriée au contexte ecclésial. Les grandes finalités de l'enseignement religieux scolaire ont été précisées dans le sens de la formation humaine, spirituelle et morale, ainsi que de l'initiation culturelle. La démarche de discernement critique et le cheminement vers une autonomie croissante en matière religieuse sont désormais au cœur des programmes d'études. Les

grande préoccupations sociales relativement à la culture et à la citoyenneté se reflètent dans les apprentissages proposés, de même que la connaissance et l'appréciation de la diversité religieuse. Cette évolution positive doit se poursuivre.

*De façon générale, la réception de ces nouveaux programmes s'est avérée très favorable, de la part des enseignantes et des enseignants autant que des élèves.* On apprécie la pertinence des thématiques abordées, la pédagogie de recherche et de réflexion qui est proposée, la part de flexibilité qui est laissée aux maîtres. Au cours de consultations menées par le Comité catholique sur l'opportunité de confier l'enseignement religieux à des spécialistes au primaire, la réaction des enseignantes et des enseignants titulaires a souvent été qu'ils préféreraient conserver la responsabilité de cet enseignement parce qu'il offre un moment privilégié de communication avec les élèves sur des préoccupations existentielles et des questions de sens.

### **1.3.2 La formation et le soutien des maîtres**

Quelle que soit la qualité des programmes d'études, rien de valable ne pourrait être accompli auprès des élèves sans le travail de maîtres motivés et compétents. Beaucoup d'enseignants et d'enseignantes s'acquittent de l'enseignement religieux avec intérêt, surtout depuis la publication des nouveaux programmes. Un certain nombre rencontrent tout de même des difficultés de divers ordres : carence de la culture religieuse chez de jeunes maîtres, manque de motivation ou de conviction pour d'autres. Au primaire, on constate une difficulté à appliquer la règle d'exemption, tandis qu'au secondaire, les problèmes sont plus souvent dus à des contraintes administratives de divers ordres ou à un manque de personnes qualifiées dans certains milieux.

*Différents facteurs ont contribué à une relative détérioration de la situation.* L'une des causes se trouve dans la confusion que les campagnes d'opinion contre la religion à l'école ont entraînée quant à l'avenir de l'éducation religieuse, notamment depuis les États généraux sur l'éducation. Il s'est peu à peu créé un *climat de doute* qui a influencé les attitudes et l'affectation des ressources, le recrutement de candidats à l'enseignement religieux, le statut de cette discipline dans l'école. Les clarifications auxquelles devrait mener le présent débat sur la religion à l'école permettront sans doute un assainissement à ce niveau.

Il faut aussi mentionner le *manque de ressources* pour le soutien professionnel depuis quelques années, à la suite des nombreuses coupures de postes parmi les conseillers pédagogiques et les conseillers en éducation chrétienne. Trop peu de temps est consacré à l'implantation des nouveaux programmes, la volonté de mise à jour que les enseignants peuvent manifester demeure trop souvent sans suite. Cette situation pourrait s'améliorer avec les sommes que le ministre a récemment décidé de consacrer à ce besoin.

Diverses mesures devront être prises, quant à la formation aussi bien qu'au soutien des maîtres, pour que diminue le pourcentage de cas problématiques. Une plus solide formation disciplinaire paraît de toute façon requise, y compris au primaire. Il faut aussi trouver les moyens de s'assurer que cet enseignement soit dispensé par des maîtres compétents et motivés. Faudra-t-il recourir à des spécialistes, qui pourraient enseigner au primaire comme au secondaire? Dès que seront connues les décisions ministérielles concernant les modalités de l'enseignement religieux, le Comité catholique estime qu'il faudra mener à terme les études déjà entreprises sur l'ensemble de cette question.

Parmi les *signes encourageants*, il faut souligner l'intérêt qui se manifeste parmi les étudiants universitaires, selon divers responsables de la formation des maîtres, autour du fait religieux en général et du patrimoine québécois en particulier. N'ayant pas subi l'espèce de saturation religieuse ni les expériences négatives dont ont pu se plaindre certains de leurs prédécesseurs, ces jeunes se montrent davantage ouverts et disposés à s'interroger, à se renseigner, à cheminer. Moyennant une valorisation suffisante de la tâche et des conditions d'exercice favorables, il y a tout lieu de croire que la relève pourra se manifester.

### 1.3.3 L'animation pastorale

Les services d'animation pastorale, surtout au secondaire, connaissent une situation paradoxale. **Généralement reconnus pour leur apport positif au cheminement des jeunes et à l'humanisation du milieu scolaire, ils subissent pourtant des réductions sévères sur le plan de l'allocation des ressources.** Dans de trop nombreux cas, la prestation du service est réduite au minimum requis pour satisfaire à la lettre de la Loi. Ainsi, depuis cinq ans, le ratio animateur/élèves n'a cessé d'augmenter. Alors qu'il y avait, en 1994-1995, un ratio provincial d'un animateur à temps complet pour 1 123 élèves, ce qui est à la limite du seuil jugé acceptable par le Comité catholique, en 1998-1999 ce ratio est passé à un animateur pour plus de 1 300 élèves. Vingt-six commissions scolaires présentent un ratio supérieur à un animateur pour plus de 1 500 élèves. Parmi ces dernières, dix commissions scolaires présentent un ratio d'un animateur pour plus de 2 000 élèves et trois commissions scolaires ont un ratio d'un animateur pour plus de 6 000 élèves.

Il est vrai que l'ensemble des services complémentaires ont souffert des coupures budgétaires de ces dernières années. Le Conseil supérieur de l'éducation a récemment émis un avis sur cette question<sup>77</sup>, signalant le lien qui existe entre ces services et la réussite éducative, et l'importance de les soutenir adéquatement. Le Comité catholique ne peut que souscrire à cette analyse et à cette recommandation.

---

77. *Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*, 1998.

### 1.3.4 L'impact de l'éducation religieuse scolaire

L'école ne peut atteindre qu'imparfaitement les grandes finalités éducatives qui inspirent l'exercice de sa mission. La formation culturelle et sociale des jeunes se fait largement aujourd'hui à travers des réseaux multiples d'influence, notamment par les médias et la culture ambiante, souvent à contre-courant des idéaux véhiculés par l'école. L'impact des institutions comme l'école ou les Églises s'en trouve forcément relativisé. Il n'est donc pas étonnant que l'assimilation des savoirs et des compétences visés par les diverses disciplines scolaires s'avère souvent déficiente.

**L'évaluation de l'impact de l'éducation religieuse scolaire demande plus de nuances que l'on ne semble parfois disposé à en faire.** Sur le plan des références conceptuelles, les jeunes qui terminent leurs études secondaires font parfois preuve d'une ignorance navrante sur des aspects pourtant élémentaires de la doctrine ou de l'histoire chrétiennes. Faudrait-il pour autant conclure à l'échec? Si les connaissances religieuses des jeunes laissent parfois à désirer, il ne faut pas trop vite conclure qu'ils «n'ont rien retenu». *Malgré l'insuffisance de leur culture religieuse, les jeunes ont pu assimiler certaines intuitions fondamentales sur ce qui rend la vie digne d'être vécue.* Il faut savoir faire la part des choses entre la résistance que tout adolescent manifestera devant des figures d'autorité, parents ou professeurs, et le cheminement intérieur réel qui peut être fait. On peut en effet observer que bien des jeunes ont intériorisé des valeurs et des attitudes qui leur ont été transmises par le monde adulte, y compris par l'école, comme l'a montré l'étude du MEQ citée plus haut<sup>78</sup>. On constate aussi qu'en devenant parents, ils continuent le plus souvent à vouloir initier leurs enfants à la tradition chrétienne et aux grandes valeurs qu'elle véhicule; cela donne à penser qu'il a pu leur rester de leurs années de formation *une confiance de base dans l'héritage reçu.* En fin de compte, il se passe vraisemblablement pour eux à peu près la même chose que pour beaucoup d'adultes: ils prennent leurs distances quant à certains éléments de doctrine ou de morale, tout en conservant les convictions fondamentales d'ordre spirituel et religieux qui pourront les orienter et les soutenir dans leur vie.

L'évaluation de l'impact de l'éducation religieuse, pour être complète, devrait prendre en compte l'apport que peut représenter cet aspect de la mission de l'école sur le plan collectif. Cela n'est pas facile à mesurer, mais **il ne paraît pas arbitraire de voir un lien entre la présence de la religion dans la scolarisation des jeunes et certains traits éthiques et culturels de la société québécoise.** On peut se référer ici aux observations de sociologues telles que celles mentionnées plus haut à propos des traces de l'influence chrétienne au Québec. Cette influence a emprunté, entre autres canaux, celui de l'école pour s'exercer chez nous.

---

78. Cf. p. 21-22.

## 1.4 Renouveler la place de la religion à l'école

Un consensus s'est à peu près établi au Québec sur la nécessité de renouveler la place de la religion à l'école. Les modalités de ce renouvellement font encore l'objet de débats. Avant de réfléchir aux solutions qui s'offrent au Québec en cette matière, il serait éclairant d'évoquer les recherches qui se poursuivent ailleurs.

### *L'enseignement religieux dans différents systèmes scolaires*

Il est convenu de considérer la confessionnalité scolaire, dans certains milieux, comme un emblème d'anachronisme et d'anti-modernité. La laïcisation apparaît alors comme la seule voie raisonnable à choisir. Le tour d'horizon des différents systèmes d'éducation européens qui est présenté dans l'annexe 1 de cet avis permet de constater **la grande diversité des formes prises par l'éducation religieuse scolaire dans les démocraties occidentales.**

Dans des pays massivement protestants comme la Norvège et le Danemark, l'éducation religieuse chrétienne fait partie du curriculum. Dans des pays fortement catholiques aussi, comme l'Espagne et l'Italie, l'éducation religieuse scolaire au catholicisme existe, n'est pas imposée, et ne se confond pas avec la catéchèse relevant des communautés chrétiennes.

Dans les pays nettement divisés en matière d'appartenance religieuse, une initiation religieuse aux religions présentes dans la société est possible, fréquemment dans des écoles communes non confessionnelles (l'enseignement officiel en Belgique), ou dans des écoles à toutes fins utiles publiques quoique confessionnelles (Pays-Bas, Angleterre, Belgique). Dans les pays historiquement très partagés entre catholiques et protestants, comme l'Allemagne et la Belgique, et accueillant depuis un certain temps une population de religion musulmane importante, l'accès à une éducation religieuse musulmane est couramment rendu possible. L'Angleterre, pour sa part, fait place aux grandes religions de plus en plus présentes chez elle depuis la décolonisation, l'hindouisme et la religion musulmane surtout, dans l'enseignement religieux commun. Et, dans tous ces pays, l'État est laïc au sens où il n'y a pas de religion d'État. Tout au plus pourrait-on qualifier le luthéranisme de « religion nationale » (et non de « religion d'État ») au Danemark, et rappeler que si le souverain a en Angleterre un statut religieux, les lois scolaires y sont accueillantes et ouvertes à la diversité religieuse.

La France et le canton suisse de Genève<sup>79</sup> ont en commun un certain débat public envisageant un enseignement culturel des religions. Cela répond à des motivations d'éducation artistique (patrimoine architectural, littéraire, musical), historique, civique. On y pense comme à une dimension à rendre plus présente dans divers cours des études secondaires, ou même comme à un élément du curriculum qui pourrait mériter une attention propre en cours d'études secondaires. Cela se situe sur l'arrière-plan historique d'une

---

79. Voir W. HUTMACHER (dir.), *Culture religieuse et laïque. Rapport du groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne à l'école.*

longue absence d'enseignement religieux dans les écoles publiques. Dans les deux cas, l'exclusion de tout enseignement religieux proprement dit n'est pas remise en question<sup>80</sup>.

Le regard porté sur diverses sociétés d'Europe occidentale permet de mieux situer l'éducation religieuse par rapport à un enseignement dit culturel sur le phénomène religieux et sur les religions en général. « Dans la majorité des pays européens cités, Allemagne, Belgique, Italie, Portugal, y compris l'Angleterre, **l'éducation religieuse semble se situer nettement sur une longueur d'onde d'appropriation culturelle et spirituelle d'un sens pour sa vie** : une éducation qui nourrit potentiellement la foi sans viser comme tel à la susciter, qui se met donc en consonance avec le caractère très personnel et individualisé du croire à notre époque<sup>81</sup>. » Cette éducation religieuse n'est pas pour autant imperméable à ce qui relève de l'histoire, de la sensibilisation à la diversité des religions, à l'éthique d'une appartenance civique non raciste ni intolérante, à la dimension de réflexion critique sur l'expérience et l'institution religieuses.

### ***À la recherche d'un modèle québécois***

Les recherches et les débats qui se sont poursuivis depuis plusieurs années au Québec sur la place de la religion à l'école ont conduit à cerner de plus en plus clairement les enjeux à considérer et les défis à relever. Plusieurs groupes et instances se sont exprimés là-dessus. Parmi ceux-ci, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, présidé par M. Jean-Pierre Proulx, a récemment publié un rapport intitulé *Laïcité et religions*, qui servira de document de référence lors de la Commission parlementaire portant sur cette question. Les recommandations de ce document, communément appelé le rapport Proulx, seront examinées avant la présentation de celles du Comité catholique.

#### **1.4.1 Les propositions du rapport Proulx**

Sur le plan des principes juridiques et de philosophie politique, le rapport soulève des questions importantes. Il propose une réflexion systématique sur l'application du droit à l'égalité et à la liberté de conscience dans le système d'éducation. Il souligne la nécessité de réévaluer la place qu'y occupent les traditions catholique et protestante. Il réaffirme le rôle de l'école pour contribuer au renforcement du lien social et au développement de la démocratie. Les analyses et les recommandations du rapport ont permis de faire avancer le débat sur la place de la religion à l'école.

Le Comité catholique ne s'est pas jugé compétent pour entreprendre une analyse systématique de l'interprétation et de l'application de certains des principes juridiques et de philosophie politique exposés dans le rapport

---

80. En France, l'Alsace-Moselle fait exception, avec une pratique proche de celle de l'Allemagne. En Suisse romande, l'un ou l'autre canton admet l'éducation religieuse à l'école publique, contrairement à d'autres cantons tel celui de Genève.

81. Annexe 1, p. 87.

Proulx. Les commentaires du Comité se situent surtout sous l'angle éducatif, culturel et social.

### ***La conception du développement intégral***

Les auteurs déclarent dans un premier temps ne pas vouloir remettre en question le consensus qui existe au Québec, voulant que «l'éducation a comme finalité générale le plein épanouissement de la personnalité de l'enfant ou son développement intégral». Ils rappellent que cette finalité constitue «le principe fondateur de notre système scolaire, ainsi que l'énonce le préambule de la Loi sur le ministère de l'Éducation<sup>82</sup>».

Par la suite, les auteurs s'emploient cependant à atténuer la portée de cette finalité, en alléguant «des différends fondamentaux sur la manière de la poursuivre<sup>83</sup>». «Si l'État se doit de demeurer neutre par rapport aux conceptions religieuses ou non religieuses de la vie bonne, il doit également le demeurer sur le terrain de l'éducation en ce qui concerne les mêmes aspects<sup>84</sup>.» *Ce raisonnement conduira plus loin les auteurs à minimiser le rôle de l'école en ce qui a trait à la quête de sens et au développement spirituel des jeunes<sup>85</sup>*, malgré les attentes exprimées à cet effet par tous les groupes consultés dans le cadre de leur enquête<sup>86</sup> et à proposer un enseignement orienté surtout en fonction des objectifs de l'éducation à la citoyenneté<sup>87</sup>: «Nous devons mettre en lumière les finalités et les principes qui doivent guider l'État dans la formation des citoyens et *dans cette perspective*, jauger si la religion a sa place à l'école<sup>88</sup>.» Un tel enseignement présuppose une vision de la mission éducative de l'école qui n'intègre pas le développement spirituel dans la poursuite du développement personnel.

Le rapport affirme pourtant: «À l'égard du développement intégral de la personne, l'État se doit, sous réserve de son devoir de neutralité, et dans les limites qu'autorise le bien commun, de faciliter l'organisation d'une école publique qui permette à la diversité des conceptions du développement intégral de l'enfant de s'exprimer<sup>89</sup>.» Si c'est le cas, on peut se demander comment la proposition du rapport Proulx sur l'enseignement des religions respecte ce principe, puisqu'elle ne laisserait pas de place à la vision qui considère la dimension spirituelle comme faisant partie du développement intégral de toute personne<sup>90</sup>.

---

82. *Ibid.*, p. 87-88.

83. *Ibid.*, p. 92.

84. *Ibid.*, p. 93.

85. *Ibid.*, p. 209.

86. *Ibid.*, p. 158.

87. Cf. p. 87, 200-201, 245, 251, 252, 255.

88. *Ibid.*, p. 87.

89. *Ibid.*, p. 93-94.

90. Cf. plus haut, section 1.1.1.

### ***Un programme de sciences humaines des religions***

Les prémisses qui viennent d'être évoquées ont conduit le Groupe de travail à préconiser l'abolition de tout enseignement relié à une tradition religieuse particulière, et son remplacement par un cours de sciences humaines et sociales de la religion dispensé à tous les élèves. Cet enseignement porterait sur «les grandes traditions religieuses que sont le judaïsme, le christianisme et l'islam, l'hindouisme, le bouddhisme et d'autres religions orientales». Il devrait «inclure un aperçu des mythologies égyptienne, grecque et latine». À ces religions, il faudrait «ajouter celles des sociétés traditionnelles encore vivantes dans plusieurs pays et celles des Premières Nations du Canada». Enfin, «parmi les courants de pensée séculière qui pourront être étudiés, il faut mentionner l'humanisme, l'existentialisme, le marxisme, le libéralisme et le scientisme athée<sup>91</sup>».

Parmi toutes ces visions du monde «il accorde une place importante à l'étude de la tradition chrétienne<sup>92</sup>».

Un tel enseignement culturel «aborde les phénomènes religieux et les courants de pensée séculière selon les perspectives des sciences humaines et sociales». Il adopte «une position qui exclut tout parti pris à l'égard de quelque tradition religieuse ou courant de pensée séculière que ce soit<sup>93</sup>». «Il présente les traditions religieuses et les courants de pensée séculière dans leur richesse et leur complexité», en les abordant sous trois angles distincts : «l'expérience personnelle des individus; celle des groupes auxquels ils appartiennent; la tradition religieuse ou le courant de pensée séculière auquel se rattachent les individus et les groupes<sup>94</sup>.» «Il tient compte du développement cognitif des élèves, de leurs contextes de vie et de la diversité de leurs centres d'intérêt<sup>95</sup>.»

Même si un tel enseignement ne retient pas comme objectif le développement spirituel de la personne, *on sent que ses promoteurs cherchent à y faire une place à la recherche de sens*, en plus de la formation intellectuelle et de l'apprentissage du vivre-ensemble<sup>96</sup>. Ainsi, cet enseignement peut «aider les élèves à se situer d'une manière éclairée, réfléchie et critique dans leur propre recherche de sens», ou permettre «à la quête de sens des élèves de prendre conscience d'elle-même», mais les auteurs semblent suggérer que c'est *plutôt par incidence, de manière indirecte*, que de façon délibérée et clairement articulée sur les attentes et les besoins des jeunes. Cela est présenté comme exigé par la logique, les postulats et les méthodes propres des disciplines qui touchent à l'étude des religions, et qui «impliquent une certaine distanciation par rapport à toute prise de position

---

91. *Laïcité et religions*, p. 249-250.

92. *Ibid.*, p. 250.

93. *Ibid.*, p. 248.

94. *Ibid.*, p. 251.

95. *Ibid.*, p. 253-254.

96. *Ibid.*, p. 251-253; *L'Enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation* (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, «Étude 1»), p. 18-23.

religieuse ou séculière<sup>97</sup> ». La proposition de «thèmes et sujets possibles d'un enseignement culturel des religions<sup>98</sup> » est cohérente avec cette vision des choses.

### ***Éléments d'analyse***

L'enseignement culturel proposé par le rapport Proulx aurait l'intérêt d'ouvrir les jeunes à la connaissance de la diversité religieuse. Du point de vue social, un tel objectif est important pour «contribuer à l'éducation à la citoyenneté des élèves et les préparer à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux<sup>99</sup> ». L'ignorance est mère de l'intolérance. Le curriculum doit donc, d'une manière ou d'une autre, favoriser une meilleure compréhension entre les élèves de convictions différentes.

Un tel enseignement contribuerait aussi à l'enrichissement culturel des élèves. À mesure qu'ils grandissent, leur curiosité est éveillée à la découverte d'horizons différents de leur univers familier. La découverte des religions peut leur permettre des découvertes intéressantes.

Du point de vue éducatif, le *type d'enseignement proposé par le rapport Proulx soulève toutefois de sérieuses difficultés, surtout s'il est obligatoire et exclusif du début du primaire à la fin du secondaire.*

- Le rapport est axé sur l'*apprentissage de l'altérité* (les autres visions du monde) sans accorder l'importance voulue à l'*exploration de l'identité personnelle* (la connaissance de sa propre religion). Il faut tenir compte, à ce propos, du fait que les élèves du primaire et du secondaire se trouvent au début de leur itinéraire spirituel. Leur cheminement pourra les conduire, comme beaucoup de leurs contemporains, à relativiser leur appartenance première, à préciser leurs convictions personnelles, et même à se détacher de toute vision religieuse particulière. Ou encore, ils pourront entreprendre un travail de relecture et de personnalisation de l'héritage reçu qui leur permettra de se situer comme sujets religieux autonomes à l'intérieur d'une tradition donnée. D'une manière ou d'une autre, *un tel cheminement commence par l'accueil d'un héritage, qui fournit un premier cadre d'expérience et de réflexion religieuses. Sur le plan spirituel comme sur le plan culturel et linguistique, l'être humain se reçoit d'abord de ceux et celles qui l'ont précédé.* Par transmission et initiation, il forme son identité première qu'il façonnera ensuite progressivement par l'intervention de son jugement et de sa liberté.
- Une *appropriation critique* de sa tradition d'appartenance est nécessaire pour que l'identité religieuse puisse se former de façon réfléchie et équilibrée. L'école dispose des compétences requises pour aider le jeune

97. *Laïcité et religions*, p. 253.

98. *Ibid.*, 257-260.

99. *Ibid.*, p. 251.

à faire ce travail. Pour être un peu sérieuse, une telle démarche demanderait plus de temps que ne le permettrait l'hypothèse du rapport Proulx, selon laquelle seraient abordées une quinzaine de visions du monde religieuses et non religieuses. Cela permettrait difficilement de dépasser une connaissance minimale des différents systèmes de représentation.

Le rapport affirme qu'*une place « importante » serait accordée à la tradition chrétienne* parmi ces visions du monde. *Cette « importance » ne se reflète pas avec évidence dans l'hypothèse de programme présentée.* Celle-ci ne prévoit l'étude du christianisme qu'en troisième année du secondaire, avec l'islam. On parlerait aussi du catholicisme, en cinquième année, parmi les diverses religions qui ont contribué au façonnement de la culture du Québec<sup>100</sup>. Tout cela devrait se faire dans la moitié du temps actuellement réservé à l'enseignement moral ou religieux, si l'on adoptait la suggestion du rapport Proulx<sup>101</sup>. On peut douter que cela suffise à respecter l'importance de la référence chrétienne dans la culture et la conscience historique québécoises.

- Cet enseignement adopterait *le point de vue des sciences humaines*, neutre et distancié, selon l'approche historique, anthropologique ou sociologique. Cela pose une question d'épistémologie : la neutralité est-elle possible dans le domaine des valeurs et de l'expérience religieuse ? Et si l'on suppose que oui, convient-il d'induire chez le jeune un tel type de rapport avec le religieux dès les premiers pas de son cheminement ? Cela risquerait de nourrir une attitude détachée ou même l'indifférence à l'égard de la dimension religieuse, surtout si c'était la seule approche utilisée du début du primaire à la fin du secondaire.

Il faut en effet se rendre compte qu'une certaine pratique des sciences sociales conduit davantage à relativiser les particularités culturelles ou religieuses qu'à les honorer. On vise ainsi à créer les conditions de la liberté d'être autrement. « Dégager de la contingence qui nous fait être ce que nous sommes la possibilité de ne pas être, faire ou penser ce que nous sommes, pensons ou faisons<sup>102</sup>. » « Montrer aux gens qu'ils sont beaucoup plus libres qu'ils ne le pensent, qu'ils tiennent pour vrais, pour évidents, certains thèmes qui ont été fabriqués à un moment particulier de l'Histoire et donc cette prétendue évidence peut être critiquée et détruite<sup>103</sup>. » Viendra un temps, dans le cheminement de toute personne, où de telles démarches interprétatives pourront être entreprises. Cependant, comme on l'a vu plus haut<sup>104</sup>, **la liberté est d'abord à conquérir de l'intérieur d'un héritage qu'il faut apprendre à s'approprier et à habiter.** Il paraîtrait hasardeux de court-circuiter ce processus pour les jeunes du primaire et du secondaire.

100. Cf. *L'Enseignement culturel des religions*, « Étude 2 », p. 22.

101. *Laïcité et religions*, p. 209.

102. Michel FOUCAULT, *Dits et écrits*, p. 174.

103. *Ibid.*, p. 178.

104. Cf. p. 8.

### ***Une nécessaire diversité***

Toute solution autoritaire ou négatrice de la diversité ne pourra que susciter méfiance, résistance et tensions. La turbulence qui a entouré la parution du rapport Proulx donne un sérieux avertissement à cet égard. **Ce qui soulève le plus de réticence, c'est le caractère obligatoire et exclusif du type d'enseignement proposé.** Les objections viennent des gens qui se disent religieux comme de ceux qui se déclarent sans religion. Certains de ces derniers ont déjà exprimé de la méfiance, alléguant qu'un tel programme d'études pourrait être une façon déguisée de faire de l'endocritinement religieux. Par ailleurs, des parents croyants pourraient craindre une approche réductrice ou défavorable de la religion en général et du catholicisme en particulier. Dans un cas comme dans l'autre *il faudrait alors s'attendre à de nombreuses demandes d'exemption, qui devraient être accordées par respect de la liberté de conscience.*

Le rapport Proulx prévoit, plus ou moins explicitement, deux façons de satisfaire quelque peu la demande de diversité. Dans l'hypothèse de l'imposition d'un enseignement culturel obligatoire, «les confessions disposeraient du temps nécessaire pour s'organiser en vue de prendre la relève en ce qui concerne l'enseignement religieux confessionnel, dans le cadre des services communautaires offerts par l'école, si tel est leur souhait, ou autrement<sup>105</sup>.» La première formule consisterait à laisser aux confessions religieuses la responsabilité d'un enseignement offert dans les locaux de l'école, mais en dehors de l'horaire régulier. La seconde hypothèse, pudiquement formulée par les mots «ou autrement», revient à reléguer au réseau des écoles privées tout enseignement confessionnel. Ces deux suggestions apparaissent malheureusement comme un leurre.

1. *La suggestion de mettre les locaux de l'école à la disposition de toute confession désireuse d'y organiser des cours de formation religieuse en dehors des heures de classe* paraît peu souhaitable et difficilement applicable, pour des raisons de divers ordres : l'absence de toute discrimination recommandée par le rapport Proulx à l'égard des demandes adressées à l'école pourrait placer les directions d'école et les conseils d'établissement devant des situations fort délicates ; on se trouverait en présence d'un enseignement séparé du vécu, mal intégré à l'ensemble des matières et des activités scolaires ; on voit mal comment il serait possible de recruter les quelques milliers de personnes qualifiées qui seraient requises pour assurer l'enseignement religieux catholique ; la fréquentation de telles activités par les jeunes après les heures de classe serait fort problématique.

**Du point de vue social, les inconvénients de cette formule seraient majeurs.** En effet, si on laissait aux différents groupes de croyants toute la responsabilité de l'enseignement religieux, on perdrait les acquis des

---

105. *Laïcité et religions*, p. 213.

dernières années relativement à l'orientation non catéchétique de l'enseignement religieux scolaire, et on ouvrirait dans certains cas la porte à des dérapages idéologiques. On empêcherait du même coup l'école d'assumer sa propre responsabilité, celle de favoriser la réflexion critique et l'ouverture à la diversité. On se trouverait ainsi à accroître les risques de repli identitaire et à rendre plus aléatoire la contribution de l'enseignement religieux au renforcement du lien social. La variante de ce modèle consistant à intégrer à l'horaire scolaire un tel enseignement ne paraît pas davantage souhaitable, pour les mêmes raisons.

La tradition québécoise en matière d'éducation religieuse a privilégié une forme de partenariat entre l'État et les Églises, laissant à chaque instance un niveau spécifique de responsabilité<sup>106</sup>. Cette approche comporte de nombreux avantages, et il semblerait sage de la conserver, quitte à effectuer les réaménagements qui peuvent s'imposer sur le plan des modalités.

2. *La suggestion de limiter au secteur privé la possibilité de gérer des écoles confessionnelles et de dispenser tout enseignement confessionnel étonne elle aussi*, dans le cadre d'un rapport si fortement voué à la promotion de la cohésion sociale. Le renvoi à l'école privée de toute initiation scolaire des élèves à leur religion d'appartenance favoriserait en effet la création d'écoles particularistes moins sujettes à la vigilance de l'État que dans le système public. **Le risque de clivage social paraît plus important dans cette hypothèse que si l'on offrait un enseignement religieux diversifié dans l'école publique.**

Cette suggestion laisse perplexe pour une autre raison liée au financement des écoles privées. Le rapport Proulx est plutôt évasif à ce sujet. « Nous n'avons pas estimé qu'il relevait de notre mandat de discuter des questions relatives au financement de l'école privée. Nous avons simplement pris acte des dispositions actuelles de la Loi sur l'enseignement privé qui prévoit la possibilité, *quoique largement discrétionnaire*, d'un tel financement<sup>107</sup>. » Or il est à prévoir que le **renvoi de tout enseignement confessionnel au secteur privé y provoquerait une augmentation significative de la demande**. La contrainte ainsi exercée sur les parents entraînerait sans doute des pressions en vue d'obtenir un niveau plus élevé de financement public, et ce, en faveur de toutes les institutions privées dispensant un enseignement religieux lié à une confession donnée. Un traitement égal devrait en effet être accordé à toutes les confessions à cet égard, comme le souligne le rapport Proulx lui-même.

C'est là que le bât blesse. Une augmentation importante du financement du réseau privé est-elle prévisible? vraisemblable? Sinon, il faut bien se rendre compte qu'un financement insuffisant équivaldrait à abroger tout enseignement religieux confessionnel dans l'ensemble du système scolaire

106. Cf. Denis WATTERS, *op. cit.*, t. I.

107. *Laïcité et religions*, p. 195.

ou à le rendre accessible aux seuls enfants issus de familles économiquement favorisées.

\*  
\* \* \*

Les analyses précédentes amènent à conclure que le programme de sciences humaines des religions proposé par le Groupe de travail comporte un intérêt sur le plan culturel, mais qu'**il ne permettrait pas de poursuivre les finalités spécifiques d'une véritable éducation religieuse ni de répondre adéquatement à certains besoins fondamentaux des jeunes du primaire et du secondaire**. Même du point de vue de la cohésion sociale et de l'éducation civique, cette proposition comporte des lacunes importantes. Il paraît de surcroît fort douteux qu'elle réponde aux attentes générales des parents<sup>108</sup>.

L'argumentation des auteurs laisse entendre que le respect des Chartes oblige à mettre en veilleuse ces finalités, ces besoins et ces attentes. Le rapport reconnaît tout de même que **sa proposition ne représente pas la seule option compatible avec le respect des droits fondamentaux** (p. 204). Il paraît d'autant plus nécessaire de considérer sérieusement les options qui pourraient davantage satisfaire à ces différents aspects de la question.

#### **1.4.2 Les recommandations du Comité catholique**

Le Comité catholique ne peut qu'être d'accord avec la nécessité de respecter les droits fondamentaux de tous les citoyens en matière d'éducation religieuse. Il estime cependant qu'on peut à la fois adhérer aux grandes valeurs démocratiques d'une société de droit et arriver à des conclusions différentes de celles du rapport Proulx. L'esprit des recommandations du Comité consiste à *faire droit le mieux possible à la reconnaissance des particularités culturelles prônée par la vision dite «communautarienne» et au souci de cohésion sociale porté par l'approche dite «républicaine»*.

##### **1.4.2.1 L'enseignement religieux**

À propos de l'enseignement religieux, les recommandations du Comité s'appuient sur les finalités éducatives présentées dans la première partie de ce document. Elles prennent également en compte la situation psycho-

---

108. Il n'est pas évident, en effet, que les parents aient clairement saisi la nature et les implications du programme de sciences humaines et sociales proposé lors du sondage effectué pour le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. Cela peut expliquer, pour une bonne part, que certains résultats de ce sondage soient si différents de la majorité de ceux qui l'ont précédé. Ils divergent aussi considérablement des données recueillies lors d'une enquête qualitative effectuée par Mme Marie-Andrée Quintal pour le Comité catholique et qui portait notamment sur les opinions des parents au sujet d'un éventuel enseignement culturel sur les religions. Le rapport de cette enquête, produit en 1995, peut être obtenu en s'adressant au secrétariat du Comité.

sociale des jeunes d'aujourd'hui, telle que décrite à la section 1.2. Il en découle un certain nombre de principes et d'orientations.

### ***Principes***

L'enseignement religieux a d'abord pour objet d'introduire à un champ de connaissances spécifique et de contribuer à l'initiation culturelle des jeunes. *Il comportera donc une dimension intellectuelle importante*, et devra ouvrir les élèves à la découverte de réalités qu'ils doivent connaître pour comprendre leur histoire et le monde dans lequel ils vivent. Il devra accorder une importance particulière à la connaissance des différentes traditions religieuses présentes dans la société.

L'enseignement religieux ne se limite pas à des savoirs cognitifs. Il concerne aussi le savoir-être, dans la mesure où chaque personne doit approfondir sa relation à elle-même, aux autres et à l'univers, apprendre à vivre avec la souffrance et s'interroger sur le sens de la mort, découvrir la possibilité d'une ouverture à l'invisible, en arriver à se situer par rapport à l'absolu, à la question de Dieu<sup>109</sup>. En ce sens, *cet enseignement doit contribuer au développement spirituel des jeunes et leur permettre de se reconnaître progressivement comme des sujets libres et autonomes en matière religieuse*. Il doit contribuer à soutenir les jeunes dans leur quête de sens et d'espoir, en tenant compte du contexte particulier qu'ils connaissent aujourd'hui.

*L'enseignement religieux doit également contribuer à la formation de l'identité personnelle des jeunes tout en leur apprenant à connaître et à apprécier d'autres visions du monde*<sup>110</sup>. Il faudra donc faire une place significative à l'appropriation critique par les élèves de leur tradition d'origine, tout en les mettant progressivement en situation de découverte et de dialogue à l'endroit des autres traditions. L'enseignement religieux doit développer le savoir-vivre-ensemble.

Les finalités de l'éducation religieuse scolaire ne sont pas liées qu'à la formation personnelle des jeunes. *L'enseignement religieux vise également à rendre possible une contribution positive de la religion à la vie collective*. Cette contribution touche notamment le devenir de la « conscience historique » de notre société, la communication interreligieuse, et l'éducation à la citoyenneté<sup>111</sup>. L'enseignement religieux fera donc une place importante à l'étude des sources spirituelles de la société québécoise, à la contribution des différentes traditions religieuses au devenir de la culture, et à l'apprentissage du débat démocratique. Il respectera les droits fondamentaux et formera les jeunes à les respecter eux-mêmes.

---

109. Cf. plus haut, section 1.1.1.

110. Cf. plus haut, sections 1.1.1 et 1.1.2.

111. Cf. plus haut, section 1.1.3.

### ***L'extension du droit à un enseignement religieux lié à des traditions particulières***

Un enseignement religieux à caractère confessionnel est le seul à permettre de poursuivre les finalités spécifiques de l'éducation religieuse qui touchent à la fois la formation humaine et celles qui se rattachent aux objectifs socioculturels de la société.

Le droit à un tel enseignement dans l'école publique n'est actuellement reconnu par la Loi qu'aux catholiques et aux protestants. Il s'agit là d'un «privilege» découlant d'une évolution historique, mais que ni les catholiques ni les protestants n'ont jamais réclamé pour eux seuls. On ne saurait donc leur en faire grief. Un contexte transformé entraîne cependant des révisions nécessaires auxquelles il leur incombe de participer de manière constructive.

C'est pourquoi, plutôt que de vouloir établir une égalité absolue par *l'abolition* de tout droit à un enseignement religieux confessionnel dans l'école publique, **le Comité catholique estime qu'il vaudrait mieux chercher les voies de l'équité par l'extension de ce même droit.**

Un tel choix permettrait de *satisfaire aux exigences des Chartes*, respecterait le *choix des parents*, s'accorderait à la *diversité régionale*, et permettrait une *évolution dans la continuité*.

1. *L'extension du droit à l'enseignement religieux ne pourrait évidemment pas être universelle.* Il serait en effet impossible d'assurer un enseignement religieux patrimonial à toutes les confessions présentes dans la société québécoise. Divers moyens sont envisageables pour conférer à cette extension un caractère raisonnable.<sup>112</sup> L'approche utilisée dans d'autres démocraties occidentales consiste généralement à retenir, aux fins de l'éducation religieuse scolaire, les grandes traditions de portée mondiale, à cause de leur contribution historique au développement de la civilisation, de leur rôle «matriciel» à l'égard de courants religieux plus tardifs, de leur fécondité spirituelle avérée depuis des siècles, de la présence de responsables crédibles, du nombre important de leurs adhérents, de leur contribution sociale et culturelle dans les sociétés contemporaines. Dès lors, le droit à l'égalité entraîne l'obligation d'accorder les mêmes droits à chacune de ces traditions reconnues par l'État aux fins de l'instruction publique.
2. *Seule une relative diversité de choix permet d'honorer l'engagement des États à respecter la responsabilité première des parents* en matière d'éducation religieuse. Ceux-ci doivent par ailleurs consentir à ce que l'école exerce son rôle spécifique, en accompagnant les jeunes dans leur appropriation critique des héritages reçus et dans leur découverte graduelle de visions du monde différentes.
3. *La dispensation d'enseignements religieux reliés à des traditions diverses varierait selon les milieux.* Chaque école pourrait ajuster son offre de

---

112. Voir plus bas, p. 45-49.

services conformément aux besoins de sa clientèle, dans le cadre de balises définies par l'État. Les milieux seraient ainsi respectés dans leurs particularités propres.

4. *Un changement de cet ordre entraînerait inévitablement des adaptations plus ou moins exigeantes selon les cas.* L'établissement de critères applicables à toutes les traditions permettrait de gérer une telle offre de services dans des limites raisonnables. En outre, différentes mesures pourraient faciliter la mise en œuvre de la diversité, comme il sera indiqué plus bas. De toute manière, il y aura bien un prix à payer pour

*«La culture québécoise est ainsi une culture dynamique qui, tout en s'inscrivant dans le prolongement de l'héritage du Québec, se veut continuellement en mutation et ouverte aux différents apports.*

*La Charte des droits affirme, de plus, que «les personnes appartenant à des minorités ethniques ont le droit de maintenir et de faire progresser leur propre vie culturelle avec les autres membres de leur groupe.» [...]*

*La position québécoise sur les relations interculturelles vise toutefois à éviter des situations extrêmes où différents groupes maintiendraient intégralement et rigidement leur culture et leurs traditions d'origine et coexisteraient dans l'ignorance réciproque et l'isolement.*

*D'une part, en effet, l'ensemble de notre population attache la plus grande importance au respect par tous les Québécois des valeurs démocratiques définies par la Charte, notamment celles relatives à l'égalité des sexes, au statut des enfants et au rejet de toute discrimination basée sur l'origine ethnique ou raciale. Ces valeurs constituent les conditions qui assurent que l'épanouissement de la diversité dans notre société se fasse dans le respect du droit des personnes.*

*D'autre part, la réussite même du processus d'intégration exige que les nouveaux arrivants et les Québécois de toutes origines s'ouvrent à l'échange intercommunautaire et reconnaissent que toutes les cultures sont susceptibles d'être enrichies par le partage. [...]*

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION, *Au Québec, pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Montréal, MCCI, Direction des politiques et programmes, 1990, p. 17-18.

les transformations requises. Si celles-ci doivent permettre de mieux respecter les droits et de mieux servir les jeunes, il faut consentir les efforts nécessaires. **Tout bien considéré, une politique d'extension des droits serait cependant beaucoup moins perturbatrice pour l'ensemble du système et pour la population elle-même que le virage radical proposé par le rapport Proulx.** Elle permettrait une évolution significative, sans pour autant provoquer de rupture.

Une telle évolution serait en outre **conforme à l'esprit de la politique québécoise en matière d'intégration culturelle.** Celle-ci «ne fixe comme limites à la prise en compte de la diversité que des principes liés au maintien de la démocratie, à l'équilibre des droits ainsi qu'à la fonctionnalité des institutions<sup>113</sup>». *L'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (1990) reconnaît l'obligation de l'État de respecter la diversité culturelle et religieuse, dans les limites définies par le droit et les valeurs démocratiques fondamentales, et sur la base d'un contrat moral liant les nouveaux arrivants et les Québécois de toutes origines.

*L'Énoncé de politique* invite les institutions à s'adapter à la diversité de leur clientèle en s'assurant que les services lui soient accessibles, et par le moyen d'accommodements raisonnables<sup>114</sup>. De telles mesures

113. Marie McANDREW et collab., «Diversité culturelle et religieuse: divergence des rhétoriques, convergence des pratiques?», dans France GAGNON et autres, *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, p. 300.

114. *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, p. 60, 72.

sont vues comme étant de nature à favoriser l'intégration culturelle. Elles doivent évidemment prendre en compte les normes et les limites nécessaires au fonctionnement des institutions.

### ***Une option non confessionnelle***

*Parallèlement à un enseignement de type confessionnel, il faut maintenir la possibilité d'un choix autre.* Cette deuxième option doit comporter un enseignement moral. Une forme ou une autre d'initiation culturelle aux diverses religions est également nécessaire pour préparer tous les jeunes à vivre dans une société pluraliste. Une telle initiation pourrait se faire selon diverses modalités qui seront à déterminer par le ministre, après considération des propositions faites par divers groupes à cet effet.

Par exemple, la seconde option pourrait consister en un programme d'études non confessionnel comportant à la fois un volet d'enseignement moral et un autre d'un enseignement non confessionnel sur le fait religieux et les religions. Les personnes ne se réclamant d'aucune religion pourraient toutefois considérer que leurs droits ne seraient pas complètement respectés par un tel choix, et préférer que la seconde option consiste exclusivement en un programme d'enseignement moral. Dans ce cas, des éléments de familiarisation avec la diversité religieuse pourrait être intégrés dans différentes disciplines ou activités complémentaires, comme on a entrepris de le faire en France pour pallier à l'analphabétisme religieux des jeunes générations<sup>115</sup>. D'une manière ou d'une autre, il serait prudent de procéder de façon graduelle, en prévoyant une période suffisante d'expérimentation.

Le Comité catholique estime qu'il n'a pas à se prononcer sur les modalités à privilégier en cette matière. Il pourra s'accommoder de l'une ou l'autre formule. Il tient cependant à souligner que *les programmes d'enseignement religieux de type confessionnel devraient eux aussi comporter une part importante d'initiation à la diversité religieuse.*

### ***L'opinion des parents***

Le rapport Proulx fait état d'une ambivalence des parents à la proposition d'une extension des droits. Les répondants au questionnaire semblent avoir reculé devant l'idée d'offrir «à chaque groupe religieux son propre enseignement», malgré une forte adhésion au principe de l'extension des droits à d'autres qu'aux catholiques et aux protestants.

La formulation et l'enchaînement des questions peut sans doute expliquer, pour une bonne part, cette apparente contradiction.

À la question B.1 du questionnaire des parents, on pose la question de principe :

«Préférez-vous que l'État :

a) maintienne des droits et privilèges seulement pour les catholiques et les protestants ;

---

115. Cf. Guy COQ, *Démocratie, religion, éducation*.

- b) accorde aux autres religions les mêmes droits et privilèges qu'aux catholiques et protestants;
- c) n'accorde ni droits ni privilèges particuliers à aucune religion?»

À cette question, **la majorité des répondants indique une préférence pour l'extension des droits aux autres religions** (catholiques: 50,8 %; protestants: 55,1 %; autres religions: 54,4 %).

En outre, il est significatif de constater que si l'on additionne les résultats favorables aux questions a) et b), on retrouve la grande majorité des catholiques (72,2%), des protestants (67,3%) et des gens d'autres religions (62,3%). Et, dans tous les cas, parmi ceux qui préfèrent soit qu'on maintienne, soit qu'on étende les «droits et privilèges», *ceux qui préfèrent «étendre» l'accès à une éducation religieuse scolaire sont deux fois plus nombreux, et au-delà, que ceux qui préfèrent «maintenir»<sup>116</sup>.*

Ces résultats **concordent difficilement avec ceux de l'autre question**, la plus cruciale (D.2), qui porte, elle, sur «l'école de votre enfant» et où le choix doit se faire entre quatre possibilités:

- a) «seulement un enseignement catholique et un enseignement protestant»;
- b) que «l'on offre à chaque groupe religieux son propre enseignement religieux»;
- c) que «l'on offre à tous un enseignement culturel donnant des connaissances générales sur les différentes religions»;
- d) ou «que l'on n'offre aucun enseignement religieux?».

La réponse des parents catholiques est ici très divisée: 28,9% pour a), 17,9% pour b), 44,2% pour c), 7,9% pour d)<sup>117</sup>. Elle ne concorde pas avec la position précédente en ce qui touche «maintenir ou étendre» l'accès à l'éducation religieuse. Il est d'ailleurs à noter que la même discordance se vérifie entre les réponses à ces deux questions pour les autres répondants au sondage. Il y a au moins trois hypothèses à considérer pour expliquer cette discordance.

D'abord, *la question est posée de façon absolue*, sans aucune clause en rapport avec une demande effective et avec des conditions de possibilité concrète. On pourrait comprendre un certain effarement devant l'idée que chaque école doive pour ainsi dire offrir la palette complète des religions en présence.

116. M. MILOT et J.P. PROULX, *Les attentes sociales à l'égard de la religion* (Étude 2), Tableau 5, p. 68.

117. *Ibid.*, Tableau 11, p. 84.

Par ailleurs, *les options présentées sont très polarisées*. Ainsi, on n'a pas cherché à savoir l'opinion des répondants sur l'hypothèse que différents groupes religieux puissent obtenir un enseignement portant principalement sur leur propre tradition mais qui ouvre aussi à la connaissance des autres religions.

Une autre difficulté vient de *la compréhension extrêmement aléatoire*, dans une interrogation téléphonique, de la nature d'un enseignement culturel donnant des connaissances générales sur les différentes religions." S'agit-il de connaissances portant aussi sur sa propre religion? Faut-il deviner qu'il s'agit d'un enseignement à base de sciences humaines des religions, plutôt que d'un enseignement religieux? Dans la question, il s'agit bel et bien d'un enseignement *offert*, tout comme l'enseignement religieux actuel est offert mais non imposé. Dans la compilation, il s'agit d'un enseignement devenu «*commun à tous les élèves*» (Tableau 11, p. 84). Dans le rapport *Laïcité et religions*, il s'agit maintenant d'un enseignement *obligatoire*. Il y a là trop d'ambiguïté. *Celle-ci rend très spéculatifs les «profil d'aménagement de la religion»* inférés d'un ensemble de questions, sous les quatre types suivants : confessionnel, mixte confessionnel, mixte laïque, et laïque sans plus (Tableau 14, p. 90).

### ***Les voies de réalisation***

Pour sa part, le Comité catholique croit qu'**il est possible d'étendre à d'autres confessions le droit à un enseignement religieux dans l'école publique sans aboutir à des situations aberrantes**. Deux voies peuvent être envisagées à cette fin.

La première, évoquée plus haut, *laisse à l'État l'initiative d'identifier les religions qui pourront être enseignées dans l'école publique*. Les religions ainsi reconnues sont le plus souvent le judaïsme, les confessions chrétiennes et l'islam, ainsi que, dans certains cas plus rares, des religions d'origine orientale ou moyen-orientale. Dans la plupart des pays occidentaux, on trouve normal de faire une place particulière aux traditions chrétiennes, catholique, protestante ou orthodoxe, dans l'enseignement religieux scolaire. Dans bon nombre de cas, ces traditions sont d'ailleurs les seules à faire l'objet d'un enseignement dans l'école publique.

L'État pourrait aussi *s'en tenir à définir les conditions que devraient accepter les diverses confessions religieuses pour avoir droit à un enseignement lié à leur tradition dans l'école publique*. En principe, toute confession acceptant ces conditions pourrait alors demander d'obtenir un enseignement religieux à l'école publique.

Cette deuxième voie aurait l'avantage de mieux respecter la lettre de la Charte des droits. Elle conduirait sans doute, elle aussi, à l'admission d'un nombre restreint d'enseignements religieux reliés à des traditions particulières. Cette limitation résulterait cependant d'un processus démocratique, où les membres des diverses confessions auraient la possibilité d'évaluer leur intérêt dans un enseignement scolaire soumis aux conditions que l'État est en droit de fixer.

Dans l'un ou l'autre cas, des questions se posent quant à la mise en œuvre d'un modèle reposant sur l'extension du droit à l'enseignement religieux dans l'école publique. C'est pourquoi le Comité soumet à l'examen les suggestions suivantes.

### ***Les conditions de mise en œuvre***

L'État aurait d'abord à *préciser le sens qu'il donne au mot «religions»* aux fins de l'enseignement religieux dans les écoles publiques, et à faire connaître les critères qu'il utiliserait pour évaluer toute demande d'une religion particulière souhaitant obtenir un enseignement religieux lié à sa tradition. Une fois connus les groupes autorisés, le ministère de l'Éducation s'assurerait que des programmes d'études soient élaborés selon la demande et les critères établis.

L'étape suivante relèverait des conseils d'établissement, qui auraient à identifier les besoins en enseignement religieux confessionnel et à planifier leurs activités en conséquence. La commission scolaire aurait la responsabilité de s'assurer que toute demande provenant d'un groupe reconnu par l'État soit honorée dans toute la mesure du possible.

### ***La gestion pédagogique***

Pour faciliter la planification dans les écoles, le choix d'un enseignement confessionnel ou non confessionnel se ferait au moment de l'inscription de l'élève, et serait effectif pour la durée du primaire ou du premier cycle du secondaire. Ce choix constituerait évidemment une déclaration d'intention plutôt qu'un engagement ferme. Les parents conserveraient au moment de l'inscription annuelle un «droit de retrait» leur permettant de signifier un choix différent à la direction de l'école.

Dans les cas où les services requis exigeraient l'embauche de personnel additionnel<sup>118</sup>, la direction de l'école aurait à en faire la démonstration et à demander une allocation supplémentaire *a posteriori* à la commission scolaire, comme cela peut se faire dans d'autres cas. La commission scolaire transmettrait au MEQ le consolidé de l'ensemble des demandes provenant de ses écoles.

Là où une école recevrait un nombre trop restreint de demandes d'une confession particulière pour pouvoir raisonnablement y donner suite, elle en informerait la commission scolaire. Celle-ci verrait alors si d'autres mesures pourraient permettre de donner satisfaction aux parents intéressés à un enseignement religieux pour leur enfant.

La *demande éventuelle* de cours d'enseignement religieux pour des élèves de différentes confessions est difficile à estimer avec précision, parce que

---

118. Cf. Annexe 6.

la distribution des élèves de chaque confession n'est pas relevée par la Déclaration de l'effectif scolaire. L'on peut toutefois savoir combien d'élèves se sont déclarés d'une religion autre que catholique ou protestante dans chacune des écoles du Québec. Ces données fournissent *une indication de la probabilité d'une concentration suffisante d'élèves d'une confession donnée pour justifier une demande d'enseignement religieux dans chaque école*. On pourrait par exemple estimer que les écoles ayant 100 élèves et plus d'une autre religion présentent un certain degré de probabilité à cet égard. L'examen de la distribution des populations étudiantes dans les écoles du Québec révèle que pour l'année 1998-1999, *112 écoles primaires et 75 écoles secondaires avaient 100 élèves et plus d'une autre religion*<sup>119</sup>. Pour les deux ordres d'enseignement, ces écoles sont concentrées dans la grande région de Montréal<sup>120</sup>.

Ces données ne possèdent toutefois pas une valeur prédictive suffisante. Il faut ajouter les conditions que le MEQ devra fixer d'une manière ou d'une autre pour la reconnaissance de programmes d'études en enseignement religieux confessionnel.

Même si un nombre plutôt restreint de demandes étaient adressées à un nombre limité d'écoles, il faudrait trouver les moyens de rendre la gestion pédagogique du modèle proposé aussi commode que possible. À cette fin, on pourrait considérer les mesures suivantes.

- Le temps d'enseignement pour les programmes d'études serait établi en fonction d'un nombre d'heures annuel, laissant la possibilité aux milieux de le distribuer de différentes manières à l'intérieur de la grille-horaire ou par le moyen d'activités particulières, en s'assurant que les objectifs des programmes soient atteints, et en respectant les balises établies à l'intérieur de ces programmes eux-mêmes. Rappelons que cette possibilité existe déjà<sup>121</sup>, et qu'elle est conforme à la volonté d'introduire des éléments de souplesse dans les aménagements scolaires, y compris au primaire.
- Dans le cas où un programme d'enseignement culturel des religions serait offert à l'intérieur d'une option non confessionnelle, cet enseignement et le programme d'enseignement moral seraient offerts par le même enseignant au même groupe d'élèves selon des modèles d'organisation pédagogique choisis dans chaque milieu : intégration des matières, répartition par modules, enseignement semestriel, etc.
- Catholiques, protestants et orthodoxes pourraient étudier la possibilité d'élaborer un programme d'études œcuménique. Les Comités catholique et protestant ont déjà entrepris des consultations à cet effet.

---

119. Rappelons que le réseau public d'éducation comportait 1940 écoles primaires, 625 écoles secondaires et 202 écoles primaires/secondaires en 1997-1998.

120. Cf. Annexe 2.

121. Règlement du Comité catholique, art. 13.

**Ces diverses mesures devraient permettre d'instaurer un régime d'options plus facile à gérer que le régime actuel.** Les coûts supplémentaires ne devraient pas être prohibitifs, compte tenu du fait que l'on ne serait plus tenu de dispenser l'enseignement religieux à des individus ou à des groupes très restreints. Par ailleurs, les exigences administratives entraînées par la mise en œuvre de ces propositions seraient largement justifiées par le bénéfice éducatif que les jeunes pourraient en retirer et par l'impact social et culturel positif que la société serait fondée d'en attendre.

### ***Les programmes d'études***

Les programmes d'études pour l'enseignement de traditions particulières devraient respecter certaines balises communes définies par l'État. Celles-ci pourraient comporter les suivantes :

- *Les programmes d'études doivent être approuvés par une instance gouvernementale, après l'assentiment des confessions religieuses concernées et dans le respect des critères énumérés ci-dessous.*
- *L'enseignement religieux doit poursuivre des finalités éducatives centrées sur le développement des jeunes.*
- *Il doit consacrer une part significative à la connaissance de la diversité religieuse.*
- *Il doit respecter les besoins et les capacités des élèves aux différentes étapes de leur cheminement scolaire.*
- *Il doit respecter les droits de la personne et les valeurs démocratiques communément admises dans la société québécoise.*
- *Il doit être dispensé par des maîtres qualifiés, dûment formés dans le cadre de programmes universitaires.*
- *Il doit être destiné à un nombre d'élèves suffisant.* Ce nombre pourrait être établi en fonction d'une moyenne d'élèves par groupe pour une commission scolaire, ce qui permettrait d'utiliser une balise à la fois efficace et flexible (cf. Annexe 6). Le critère du nombre s'appliquerait à toutes les confessions religieuses, y compris aux catholiques et aux protestants.

La progression des apprentissages jusqu'au deuxième cycle du secondaire pourrait se faire de la façon suivante, du moins pour les programmes d'enseignement religieux catholique :

- *Les objectifs spécifiques pour les deux premiers cycles (1<sup>re</sup> à 4<sup>e</sup> années du primaire) viseraient principalement la formation de l'identité. Les programmes d'études seraient donc centrés sur la connaissance par les élèves de leur tradition religieuse d'appartenance et de l'éclairage qu'elle apporte sur certaines questions spirituelles et morales.*
- *Une première initiation aux différences culturelles et religieuses serait favorisée. Elle se développerait tout au long du primaire et du secondaire, par l'intégration dans ces programmes d'un pourcentage déterminé*

d'apprentissages reliés à la découverte des autres religions, dans une perspective d'ouverture et de respect.

- *Le troisième cycle* (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) *et le premier du secondaire* (1<sup>e</sup> à 3<sup>e</sup> années) permettraient aux élèves de continuer à poursuivre ces objectifs en faisant une place croissante à la réflexion critique et au discernement.

Pour le deuxième cycle du secondaire, tous les élèves seraient regroupés dans un programme d'études commun, consacré au développement de compétences relatives à la *communication interreligieuse*, à l'*intégration et au transfert des connaissances* acquises dans les divers programmes d'études antérieurement suivis par les élèves, au *développement du discernement* à l'endroit des diverses propositions de sens. Les activités éducatives pourraient comporter à la fois le *développement des connaissances au sujet des diverses religions*, et une *réflexion sur des questions humaines fondamentales*, en recourant aux différentes sagesse comme sources de sens. Dans le cadre de ces activités, la formation de l'identité se poursuivrait à travers le dialogue, et la recherche existentielle à travers l'expression des convictions des uns et des autres.

Une telle formule serait évidemment de nature à favoriser le vivre-ensemble et la cohésion sociale entre personnes de convictions différentes. Elle permettrait de favoriser la communication interreligieuse, mais en présupposant une démarche centrée sur la formation de l'identité jusqu'à la troisième année du secondaire.

### ***La formation des maîtres***

Quelles que soient les modalités qui seront déterminées pour l'enseignement religieux, la formation des maîtres constituera une clé de voûte de l'édifice à construire. Rappelons que, comme il a été dit plus haut, on peut évaluer à 30 %, en moyenne, la proportion du personnel actuel qui s'acquitte avec réticence de l'enseignement religieux, avec des pointes de 50 % dans certaines commissions scolaires de la région de Montréal. Quel que soit le type d'enseignement éventuel, il est probable qu'un pourcentage semblable de situations problématiques pourra subsister. La perspective d'un enseignement culturel portant sur diverses religions, par exemple, n'est pas sans effrayer bon nombre d'enseignants. Les exigences d'un enseignement religieux de qualité dans le contexte actuel font appel à des compétences de plus en plus grandes.

En toute hypothèse, il faudra donc prévoir des mesures importantes d'ajustement des programmes de formation et de soutien des maîtres. Faudra-t-il recourir à des spécialistes aux deux ordres d'enseignement? Hausser les exigences de qualification à 60 crédits? Augmenter la part de la formation disciplinaire dans les programmes universitaires? Aménager des programmes de formation spécifiques pour les confessions reconnues par l'État?

De telles questions demanderaient un avis séparé. Il sera possible d'y voir plus clair et de préciser les mesures à prendre quand on aura décidé de l'orientation de l'éducation religieuse à l'école. De toute manière, la formation

des maîtres devra correspondre aux exigences du modèle retenu. On peut rappeler que des programmes universitaires en études juives et islamiques sont déjà disponibles dans certaines universités québécoises. Par ententes entre départements et universités, il serait possible de développer des programmes complets de formation pédagogique et disciplinaire.

**Le Comité catholique recommande donc au ministre :**

*Que la Loi sur l'instruction publique affirme le droit des religions reconnues par l'État à un enseignement religieux portant sur leur tradition particulière, moyennant le respect des critères généraux applicables à l'ensemble des programmes d'études en même temps que de certains critères particuliers applicables à tous les programmes d'enseignement religieux.*

*Que l'école publique commune offre aussi un programme d'études non confessionnel comportant l'enseignement moral et, selon la décision du ministre, un enseignement sur les religions.*

*Que pour la quatrième et la cinquième années du secondaire, tous les élèves soient rassemblés dans un programme d'études commun, favorisant la communication entre élèves de convictions différentes.*

*Que les programmes de formation des maîtres soient transformés de manière à préparer un personnel qualifié pour dispenser ces différents programmes.*

**1.4.2.2 L'animation pastorale ou spirituelle**

Le rapport Proulx reconnaît la pertinence d'un service éducatif tel que l'animation pastorale : « Il est souhaitable que tout élève qui vit une quête ou une démarche spirituelle puisse, s'il le désire, bénéficier seul ou en groupe, du soutien d'une personne susceptible de l'aider dans son cheminement, ses engagements personnels ou collectifs, et lui permettre éventuellement de célébrer sa foi<sup>122</sup>. » Il ne souscrit pas à la recommandation des États généraux sur l'éducation, qui ont proposé de transformer l'animation pastorale en un service de soutien à la vie civique. « La dimension spirituelle a une existence et une densité propres qui justifient que, dans une perspective éducative, on lui apporte son soutien<sup>123</sup>. » Il faut savoir gré au Groupe de travail d'avoir reconnu l'importance d'un tel service ainsi que son caractère spécifique.

*Le service actuel d'animation pastorale s'intègre à la mission générale de l'école. Il a comme objectifs la réussite éducative des élèves, leur développement moral et spirituel, l'intégration des savoirs religieux dans une pratique de la vie quotidienne, le développement du sentiment d'appartenance*

122. *Laïcité et religions*, p. 220.

123. *Ibid.*, p. 218.

à la communauté scolaire, l'amélioration de la qualité générale du climat de l'école comme milieu de vie, la sensibilisation des élèves aux enjeux humanitaires et sociaux. Il offre des activités d'accompagnement individuel aux élèves et aux membres du personnel de l'école, il anime des projets de groupe et des activités communautaires à caractère religieux ou non. Il comporte un volet d'éducation de la foi pour les élèves qui veulent librement y recourir.

Ce service, avec ses orientations et ses objectifs actuels, est généralement très apprécié. **Tout réaménagement éventuel devrait donc s'inscrire dans une continuité fondamentale avec les caractéristiques actuelles du service et des activités offertes.**

### ***La proposition du rapport Proulx***

Le rapport Proulx recommande que l'animation pastorale catholique ou l'animation religieuse protestante soient remplacées par un service d'animation de la vie religieuse et spirituelle commun aux diverses religions et voies spirituelles présentes dans l'école, et appuyé financièrement par l'État. La personne responsable de ce service pourrait faire appel à des ressources extérieures au besoin. «La formulation des buts généraux de ce service commun dans les régimes pédagogiques reviendrait au gouvernement, comme pour tous les services complémentaires<sup>124</sup>», moyennant les consultations appropriées. Les programmes d'activités de ce service devraient être déterminés par le conseil d'établissement, qui prendrait chaque année la décision d'offrir ou non le service. Les critères d'embauche des animatrices ou des animateurs seraient la prérogative de la commission scolaire. Dans les écoles qui choisiraient de ne pas se doter d'un service d'animation commun, des services pastoraux ou religieux pourraient être dispensés aux élèves des différentes allégeances religieuses, mais en dehors de l'horaire régulier de l'école et aux frais des groupes religieux.

### ***Discussion et recommandations***

L'économie générale de la Loi sur l'instruction publique consiste à définir un cadre national à l'intérieur duquel une marge de manœuvre est laissée aux milieux. Cela devrait s'appliquer à l'éducation religieuse en général, et aux services d'animation pastorale en particulier. **Il faut en effet tenir compte des différences qui peuvent exister entre le primaire et le secondaire, de même qu'entre les milieux et les régions en ce qui a trait aux modalités et aux conditions d'exercice de ce service.**

La question soulevée par le rapport Proulx à propos de l'animation pastorale ou religieuse *porte essentiellement sur la manière de mieux tenir compte de la diversité*: si la Loi reconnaît aux élèves catholiques et protestants le droit à un tel service, ne devrait-il pas en être de même pour les élèves qui se rattachent à d'autres traditions spirituelles ou

---

124. *Ibid.*, p. 220.

religieuses? Si c'était le cas, comment donner suite à une telle extension de ce droit?

Il tombe sous le sens qu'il soit impossible d'offrir autant de services confessionnels d'animation spirituelle ou religieuse qu'il y a de confessions présentes dans l'école. On peut aussi comprendre qu'il paraisse difficile, dans les milieux très pluralistes, de justifier le rattachement d'un tel service d'animation à une confession donnée, quelle que soit la capacité des personnes responsables d'exercer un tel travail dans le respect de toutes les allégeances spirituelles ou religieuses. Il faut en même temps reconnaître que dans plusieurs milieux du Québec, l'on continue de souhaiter un service offrant des activités à caractère pastoral, et que le caractère catholique de ce service y apparaît normal à tout le monde, notamment au primaire.

La question de la diversité religieuse n'est pas la seule à considérer dans la recherche d'aménagements plus satisfaisants. Par exemple, il faut constater que la formule actuelle du financement partagé ne fonctionne pas toujours selon les ententes prévues. Au secondaire, un financement insuffisant donne lieu à des réductions de service parfois draconiennes. Au primaire, la division de la tâche entre la communauté chrétienne et l'école entraîne certaines confusions, et il faut déplorer des conditions salariales et de travail trop disparates d'un milieu à l'autre.

Voulant tenir compte autant que possible de l'ensemble de ces données, le Comité catholique estime qu'il serait souhaitable de redéfinir le service d'animation pastorale de manière à concilier la définition de normes communes en ce qui concerne la fonction, avec une marge de manœuvre suffisante dans les différents milieux. Dans cette perspective, le Comité propose les modifications suivantes.

**La fonction d'animatrice ou d'animateur pourrait ne pas comporter de connotation confessionnelle.** Les objectifs de ce service correspondraient, pour l'essentiel, à ceux qui ont été indiqués plus haut pour l'animation pastorale, sauf qu'on y ajouterait une responsabilité explicite envers les élèves de différentes confessions. Ce service pourrait être appelé «*animation de la vie spirituelle et communautaire*» afin de refléter les différents types d'intervention attendus de la personne occupant cette fonction.

Même si aucune connotation confessionnelle n'était attachée à la fonction elle-même, **des activités à caractère confessionnel ou pastoral pourraient cependant être offertes dans le cadre de ce service aux élèves qui choisiraient librement d'y participer.** Le rapport Proulx fait lui aussi cette recommandation. Selon la composition et les attentes des milieux, les personnes occupant cette fonction auraient la responsabilité de déterminer la nature et la place de telles initiatives dans l'ensemble du programme d'activités. *Il serait donc normal, par exemple, que dans une école primaire d'un milieu pratiquement homogène sur le plan religieux, la couleur du service reflète celle de ce milieu.*

La formulation des *buts généraux* de ce service commun pourrait relever d'un organisme gouvernemental dont le mandat serait apparenté à celui des comités confessionnels actuels<sup>125</sup>.

Quant aux *programmes d'activités*, il serait à la fois irréaliste et inapproprié de laisser aux conseils d'établissement la responsabilité de les déterminer. Une telle tâche demande un temps substantiel aux responsables actuels de l'animation pastorale. Elle fait appel à des compétences spécialisées. Le conseil d'établissement aurait toutefois à approuver ce programme d'activités.

*Il n'est pas non plus souhaitable que l'offre du service relève d'une décision annuelle du conseil d'établissement.* L'animation pastorale a été reconnue jusqu'à maintenant comme relevant d'un droit des élèves. Ce n'est pas parce que la fonction perdrait sa connotation confessionnelle que ce droit devrait leur être dénié en tant que tel. Tout comme pour l'enseignement religieux, il est préférable ici d'étendre le droit à ce service plutôt que de le supprimer et de rendre l'offre du service aléatoire.

Il faut en outre tenir compte du fait que *ce type de service fait appel à une continuité de présence.* L'animateur ou l'animatrice établit avec les élèves un rapport de confiance qui est déterminant pour la qualité du travail que cette personne peut accomplir. De la même manière, celle-ci doit se familiariser avec les valeurs, les attentes et les besoins d'un milieu donné pour bien s'acquitter de sa tâche. Tout cela fait appel à une certaine stabilité de la fonction. Le financement aussi, d'ailleurs. En effet, les prévisions budgétaires du MEQ seraient rendues très compliquées si l'on ne savait pas, d'une année à l'autre, combien d'établissements allaient offrir le service.

*Les critères d'embauche devraient comprendre une forme d'agrément des confessions religieuses.* À cette condition seulement peut-on penser que les parents des différentes confessions pourront apprendre à faire confiance à une personne d'une foi autre que la leur pour dispenser le service d'animation spirituelle dans le respect des allégeances de tous les élèves.

*Les qualifications requises* seraient à déterminer par un éventuel organisme gouvernemental tel que mentionné plus bas. *Elles seraient les mêmes pour le primaire et pour le secondaire.* Des mesures transitoires devraient être prévues pour rendre possible une implantation graduelle de ces nouvelles mesures. Les personnes en place pourraient continuer d'exercer leur travail et seraient rémunérées en fonction de leurs qualifications acquises et de leur expérience. On pourrait alors leur offrir une formation complémentaire.

Le rapport Proulx recommande que ce service soit «*appuyé financièrement par l'État*». Il faut tenir compte du fait que le nouveau partage des responsabilités découlant de la redéfinition des finalités de l'enseignement religieux scolaire impose aux communautés chrétiennes de consacrer des ressources accrues à l'éducation de la foi des jeunes. *Il paraîtrait légitime*

---

125. Cf. plus loin, section 3.1.

*et normal, dans le contexte d'un réaménagement où le service perdrait sa connotation confessionnelle, qu'il soit entièrement subventionné par le ministère de l'Éducation.* Le financement devrait se faire par le moyen d'une enveloppe budgétaire récurrente et liée au financement des services complémentaires, conformément à une suggestion récente du Conseil supérieur de l'éducation<sup>126</sup>.

Le ministère de l'Éducation aurait donc à déterminer des balises portant notamment sur les attributions générales liées à la fonction. Les milieux conserveraient la possibilité d'adapter le service à leur propre réalité à l'intérieur de ces balises.

Le Comité catholique est conscient que cette vision de l'animation spirituelle et communautaire est nouvelle. Sa mise en œuvre demanderait à être précédée des consultations appropriées. Il y a tout avantage à ce qu'elle soit bien présentée et comprise, et que l'on vérifie soigneusement la manière dont elle peut être appliquée. À cet effet, il paraîtrait indiqué que le Ministère de l'éducation consulte les personnes qui assument présentement cette fonction, ainsi que les responsables scolaires et ecclésiastiques. C'est donc avec cette réserve que le Comité catholique fait au ministre les recommandations suivantes.

**Le Comité catholique recommande donc au ministre :**

*Que la Loi sur l'instruction publique affirme le droit des élèves de toutes confessions à un service commun d'animation spirituelle et communautaire à l'école publique.*

*Que ce service comporte trois volets : des activités collectives permettant aux élèves de mettre en pratique des habiletés ; des activités à caractère confessionnel organisées pour les divers groupes d'élèves selon la demande et les possibilités ; un accompagnement personnel des élèves qui en exprimeraient le besoin.*

*Qu'un organisme gouvernemental responsable de l'éducation religieuse soit chargé de préciser les objectifs éducatifs et spirituels de ce service, ainsi que les exigences de qualification de la personne responsable.*

*Que parmi ces critères, l'agrément des confessions religieuses concernées soit requis.*

*Que ce service soit entièrement financé par l'État par le moyen d'une enveloppe budgétaire liée aux services complémentaires prévus au régime pédagogique.*

126. CSE, *Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*, p. 51-52.

## 2. LE STATUT DES ÉCOLES

### 2.1 Analyse de la situation

L'évaluation du vécu confessionnel des écoles reconnues comme catholiques, effectuée une première fois entre 1988 et 1993, et au cours d'une seconde opération de 1993 à 1998, a permis de constater la difficulté persistante d'un grand nombre d'écoles, surtout secondaires, à bien interpréter et à rendre signifiante la dimension confessionnelle dans le projet éducatif de l'institution. L'article 4 du Règlement du Comité, selon lequel «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», a donné lieu à des malentendus<sup>129</sup>. Le Comité a proposé une interprétation de cet article et une façon de rendre le projet éducatif d'une école confessionnelle publique à la fois signifiant et compatible avec le respect des libertés de conscience et de religion<sup>130</sup>. Une difficulté compréhensible subsiste, dans la mesure où le concept d'une école à la fois commune et confessionnelle peut sembler déroutant et ce, même si l'expérience a démontré que ces deux caractéristiques ne sont pas irréconciliables dans les faits.

La création de commissions scolaires linguistiques a aggravé cette difficulté, en entraînant la cohabitation de groupes religieux différents, dont les catholiques et les protestants peuvent également se réclamer du droit à la reconnaissance confessionnelle d'un même établissement. En outre, les processus de consultation prévus par la Loi font en sorte que les majorités catholique ou protestante prévalent quasiment toujours sur la volonté des parents qui souhaiteraient légitimement une école laïque. On se trouve ainsi devant l'impossibilité pratique d'établir un réseau d'écoles non confessionnelles, même si le besoin en est reconnu. Finalement, certains redoutent qu'avec la montée du pluralisme dans la société québécoise, la facilité pour les écoles publiques d'obtenir un statut confessionnel n'entraîne une fragmentation du réseau scolaire nuisible à la cohésion sociale.

**Malgré ces difficultés de divers ordres, qui ne se vérifient cependant pas dans tous les milieux avec la même acuité, il faut bien constater que l'attachement d'un grand nombre de parents au statut confessionnel de l'école demeure très fort, notamment au niveau primaire.** Un tel statut est considéré par les parents comme *offrant une meilleure protection des services d'éducation religieuse* (enseignement et animation pastorale), et comme *favorisant la création à l'école d'un climat moral et social qui correspond à leurs attentes*. Il représente encore un symbole identitaire dans plusieurs milieux. Il est certain que là où les conditions favorables sont réunies, notamment en ce qui a trait à la force du consensus entre les divers partenaires de l'école, **la prise au sérieux des engagements liés à l'obtention du statut confessionnel a pu donner lieu à des réalisations remarquables.** Il faut aussi reconnaître que le statut procure un encadrement et implique des engagements sans lesquels certaines activités liées à la dimension spirituelle et religieuse pourraient se trouver compromises.

129. Le Comité a retenu une proposition d'amendement de cet article en attendant la conclusion du présent débat sur la confessionnalité scolaire.

130. COMITÉ CATHOLIQUE, *L'École catholique : un choix éducatif et culturel*.

Il faut également tenir compte de certains cas particuliers. Des communautés comme les anglo-catholiques, les franco-protestants ou les juifs, par exemple, voient l'école comme intimement liée à leur existence et à leur vitalité comme groupe culturel et religieux. Certaines écoles spécialisées ont également une mission étroitement associée à leur statut confessionnel. C'est le cas des «maîtrises», qui forment des jeunes pour des chorales vouées à la musique sacrée, et qui devraient fermer leurs portes si le statut confessionnel leur était retiré.

Devant la réalité complexe et ambivalente qui vient d'être décrite, **le Comité catholique estime nécessaire une révision importante de la situation actuelle.** Il croit toujours qu'il vaut mieux ménager un espace, même limité, à des écoles de caractère confessionnel dans le réseau des écoles publiques que de favoriser la multiplication d'écoles privées confessionnelles. Il faut toutefois corriger les anomalies décrites plus haut. La proportion actuelle de 90 % d'écoles confessionnelles catholiques ne reflète plus la réalité socioculturelle des différents milieux du Québec, ni le degré d'engagement réel des partenaires de l'école à rendre ce statut signifiant. Les solutions à privilégier devraient s'appuyer sur les principes suivants.

## **2.2 Principes**

Une certaine diversité dans le réseau scolaire public est souhaitable pour répondre à une demande elle-même diversifiée de la part des parents.

L'école publique doit favoriser la promotion de valeurs communes tout en faisant une place à l'expression des particularités culturelles et religieuses.

Le statut de l'école ne doit constituer en rien une entrave à la liberté de conscience.

La voie de la participation et du respect de la responsabilité locale devrait être préférée à une approche autoritaire pour toute décision concernant le statut des écoles.

Toute atténuation de la place des écoles confessionnelles dans le système public d'éducation devra être contrebalancée par des dispositions législatives précises destinées à assurer le maintien et la qualité des services d'éducation religieuse scolaire.

## **2.3 Recommandations**

**La situation décrite plus haut appelle des mesures assez efficaces pour entraîner une transformation réelle.** Ces mesures doivent en même temps **miser sur une évolution des mentalités à la base**, sans quoi elles paraîtront arbitraires et provoqueront des tensions nuisibles. Un travail suffisant d'information et de réflexion au niveau des communautés locales devrait donc préparer tout changement important relativement au statut des écoles. Une telle démarche pourrait relever des conseils d'établissement, qui auraient la responsabilité de mener une analyse rigoureuse de la situation et des attentes du milieu à l'aide d'un instrument de travail préparé par le MEQ.

Ce travail permettrait aux milieux de s'interroger sur la pertinence d'un statut confessionnel pour leur école. Les parents qui tiennent à des services d'éducation religieuse voudront s'assurer que le retrait du statut confessionnel ne remettrait pas en cause la dispensation de ces services. **C'est seulement s'ils sont rassurés sur ce point que ces parents seront prêts à reconsidérer la nécessité d'un statut confessionnel.** Il devrait également être clair à leurs yeux que chaque milieu scolaire conservera la prérogative de donner à son projet éducatif des orientations reflétant les valeurs de ce milieu, et qu'il demeurera possible d'autoriser à l'école des manifestations religieuses correspondant aux convictions de différents groupes d'élèves, à l'intérieur de balises déterminées par l'État. On peut d'ailleurs estimer **que mieux les besoins religieux seront satisfaits à l'intérieur de l'école publique, moins la demande d'écoles à caractère confessionnel sera jugée nécessaire.**

En vertu de l'article 41 de la Charte québécoise, «les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'exiger que, dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi». Cet article n'est pas couvert par la clause de primauté de l'article 52 de la Charte, qui donne préséance à certains droits (définis aux articles 1 à 38) sur toute loi que l'Assemblée nationale pourrait adopter. L'article 41 reflète cependant un contrat moral qui lie depuis longtemps l'État et les parents au Québec. La restriction signifiée par la fin de l'article («dans le cadre des programmes prévus par la loi») permet de satisfaire aux droits à l'intérieur de limites raisonnables et légitimes que les parents, pour leur part, doivent accepter.

Pour assurer les garanties requises concernant les services d'éducation religieuse à l'école publique, le Comité catholique estime qu'il faudrait inclure l'article 41 de la Charte dans la liste des articles couverts par l'article 52. Cet article a en effet un statut particulier parmi l'ensemble des droits sociaux dans la Charte, du fait qu'il peut être considéré comme un corollaire du droit à la liberté de conscience et de religion, tel qu'affirmé à l'article 3 de la Charte.

**Le Comité catholique recommande au ministre :**

*De rendre plus exceptionnel le caractère confessionnel des écoles publiques à condition que soient raffermies les garanties concernant les services d'éducation religieuse scolaire par un double moyen :*

- le maintien dans la Loi du droit à l'enseignement religieux de type confessionnel et à l'animation spirituelle et communautaire à l'école publique ;*
- l'inclusion de l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec dans la liste des articles couverts par l'article 52 de la même Charte.*

Dans ces conditions, les parents auraient à opter, à l'intérieur d'une période de deux ans, entre deux types d'écoles publiques :

**a) Une école publique commune**

L'école publique commune est ouverte aux élèves de toute allégeance. Elle n'est associée à aucune tradition religieuse ou idéologique particulière. Elle continue toutefois à refléter la culture naturelle du milieu où elle est implantée, et peut intégrer dans son projet éducatif des valeurs cohérentes avec celles de ce milieu.

Cette école offre le choix entre :

1. un ou des enseignements religieux de type confessionnel, comportant une formation morale et une initiation à la diversité religieuse ;
2. un programme d'enseignement non confessionnel qui, selon la décision du ministre, pourra :
  - soit comporter à la fois un volet d'enseignement moral et un autre d'enseignement non confessionnel sur le fait religieux et les religions ;
  - soit consister dans un programme d'enseignement moral.<sup>131</sup>

**b) Une école publique à projet particulier**

Ni l'école confessionnelle ni une école laïque ne dispensant pas d'enseignement religieux ne devraient constituer le modèle d'école le plus communément répandu dans le contexte actuel du Québec. L'une et l'autre ont pourtant leur place pour répondre à deux types d'attentes différentes et légitimes. Il faut donc trouver un moyen de rendre possible l'établissement de telles écoles, mais seulement dans les cas où elles représentent clairement l'option la plus avantageuse pour un milieu ou un groupe de parents.

Dans l'économie de la Loi sur l'instruction publique, l'outil disponible pour arriver à cette fin se trouve dans l'article 240, portant sur les écoles à projet particulier. Le recours à cet article revêt normalement un caractère plutôt exceptionnel. Il est astreint à des conditions précises : «Après consultation du comité de parents, la commission scolaire peut, avec l'approbation du ministre, aux conditions et pour la période qu'il détermine, établir une école aux fins d'un projet particulier. La commission scolaire peut déterminer les critères d'inscription des élèves dans cette école» (LRQ, chap. I-13.3, art. 240).

Les critères à respecter pour pouvoir obtenir l'autorisation d'établir une école à projet particulier, confessionnelle ou laïque, pourraient inclure les suivants :

- indiquer les motifs qui conduisent à la demande d'un projet particulier de caractère confessionnel ou laïque pour une école ;

---

131. Cf. plus haut, page 45.

- rendre compte d'un net consensus des parents et des personnels scolaires à propos du sens et de la pertinence de ce projet particulier, à la suite d'une démarche de consultation dont les balises seraient nettement définies ;
- soumettre un projet éducatif cohérent avec la demande de projet particulier ;
- accepter le cadre du régime pédagogique et des programmes d'études approuvés par le ministère de l'Éducation ;
- indiquer les moyens qui seront utilisés pour favoriser l'intégration des élèves dans une société pluraliste et leur participation à la vie démocratique.

**L'utilisation de tels critères, ajoutés aux précautions prévues par l'article 240, pourraient obvier à la multiplication des demandes de projets particuliers à caractère religieux redoutée par le rapport Proulx.** Il ne faudrait donc pas exagérer les risques de fragmentation sociale évoqués par le rapport. Bien sûr, on peut comprendre que le gouvernement ne souhaite pas favoriser outre mesure le regroupement de communautés ethnoculturelles autour de pôles scolaires. Par ailleurs, rien ne pourra éviter que de tels regroupements se produisent, comme c'est le cas depuis longtemps, surtout pour les immigrants de première génération. Quelques écoles à projet religieux risqueraient d'autant moins de faire sombrer la société québécoise dans la balkanisation que l'article 240 n'ouvrirait qu'un corridor très étroit à la voie « confessionnelle » pour les écoles publiques. On peut d'ailleurs penser, si l'on se réfère à l'expérience de la Hollande<sup>132</sup>, qu'**une politique équilibrée de reconnaissance de la diversité peut être plus favorable à l'intégration que des mesures de refoulement dans le privé ou de nivellement des différences.** Cela pourrait s'avérer d'autant plus vrai au Québec que la politique d'intégration culturelle contribue par ailleurs de diverses manières à l'affermissement du lien social.

Le rapport Proulx soulève une autre objection à l'établissement d'écoles à projet particulier de nature confessionnelle, celle qui est fondée sur le droit à la liberté de conscience. Une école publique confessionnelle risquerait de porter atteinte à la liberté de conscience de deux manières : soit en créant une pression à la conformité religieuse, soit en faisant subir à certains élèves l'inconvénient de fréquenter une école plus éloignée de leur domicile<sup>133</sup>. Cet argument repose sur l'interprétation de la Charte canadienne des droits et libertés donnée par la jurisprudence ontarienne. La Cour d'appel d'Ontario considère que tout élément de contrainte viole la liberté de conscience des non-croyants, que tout enseignement religieux équivaut à de l'endoctrinement, et que l'école publique ne saurait être confessionnelle parce qu'elle cautionnerait alors de telles pratiques. **Cette**

132. Cf. Annexe 1.

133. *Laïcité et religions*, p. 198.

**jurisprudence est fortement contestée.**<sup>134</sup> Des juristes estiment en effet qu'un État démocratique peut être fondé de soutenir un tel enseignement et de telles écoles, soit au nom de la formation morale des élèves, soit au nom d'une compréhension plus juste de l'enseignement religieux scolaire et du rôle de la religion dans la société. La démonstration que l'école publique confessionnelle viole *ipso facto* la liberté de conscience ne semble donc pas avoir été faite à la satisfaction générale. Le gouvernement paraîtrait justifié de décider que la sauvegarde du projet de société québécois en matière d'éducation religieuse prévaut sur cette jurisprudence.

Le ministre pourrait donc autoriser l'établissement d'écoles à projet particulier de caractère confessionnel ou laïque.

**L'école «confessionnelle»** est celle dont le projet éducatif s'inspire d'une confession religieuse reconnue par l'État aux fins de l'éducation publique. Cette école dispense un enseignement moral et religieux lié à la tradition dont se réclame l'école et comportant des éléments d'initiation à la diversité religieuse.

**L'école «laïque»** est celle qui n'offre aucun enseignement religieux à caractère confessionnel. Elle offre un programme d'études non confessionnel comportant la formation morale et, selon la décision du ministre, un enseignement culturel sur les religions.

Une fois fait le choix du type d'école, le conseil d'établissement transmettrait le résultat de la démarche à la commission scolaire. **Les écoles déjà reconnues comme catholiques ou protestantes et qui opteraient pour devenir des écoles publiques communes ou à projet laïque perdraient automatiquement leur statut confessionnel. Celles qui souhaiteraient être reconnues comme écoles à projet confessionnel devraient en faire explicitement la demande,** conformément aux dispositions de l'article 240 de la Loi sur l'instruction publique concernant les écoles à projet particulier.

**Le Comité catholique recommande donc au ministre :**

*De permettre l'établissement de deux types d'écoles dans le système public d'éducation : des écoles publiques communes, des écoles publiques à projet particulier de caractère confessionnel ou laïque.*

*De laisser une période d'environ deux ans aux milieux pour se prononcer sur le type d'école qu'ils souhaitent.*

134. Cf. Patrice GARANT, *Confessionnalité et laïcité : À la recherche d'un compromis acceptable en marge du rapport Proulx*. Mémoire présenté à la Commission parlementaire de l'Éducation, août 1999, p. 15-19.

### **3. LES STRUCTURES ADMINISTRATIVES**

#### **3.1 Organismes gouvernementaux**

Un comité catholique et un comité protestant ont été institués en 1964, au moment de la création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation<sup>134</sup>. Ces comités sont des organismes gouvernementaux détenant des responsabilités importantes au regard de l'éducation religieuse scolaire. À l'instar du Conseil supérieur, ils relèvent tous deux du Conseil des ministres.

Le Comité catholique se compose d'un nombre égal de représentants des autorités catholiques, des parents et des éducateurs. Cette composition originale fait que les principaux partenaires directement concernés par l'éducation chrétienne catholique en milieu scolaire y sont également représentés pour faire valoir leurs points de vue. Cinq membres sont nommés directement par l'Assemblée des évêques du Québec. Les dix autres sont nommés par le Conseil des ministres après avoir reçu l'agrément de l'épiscopat.

La durée du mandat des personnes siégeant au Comité catholique est limitée, modalité qui favorise une démocratie de participation et l'émergence d'idées nouvelles<sup>135</sup>. C'est pour assurer une communication efficace entre le Ministère et le Comité catholique sur toute question relevant de leurs compétences particulières que la Loi permet au sous-ministre associé de foi catholique de participer aux réunions du Comité.

Le mandat conféré par le législateur au Comité catholique consiste à faire des règlements au regard de tout aspect confessionnel du système, à reconnaître les institutions confessionnelles et à approuver les programmes, les manuels et le matériel didactique destinés à l'enseignement religieux catholique. Le Comité peut également recevoir et entendre les requêtes et les suggestions des associations, des institutions et de toute personne sur toute question de sa compétence, faire effectuer les études et recherches qu'il juge nécessaires ou utiles à la poursuite de ses fins. Enfin, le Comité a le pouvoir de faire au ministre de l'Éducation des recommandations sur toute question qui relève de sa compétence.

Le Comité catholique détient donc tout le pouvoir de juridiction indispensable pour assurer les services éducatifs catholiques offerts dans les écoles primaires et secondaires du Québec, qu'elles soient ou non confessionnelles. Il joue en quelque sorte un rôle d'«interface» entre les différents partenaires de l'éducation religieuse scolaire : parents, réseaux scolaires, autorités civiles et religieuses. Dans l'exercice de son mandat, il jouit d'un degré d'autonomie considérable, voulu par la Loi qui l'a créé. Cependant, puisque les évêques gardent leur responsabilité à l'égard de l'authenticité doctrinale de l'enseignement moral et religieux catholique, le Comité

---

134. Avant 1964, et ce depuis 1875, existait également un «Comité catholique». Composé majoritairement d'évêques, il exerçait alors ses pouvoirs sur l'ensemble des activités éducatives des écoles catholiques du Québec.

135. Denis WATTERS, op. cit., p. 131.

demande leur *nihil obstat* avant d'approuver les programmes d'études et le matériel didactique pour cet enseignement.

Depuis sa création, le Comité catholique a joué un rôle prépondérant au regard des services éducatifs pour l'enseignement catholique. Ses avis et ses décisions ont eu des impacts indéniables sur l'évolution de cette réalité. Au fil des ans, il a travaillé à ce que la formation religieuse des jeunes s'ajuste sans cesse à leurs besoins ainsi qu'aux attentes de toute la population, à donner des orientations pertinentes dans l'optique de ce que l'on peut légitimement attendre d'une école publique<sup>136</sup>.

Les réaménagements proposés quant à la place de la religion à l'école feraient appel à une redéfinition des ententes entre l'État et les confessions religieuses sur les modalités de leur collaboration. Le rapport Proulx dit souscrire au principe général «en vertu duquel l'école relève de la responsabilité partagée des parents, de la société civile et de l'État»<sup>137</sup>. Les Églises et les groupes religieux font partie de la société civile. Le rapport est pourtant muet sur les modalités d'un partenariat éventuel entre ceux-ci et l'État. Il est à prévoir que de nombreuses questions se poseront à cet égard. Par exemple, quelles seraient les modalités de participation des confessions religieuses à l'élaboration des programmes d'études, soit en enseignement culturel des religions, soit en enseignement religieux confessionnel? Quel droit de regard les confessions religieuses devraient-elles exercer sur le contenu doctrinal des programmes d'études qui les concernent? Les Églises pourraient demander de donner leur assentiment au choix du personnel enseignant chargé de dispenser les programmes d'études qui les concernent, comme cela se fait en d'autres pays. La réflexion sur de telles questions devrait, selon l'avis du Comité, s'inspirer des principes suivants.

### ***Principes***

La non-compétence de l'État en matière religieuse rend nécessaire une collaboration avec les diverses confessions pour différentes questions relatives à l'éducation religieuse scolaire.

Une concertation entre l'État et les différents partenaires impliqués dans cette éducation est requise pour s'assurer que les finalités éducatives des programmes d'études soient respectées et que ceux-ci demeurent accordés aux besoins des jeunes et à ceux de la société.

### ***Un nouvel organisme gouvernemental***

Il est dans l'intérêt commun des divers partenaires de l'éducation religieuse scolaire de maintenir, à l'intérieur des structures gouvernementales, un organisme d'interface et de concertation entre l'État, les confessions religieuses, le réseau scolaire et les parents. Il devrait s'agir d'un organisme d'État autonome, qui serait à la fois un lieu de négociation entre groupes

136. Ibid., p. 242-294; 314-324; 329-333; 338-345.

137. *Laïcité et religions*, p. 193.

religieux, une instance consultative auprès du gouvernement et décisionnelle par rapport aux programmes d'études en enseignement religieux, aux orientations de l'animation spirituelle ou pastorale et à la réglementation afférente.

Les comités confessionnels actuels s'acquittent de cette fonction pour ce qui est des catholiques et des protestants. **Selon les décisions qui seront prises quant aux services d'éducation religieuse, l'évolution de la situation pourrait appeler une transformation de ces organismes pour permettre l'intégration des différentes confessions touchées par l'enseignement religieux à l'école.**

*Les comités catholique et protestant pourraient être remplacés par une instance multireligieuse, composée de membres se rattachant aux confessions faisant l'objet d'un enseignement à l'école publique.*

- Ses responsabilités comprendraient celles de conseiller le ou la ministre de l'Éducation sur toute question d'intérêt commun concernant l'éducation religieuse scolaire; de déterminer les orientations générales des programmes d'études en enseignement religieux confessionnel; de préciser les exigences de qualification des enseignants; d'approuver les programmes d'études et le matériel didactique; de préciser les objectifs généraux du service d'animation spirituelle et communautaire ainsi que les exigences de qualification de la personne responsable de ce service; de définir certaines exigences réglementaires communes; d'exercer un rôle de vigilance quant à l'application de la Loi ou des règlements pertinents; d'assurer la liaison et la coordination avec la Commission nationale des programmes d'études.

Un éventuel organisme responsable de l'éducation religieuse pourrait maintenir le même type de rapport au Conseil supérieur de l'éducation que les comités confessionnels actuels. Il pourrait aussi constituer une instance complètement distincte, moyennant l'attribution de ressources qui sont actuellement partagées par le Conseil et les comités confessionnels.

**Le Comité catholique recommande donc au ministre :**

*De maintenir une instance gouvernementale responsable de l'éducation religieuse scolaire, et constituant une structure d'interface avec la société civile sur cette question.*

*De définir le mandat et la composition de cette instance en fonction des décisions qui seront prises concernant les services d'éducation religieuse à l'école.*

### **3.2 Une instance ministérielle**

Un organisme tel que celui qui a été évoqué plus haut appellerait en contrepartie une instance opérationnelle à l'intérieur du ministère de l'Éducation. Il devrait s'agir d'une fonction administrative détenant des responsabilités réelles pour tout ce qui a trait aux dispositions de la Loi concernant les dossiers relatifs à la place de la religion à l'école et à l'encadrement des tâches qui reviendront au MEQ à cet égard.

Cette fonction pourrait s'exercer selon diverses modalités, qu'il reviendra au ministre d'apprécier. On pourrait suggérer par exemple qu'elle puisse être assumée par un sous-ministre aux affaires religieuses, sans connotation confessionnelle particulière; ou encore par une direction rattachée immédiatement au sous-ministre ou à la sous-ministre en titre, comme le sont, par exemple, les directions des Communications ou de la Condition féminine.

### **3.3 Dans les commissions scolaires**

La Loi sur l'instruction publique reconnaît la nécessité d'un rôle administratif particulier au sein des commissions scolaires à l'égard de la confessionnalité scolaire. Une fonction du même type devrait être prévue, quelles que soient les nouvelles dispositions qui pourront être adoptées par le gouvernement à propos de l'éducation religieuse à l'école publique. En effet, on a rappelé plus haut comment une conjoncture problématique a pu fragiliser cette dimension de la formation des jeunes, malgré son importance objective. La voie de facilité consistant à se défaire d'un volet particulièrement exigeant de la mission éducative continuera vraisemblablement de se faire sentir dans certains milieux au cours des années à venir. De plus, les questions qui seront susceptibles de se poser feront appel à des compétences particulières en même temps qu'à un engagement profond envers la dimension spirituelle et religieuse du développement des jeunes.

**Le Comité catholique recommande au ministre :**

*De maintenir au sein des commissions scolaires un poste affecté au soutien de l'éducation religieuse dans les écoles publiques.*

#### **4. LES CLAUSES NONOBTANT**

Le Comité catholique croit avoir tout fait pour que sa proposition respecte les droits fondamentaux des individus en même temps que les droits collectifs des confessions religieuses, les intérêts éducatifs des jeunes aussi bien que les objectifs sociaux et culturels du Québec. Quelle que soit la solution adoptée, il demeurera peut-être nécessaire de recourir aux clauses nonobstant. Si tel était le cas, il devrait alors être manifeste que ce recours se justifie pour rendre possibles les aménagements que l'État estime les plus équitables, souhaitables et viables dans la situation présente.

## **CONCLUSION**

La question de la place de la religion à l'école divise depuis longtemps l'opinion publique au Québec. Le présent débat offre la possibilité d'aller au fond des choses et de trouver des solutions neuves et rassembleuses. Il faudra pour cela compter sur le sens du compromis, ou mieux de la considération mutuelle : entre la majorité et les minorités religieuses, entre les parents, les gestionnaires et les enseignants ; entre l'État et les confessions religieuses. Les mentalités ont évolué de part et d'autre, et on semble se rendre compte que les positions trop tranchées n'ont pas d'avenir. Cela paraît favorable à un rapprochement des points de vue.

Le gouvernement serait donc bien avisé de miser sur ce processus de maturation démocratique. Une résolution expéditive ne pourrait que donner des résultats fragiles. Par ailleurs, la temporisation pourrait signifier un rendez-vous manqué avec l'Histoire. L'incertitude a déjà causé assez de tort.

À court terme, il sera donc nécessaire d'énoncer des politiques claires, d'ouvrir de nouveaux chantiers, de remanier ce qui doit l'être. Cela demandera des investissements en ressources humaines et financières. Il vaudra la peine de consentir un tel effort pour arriver à des solutions satisfaisantes et favoriser la paix sociale.

Les solutions adoptées devront reposer sur des principes assurés et sur un appui public suffisant. À cette condition seulement le système d'éducation pourra-t-il jouir de la stabilité dont il aura besoin après les nombreux bouleversements qu'il vient de connaître. Les réformes n'ont de sens que pour permettre aux institutions de mieux servir les citoyens et les citoyennes. Par le présent avis, le Comité catholique a voulu contribuer à cette démarche au bénéfice de la formation des jeunes et de la société québécoise.

## RECOMMANDATIONS

### **Le Comité catholique recommande au ministre de l'Éducation :**

#### **À propos de l'enseignement moral et religieux :**

- *Que la Loi sur l'instruction publique affirme le droit des religions reconnues par l'État à un enseignement religieux portant sur leur tradition particulière, moyennant le respect des critères généraux applicables à l'ensemble des programmes d'études en même temps que de certains critères particuliers applicables à tous les programmes d'enseignement religieux.*
- *Que l'école publique commune offre aussi un programme d'études non confessionnel comportant l'enseignement moral et, selon la décision du ministre, un enseignement sur les religions.*
- *Que pour la quatrième et la cinquième années du secondaire, tous les élèves soient rassemblés dans un programme d'études commun, favorisant la communication entre élèves de convictions différentes.*
- *Que les programmes de formation des maîtres soient transformés de manière à préparer un personnel qualifié pour dispenser ces différents programmes.*

#### **À propos de l'animation spirituelle**

- *Que la Loi sur l'instruction publique affirme le droit des élèves de toutes confessions à un service commun d'animation spirituelle et communautaire à l'école publique.*
- *Que ce service comporte trois volets : des activités collectives permettant aux élèves de mettre en pratique des valeurs et des habiletés ; des activités à caractère confessionnel organisées pour les divers groupes d'élèves selon la demande et les possibilités ; un accompagnement personnel des élèves qui en expriment le besoin.*
- *Qu'un organisme gouvernemental responsable de l'éducation religieuse soit chargé de préciser les objectifs éducatifs et spirituels de ce service ainsi que les exigences de qualification de la personne responsable.*
- *Que parmi ces critères, l'agrément des confessions religieuses concernées soit requis.*
- *Que ce service soit entièrement financé par l'État par le moyen d'une enveloppe budgétaire liée aux services complémentaires prévus au régime pédagogique.*

### **À propos du statut des écoles :**

- *De rendre plus exceptionnel le caractère confessionnel des écoles publiques à condition que soient raffermisses les garanties concernant les services d'éducation religieuse scolaire par un double moyen :*
  - *le maintien dans la Loi du droit à l'enseignement religieux de type confessionnel et à l'animation spirituelle et communautaire à l'école publique ;*
  - *l'inclusion de l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec dans la liste des articles couverts par l'article 52 de la même Charte.*
- *De permettre l'établissement de deux types d'écoles dans le système public d'éducation : des écoles publiques communes, des écoles publique à projet particulier de caractère confessionnel ou laïque.*
- *De laisser une période d'environ deux ans aux milieux pour se prononcer sur le type d'école qu'ils souhaitent.*

### **À propos des structures administratives :**

- *De maintenir une instance gouvernementale responsable de l'éducation religieuse scolaire, et constituant une structure d'interface avec la société civile sur cette question.*
- *De définir le mandat et la composition de cette instance en fonction des décisions qui seront prises concernant les services d'éducation religieuse à l'école.*
- *De maintenir au sein des commissions scolaires un poste affecté au soutien de l'éducation religieuse dans les écoles publiques.*

## BIBLIOGRAPHIE

- ARENDDT, Hannah, *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.
- BERGERON, Richard, *Vivre au risque des nouvelles religions*, Montréal, Médiaspaul, 1997.
- BOURGEAULT, Guy, France GAGNON, Marie McANDREW et Michel PAGÉ, «L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale», dans *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 11, n° 3, 1995.
- BRODEUR, Raymond, (dir.), *Les Catéchismes au Québec 1702-1963*, Sainte-Foy / Paris, Presses de l'Université Laval / Éditions du CNRS, 1990.
- BRODEUR, Raymond et Gilles ROUTHIER, *L'Enseignement religieux : questions actuelles*, Ottawa, Éditions Novalis, Paris, Cerf, Lumen Vitae, 1996.
- BRODEUR, Raymond et Brigitte CAULIER, *Enseigner le catéchisme. Autorités et Institutions, XVI<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècles*, Québec, Paris, PUL et Éd. du Cerf, 1997.
- BUREAU QUÉBÉCOIS DE L'ANNÉE INTERNATIONALE DE LA FAMILLE et ASSOCIATION DES CENTRES JEUNES DU QUÉBEC (Collab. Richard CLOUTIER, Université Laval), *Ados, familles et milieu de vie. La parole aux ados*, 1994.
- CHARRON, André, «Le débat sur la place de la religion dans l'école publique après le rapport Proulx». Conférence prononcée à St-Bruno, le 8 juin 1999.
- COLES, Robert, *Les Enfants de Dieu*, (trad. de l'américain par Théo Charlier), Paris, Robert Laffont, 1993.
- COMITÉ CATHOLIQUE, *L'École catholique. Un choix éducatif et culturel*, 1996.
- COMITÉ CATHOLIQUE, *Vers un nouvel équilibre*, 1997.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider. Avis à la ministre de l'éducation*, 1998.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, Avis à la ministre de l'Éducation, 1998.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*. Avis au ministre de l'Éducation, 1995.
- COQ, Guy, *Démocratie, religion, éducation*, Mame, 1993.
- DEWEERT, Willy, *Éduquer pour l'éternité*, Louvain, Éd. du Moustier, 1991.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Au-delà des apparences. Sondage sur l'expérience morale et spirituelle des jeunes du secondaire*, Gouvernement du Québec, MEQ, 1992.
- DUCLOS, Germain, Danielle LAPORTE, Jacques ROSS, *Les Besoins et les défis des enfants de 6 à 12 ans*, Saint-Lambert, Les éditions Héritage, 1994.

- DUMONT, Fernand, *Raisons communes*, Montréal, Boréal, 1995.
- DUMONT, Fernand, *L'Institution de la théologie. Essai sur la situation du théologien*, Montréal, Fides, 1987.
- DUMONT, Fernand, *La Genèse de la société québécoise*, Montréal, Éditions du Boréal, 1993.
- DUPUIS, Jacques, *Vers une théologie chrétienne du pluralisme religieux*, Paris, Cerf, 1997.
- FINKIELKRAUT, Alain, *L'Ingratitude. Conversation sur notre temps avec A. Robitaille*, Montréal, Québec-Amérique, 1999.
- FORTIN, Anne, «Identités religieuses et changement de paradigme» dans *Charles Taylor et l'interprétation de l'identité moderne*, Centre culturel international de Cerisy-la-Salle, Cerf; Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 1998.
- FOUCAULT, Michel, *Dits et écrits*, Paris, Gallimard, 1994.
- GAGNON, France, Marie McANDREW et Michel PAGÉ (dir), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, L'Harmattan, 1996.
- GAUCHET, Marcel, *La Religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris, Gallimard, 1998.
- GAUCHET, Marcel, «Penser le pluralisme» dans *Le Monde de l'éducation*, mai 1999.
- GODBOUT, Jacques T., «Qui a peur de la communauté?», dans *Théologiques*, Revue de la faculté de théologie de l'Université de Montréal, vol. 6/1, mars 1998.
- GOHIER, Christiane et SCHLEIFER, Michel (dir.), *La Question de l'identité*, Éd. Logiques, 1993.
- GRAND'MAISON, Jacques, *Le Drame spirituel des adolescents*, Montréal, Fides, 1992.
- GRÉGOIRE, Réginald, *L'École publique commune dans quelques systèmes scolaires*, Étude préparée pour le Comité catholique, Québec, 1997.
- GROUPE DE TRAVAIL POUR LES JEUNES, *Un Québec fou de ses enfants*, Rapport, Gouvernement du Québec, MSSS, 1991.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE, *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Rapport, Gouvernement du Québec, MEQ, 1999.
- HARDY, Alistair, *The Spiritual Nature of Man*, Oxford, Clarendon Press, 1979.
- HAY, David, «Identifying Children's Spirituality: How Do You Start Without a Starting Point?», *British Journal of Religious Education*, n° 18, vol. 3, 1992.
- HAY, David, *Religious Experience Today: Studying the Facts*, London, Mowbray/Cassel, 1990.
- HERVIEU-LÉGER, Danièle, *La Religion pour mémoire*, Paris, Cerf, 1993.

- HUTMACHER, W., *Culture religieuse et laïque. Rapport du Groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne à l'école*, Genève, Département de l'instruction publique, 1999.
- KYMLICKA, Will, *Liberalism, Community and Culture*, Oxford, Clarendon Press, 1989.
- LESCANNE, Guy et Thierry VINCENT, *15-19 ans, des jeunes à découvert*, Paris, Cerf, 1988.
- LEMIEUX, Raymond, «Les Croyances des Québécois», *Interface*, mars-avril 1991.
- LEMIEUX, Raymond, «Croyances et incroyance, une économie du sens commun», dans *Croyances et incroyances au Québec*, Montréal, Fides, 1992.
- LEMIEUX, Raymond et Jean-Paul MONTMINY, «La vitalité paradoxale du catholicisme québécois», dans Gérard Daigle, dir., *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1992.
- LEMIEUX, Raymond, «Le catholicisme québécois : une question de culture», *Sociologie et sociétés*, vol. XXII, n° 2, octobre 1990.
- LEROUX, Georges, «Religion et pluralisme dans l'école du vingt-et-unième siècle» dans *Conjonctures*, n° 28, hiver 1999.
- LESAGE, Marc et Francine TARDIF, *Trente ans de Révolution tranquille*, Montréal, Bellarmin, 1989.
- LUCIER, Pierre, «Fernand Dumont: la foi comme héritage et projet». Conférence prononcée dans le cadre du Symposium du Conseil pontifical de la culture, Québec, le 12 mars 1999.
- LUNEAU, René et Patrick MICHEL, *Tous les chemins ne mènent plus à Rome: les mutations actuelles du catholicisme*, Paris, Albin Michel, 1995.
- MILOT Micheline et Fernand OUELLET (dir), *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, L'Harmattan, 1997.
- MILOT, Micheline et Jean-Pierre PROULX, *Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école publique*, Rapport de recherche, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Québec, 1999.
- MILOT, Micheline et Raymond LEMIEUX, *Les Croyances des Québécois. Esquisses pour une approche empirique*, Cahiers de recherches en sciences de la religion, vol. 11, 1992.
- MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION, *Au Québec, pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Montréal, MCCI, Direction des politiques et programmes, 1990.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, *Un Québec fou de ses enfants*, Rapport du Groupe de travail pour les jeunes, Québec, 1991.

- MOUTTAPA, Jean, *Dieu et la révolution du dialogue. L'ère des échanges entre les religions*, Paris, Albin Michel, 1996.
- NAUD, André, «L'enracinement. À propos d'une intuition de Simone Weil», dans *L'Analyste*, n° 26, été 1989, p. 86-92.
- OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *L'École, une affaire de choix*, Paris, 1994.
- O'NEIL, Louis, «L'égalité, ce n'est ni le nivellement, ni le vide», *Le Devoir*, 23 juillet 1999.
- OSER, Fritz, Paul GMÜNDER et Louis RIDEZ, *L'Homme, son développement religieux*, Paris, 1991.
- PALARD, Jacques, *Religion et politique au Québec. Entre distance et mémoire*, texte reprographié, mai 1999.
- PANIKKAR, Raimundo, *Le Dialogue intrareligieux*, Paris, Aubier, 1985.
- QUINTAL, Marie-Andrée, *L'Héritage en question, Relevé des attentes des parents à l'égard de l'école confessionnelle, de l'enseignement moral et religieux catholique et de l'animation pastorale*, Rapport présenté au Comité catholique, avril 1995.
- RICOEUR, Paul, *La Critique et la conviction. Entretien avec F. Azouri et M. de Lannay*, Paris, Calmann-Lévy, 1995.
- RICOEUR, Paul, «Il y a de la vérité ailleurs que chez soi», *L'Express*, 23 juillet 1998.
- RYAN, Claude, «Le rapport Proulx et l'avenir de la dimension religieuse dans le système scolaire du Québec», Allocution prononcée devant la Faculté d'éducation de l'Université McGill, le 8 juin 1999.
- TAYLOR, Charles, *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Montréal, Boréal, 1998.
- TAYLOR, Charles, *Multiculturalisme : différence et démocratie*, Paris, Aubier, 1994.
- TAYLOR, Charles, *Philosophical Arguments*, Cambridge/London, Harvard University Press, 1995.
- THIESSEN, Elmer John, *Teaching for Commitment, Liberal Education, Indoctrination & Christian Nurture*, Montréal & Kingston, London, Buffalo, McGill-Queen's University Press, 1993.
- TILLARD, J.M. Roger, *Dialoguer pour ne pas mourir*, Montréal, Fides, 1998.
- TOURAINÉ, Alain, *Qu'est-ce que la démocratie?*, Paris, Fayard, 1994.
- WALZER, Michael, *On Toleration*, New Haven and London, Yale University Press, 1997.
- WATTERS, Denis, *L'Enseignement religieux au Québec, 1963-1996. Du rapport Parent aux États généraux sur l'éducation : autorités, stratégies, enjeux*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, mars 1999.

## **ANNEXE 1**

### **L'ÉDUCATION RELIGIEUSE EN CONTEXTE SCOLAIRE DANS DIVERS PAYS OCCIDENTAUX**

#### **Recherche documentaire**

La discussion publique en cours sur la place de la religion à l'école appelle à considérer une gamme de choix possibles dans un contexte démocratique. Deux modèles imprègnent considérablement les esprits : le modèle des Etats-Unis et celui de la France. Ils mettent peu en valeur la diversité qui prévaut dans les pays occidentaux. C'est pourquoi le bref tour d'horizon qui suit attire l'attention sur un certain nombre d'autres pays d'Europe de l'Ouest. Comme toute étude documentaire, celle-ci comporte des degrés très inégaux de précision. Malgré tout, elle peut contribuer à considérer une variabilité plus étendue dans les choix possibles pour l'avenir. À l'occasion, j'attirerai l'attention sur l'un ou l'autre élément qui rejoint de plus près les analyses du rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école : *Laïcité et religions*, ou de l'une ou l'autre des six études complémentaires qui lui sont rattachées.

#### **1. Tour d'horizon des pratiques de divers pays**

Beaucoup de pays démocratiques d'Occident font une place à l'éducation religieuse dans le curriculum de leurs écoles primaires et secondaires. Cependant, la façon de le faire varie beaucoup. Il n'est pas dépourvu d'intérêt de se familiariser avec cette diversité.

##### **1.1 Pays scandinaves : Suède, Norvège, Danemark**

Ces trois pays ont en commun la prédominance de l'Église luthérienne, qui demeure « religion nationale » au Danemark, après avoir été véritablement « religion d'État » jusqu'au milieu du 19<sup>e</sup> siècle. Dans chacun d'eux, l'éducation religieuse fait partie du curriculum des écoles primaires et secondaires. En Suède, le programme établi à partir de 1995 prévoit, sur les quelque 6 600 heures d'enseignement réparties dans les neuf années d'école de base (7 à 16 ans), 885 heures touchant la religion. (*C.E. 1995*, p. 388)<sup>1</sup>. En Norvège également, l'éducation religieuse fait partie du curriculum scolaire :

« Education shall be based on fundamental Christian and humanistic values. It should uphold and renew our cultural heritage to provide perspective and guidance for the future. [...] The Christian faith and tradition constitute a deep current in our history – a heritage that unites us as a people across religious persuasions. It has imprinted itself on the norms, world view, concepts and art of the people. It bonds us to other peoples in the rhythm of the week and in common holidays, but is also an abiding presence in our own national traits : in architecture and music, in style and in conventions, in ideas, idioms

---

1. Les renvois C.E. 1995 désignent le document : Commission Européenne : *Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union Européenne*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 504 p.

and identity.» (*Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway*, Oslo, ministère de l'Éducation, 1994, p. 7).

Au Danemark également, les écoles publiques primaires et secondaires comportent la religion dans le programme commun obligatoire (C.E. 1995, p. 65-68). À la différence cependant de la Suède où il n'existe pratiquement pas de secteur scolaire privé, environ 10 % des écoles primaires et secondaires de premier cycle sont privées au Danemark ; elles se définissent soit en fonction d'une optique pédagogique particulière, soit en fonction d'une appartenance religieuse minoritaire. Celles-ci sont financées par des droits d'inscription plus une subvention municipale (dépense publique moyenne par élève moins les droits d'inscription) (*ibid.*, p. 64).

## **1.2 Pays germanophones : Autriche, Allemagne**

L'Autriche connaît un régime de séparation de l'Église et de l'État. Le programme des écoles publiques prévoit l'enseignement de la religion à raison de deux périodes/semaine sur 21 à 25 périodes à l'école primaire (enfants de 6 à 10 ans), et deux périodes sur 30 à 34 au secondaire [C.E. 1995, p. 307-310]. La religion la plus courante est le catholicisme. Au secteur privé, «les établissements gérés par une Église officiellement reconnue peuvent exiger que leur personnel soit rémunéré par l'État» (*ibid.*, p. 303).

La situation de l'Allemagne est particulièrement intéressante :

«La Loi fondamentale dispose : "L'instruction religieuse est une matière d'enseignement ordinaire dans les écoles publiques à l'exception des écoles laïques. Sans préjudice du droit de surveillance de l'État, l'instruction religieuse est dispensée en accord avec les principes des différentes religions. Nul enseignant ne peut être contraint d'enseigner la religion contre son gré" (Art. 7.3) (J.M. Ouédraogo, 1994, p. 24).

«Les buts et les contenus de cet enseignement religieux sont définis par les autorités religieuses, bien que les programmes doivent être approuvés par les ministères des Länder avant leur mise en application. [...] Les thèmes de ces cours concernent des sujets aussi variés que le Nouveau Testament, les religions dans le monde, la Réforme, les droits de l'Homme, le désarmement, la protection de l'environnement, l'œcuménisme, etc.

«L'enseignement non confessionnel des religions est pratiquement inexistant.

«Un enseignement musulman est dispensé dans quelques États en réponse aux besoins de la population immigrée essentiellement turque. Un enseignement de remplacement (*Ersatzunterricht*) est prévu par certaines Constitutions pour les enfants qui veulent être dispensés de l'enseignement religieux» (*ibid.*, p. 24-25).

### 1.3 La Belgique

La Belgique, comme la Hollande, admet côte à côte des écoles non confessionnelles et un vaste réseau d'écoles catholiques, tant primaires que secondaires.

«En 1958, les deux réseaux, officiel et privé, sont reconnus et subventionnés par l'État: les écoles catholiques doivent répondre à certains critères en matière de programmes et de qualification des enseignants. Dans la foulée, la loi du 29 mai 1959 instaure dans toutes les écoles officielles un enseignement optionnel de "morale non confessionnelle", comme alternative au cours de religion» (Jean-Paul Martin, 1994, p. 31.)

La Loi et la Constitution établissent le droit à six options possibles dans les écoles publiques: un enseignement catholique, orthodoxe, protestant, juif, musulman ou laïque. Les choix effectifs varient selon les écoles. Les enseignements religieux confessionnels sont sous l'entière responsabilité des confessions concernées, mais les enseignants sont rémunérés par l'État.

### 1.4 La Hollande

La situation scolaire hollandaise a beaucoup d'affinités avec la pratique belge, même si le catholicisme, fortement majoritaire en Belgique, y est minoritaire (30% et plus). Il y a donc des écoles publiques, des écoles privées à base religieuse et enfin, des écoles privées dites générales, ces dernières se fondant sur des principes idéologiques ou pédagogiques.

«Près de 70% des élèves fréquentent une école privée» (C.E. 1995, p. 273). «L'article 23 de la Constitution comprend: la liberté de créer des écoles conformément à des principes religieux ou idéologiques; l'égalité financière entre l'enseignement public et l'enseignement privé» (*ibid.*).

Dans les écoles publiques, l'initiation aux mouvements intellectuels et religieux fait partie des matières prévues pour les huit premières années d'études. Au-delà, le thème «religion» fait partie des matières à option (*ibid.*, p. 281-284).

Les pratiques scolaires de la Hollande ont particulièrement attiré l'attention de Lois Sweet, qui publiait récemment *God in The Classroom. The Controversial Issue of Religion in Canada's Schools* (Toronto, McClelland et Stewart, 1997). Les différences religieuses y sont mises en évidence plutôt entre écoles qu'à l'intérieur d'écoles communes. Cependant, la reconnaissance publique de ces différences ne conduit pas à une segmentation sociale. «Tout au long de mon séjour en Europe, j'ai été frappée par un paradoxe: en mettant en évidence les différences religieuses, il se peut que nous diminuons de fait leur impact social négatif. Les nier, par contre, pourrait fort bien en exagérer l'importance, en forçant les gens à dépendre d'elles davantage» (*ibid.*, p. 132). Les Hollandais «comprennent la différence

entre « intégration » et « assimilation ». Ils décrivent l'intégration comme un échange entre une communauté minoritaire et une communauté plus large. Cela signifie que les nouveaux venus n'ont pas à sacrifier leur identité pour être acceptés. En vivant ensemble, les divers groupes s'ajustent les uns aux autres, se transforment mutuellement et deviennent quelque chose de neuf » (*ibid.*, p. 34). La tradition hollandaise en matière de pluralisme scolaire postule en quelque sorte que l'accès à l'universel, à un noyau de valeurs communes à l'échelle de la société, n'exige pas l'occultation des différences, mais peut au contraire s'appuyer sur des particularités publiquement reconnues. « Vis-à-vis ceux qui croient que le financement public d'écoles à base religieuse conduira à une ghettoïsation, à la division sociale et au conflit religieux, l'expérience hollandaise conduit à penser autrement. Les gens de tous horizons s'accordent sur le fait que les différences ont diminué et non pas augmenté. C'est certainement dû en partie au fait qu'une politique d'égalité et de tolérance a contribué à l'intégration et à l'émancipation de minorités religieuses » (*ibid.*, p. 44).

### 1.5 L'Angleterre

À l'intérieur du Royaume-Uni, la situation de l'éducation religieuse en cadre scolaire varie considérablement. Celle de l'Irlande du Nord a peu en commun avec celle de l'Angleterre. Celle de l'Écosse en diverge légèrement, car l'Église officielle d'Écosse, beaucoup plus influencée par le calvinisme que l'Église anglicane, a eu une influence importante. Par contre, l'Angleterre et le Pays de Galles se ressemblent beaucoup. Pour fins de clarté, on fera état ici de l'Angleterre comme telle.

Il y a dans le réseau public d'écoles primaires et secondaires, en Angleterre, une majorité d'écoles non confessionnelles, dites « *county schools* », et une minorité d'écoles confessionnelles dites « *voluntary-aided schools*<sup>2</sup> ». Parmi les écoles confessionnelles, celles rattachées à l'Église d'Angleterre sont les plus nombreuses (environ 20 % de l'ensemble des écoles). Il y a environ 10 % d'écoles catholiques, plus un petit nombre d'écoles juives et d'écoles méthodistes. On prévoit pour l'automne 1999 l'ouverture d'une première école orthodoxe grecque à Londres.

L'Angleterre permet d'observer des situations qui témoignent d'une grande souplesse. Ainsi certaines écoles de fondation libre (« *voluntary-aided* ») rattachées à l'Église anglicane reçoivent un très grand nombre d'élèves musulmans, du fait de leur situation géographique, et cela, sans difficultés spéciales. Les parents ont le droit de choisir cette école. Les écoles de fondation libre anglicanes, ou catholiques, ou autres, reçoivent couramment des élèves qui ne sont ni anglicans ni catholiques. Le financement public complet qu'elles reçoivent des autorités locales serait évidemment

---

2. Dans sa recherche sur l'émergence des écoles publiques communes, Réginald Grégoire les appelle « écoles de fondation libre » : Voir *L'école publique commune dans quelques systèmes scolaires : étude exploratoire*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1997, p. 27.

incompatible avec une politique de sélection d'élèves selon l'appartenance religieuse des familles<sup>3</sup>.

La loi de réforme de l'éducation de 1988 a maintenu une disposition traditionnelle touchant un moment initial de recueillement collectif à la journée scolaire: le moment de l'«*assembly*». Les parents peuvent se prévaloir d'un droit de retrait de leurs enfants à son égard.

L'éducation religieuse fait partie du curriculum national. «La nature de l'éducation religieuse et de l'exercice collectif du culte doit être conforme à un programme approuvé par les conseils locaux en matière d'éducation religieuse (*Standing Councils on Religious Education – SACRE*). Ce programme est principalement chrétien mais, à la demande des parents, l'éducation et l'exercice religieux peuvent être dispensés selon un autre culte» (*C.E. 1995*, p. 418).

Les «*syllabus*» publiés par l'un ou l'autre de ces conseils locaux constituent des programmes relativement détaillés par opposition aux indications très laconiques du curriculum national. L'un ou l'autre de ces syllabus largement utilisés en dehors de leur région ou ville d'origine ont été couramment utilisés comme références et comme modèles, au Québec, pour promouvoir la cause d'un enseignement culturel des religions<sup>4</sup>. On peut croire, cependant, qu'il y a là une sorte de malentendu. En effet, l'ouverture de cet enseignement religieux sur quelques grandes religions non chrétiennes pratiquées en Angleterre n'a pas, il me semble, enlevé la dimension d'une certaine appropriation personnelle du sens du christianisme pour ceux et celles qui lui appartiennent. Avant l'élargissement du programme à des religions non chrétiennes, il était question d'une familiarisation-appropriation multiconfessionnelle du sens du religieux chrétien. Depuis, il est toujours question d'apprendre **sur** la religion et à la fois **de** la religion (sous entendu: pour sa propre vie?).

Formé par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école pour étudier l'enseignement culturel des religions, le comité sur l'éducation au phénomène religieux semble avoir discerné cet axe d'éducation religieuse

---

3. Il y aurait ici une comparaison intéressante à poursuivre avec la fréquentation croissante d'écoles catholiques américaines par des enfants de familles baptistes ou d'autres religions. Voir Anthony S. Bryk, Valerie E. Lee et Peter B. Holland, *Catholic Schools and the Common Good*, Cambridge, Mass. Harvard Univ. Press, 1993. On trouve aussi parfois en Belgique des écoles catholiques où bon nombre d'élèves sont musulmans. Voir, pour un exemple remarquable d'éducation religieuse adaptée, Xavier Remacle, *Donner un cours de religion catholique à des musulmans*, *Revue Lumen Vitæ*, déc. 1996, p. 439-446.

4. Voir, parmi les recours récents, de multiples chapitres de: Dir. M. Milot et F. Ouellet (dir.), *Religion, éducation et démocratie*, Montréal et Paris, éd. L'Harmattan, 1997, en particulier: Fernand Ouellet, *L'Enseignement religieux culturel: une alternative valable à l'enseignement confessionnel?*, p. 223-254.

proprement dite en déclinant la pratique anglaise comme modèle possible de l'enseignement culturel des religions qu'il s'emploie à proposer :

«En dépit de la richesse de la réflexion théorique et des initiatives pédagogiques auxquelles elle a donné lieu, parce qu'elle insiste sur la contribution de l'éducation religieuse au développement spirituel des jeunes, l'approche "multi-faith" britannique ne fournit pas suffisamment de garanties de non-intrusion dans la démarche d'élaboration de prises de position personnelles sur les questions religieuses.» (*L'enseignement culturel des religions – Principes directeurs et conditions d'implantation*», Québec, ministère de l'Éducation, 1999, p. 30. Étude 1 commandée par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école).

La situation anglaise appelle en passant une remarque sur le flou dans la distinction privé-public que Jean-Paul Willaime formule très bien :

«Dans certains pays, une part importante de la scolarité obligatoire est assurée par des établissements privés pleinement reconnus et subventionnés par l'État. Citons les "Voluntary Schools" au Royaume-Uni qui, tout en étant confessionnelles, sont totalement intégrées au réseau scolaire public et font partie des "State Maintained Schools". C'est aussi le cas des écoles confessionnelles aux Pays-Bas. Quant aux écoles publiques en Irlande, elles sont à maints égards cogérées par les autorités civiles et les autorités religieuses» (J.P. Willaime, 1993, p. 384).

## **1.6 Les pays latins : Italie, Espagne, Portugal**

Dans ces trois pays, l'éducation religieuse fait partie des programmes scolaires, sans être imposée, cela va de soi. Elle est considérée facultative en Italie (voir *C.E. 1995*, p. 232, 234) aussi bien à l'école primaire (durée 5 ans, élèves de 6 à 11 ans) qu'à l'école dite «moyenne» («*scuola media*», durée 3 ans).

En Espagne, la religion catholique fait partie des domaines de connaissance et d'expérience à enseigner, mais elle est facultative pour les élèves qui peuvent choisir «des activités scolaires alternatives» (*C.E. 1995*, p. 155).

Au Portugal, pour toute la durée de l'école de base, sur 9 ans (élèves de 6 à 15 ans), le programme obligatoire spécifie comme ceci l'alternative : «le développement personnel et social ou la morale et la religion (catholique ou autre)» (*C.E. 1995*, p. 336).

Émilio Alberich présente, dans *L'Enseignement religieux en Espagne et en Italie* (Dir. R. Brodeur et G. Routhier : *L'enseignement religieux. Questions actuelles*. Ottawa, Novalis – Le Cerf – Lumen Vitae, 1996, p. 15-21), la complémentarité qui s'établit et qui évolue entre cette éducation religieuse scolaire et la catéchèse assumée par les instances ecclésiales.

## 2. Diversité des types de rapports entre écoles et religions

L'Europe de l'Ouest témoigne d'une grande variété dans les rapports maintenus ou abolis entre éducation scolaire et éducation religieuse. Jean-Paul Willaime a proposé un regroupement par types qui mérite d'être longuement cité. Au regard de cette typologie, on peut penser que le dilemme actuel nous pousse à évoluer vers une «segmentation interne» ou vers un type de système intégré «laïco-religieux».

«En Europe de l'Ouest, quels sont, d'un point de vue idéal-typique, les différents modèles en présence? En tentant une typologisation, nous avons distingué cinq types qui se partagent en deux types segmentés et trois types intégrés.

«Nous parlons de *types segmentés* à propos des systèmes où l'enseignement scolaire est structuré selon les grandes conceptions religieuses et philosophiques de l'homme et du monde, soit sous forme d'une segmentation *externe*, soit sous forme d'une segmentation *interne*. La *segmentation externe* (1<sup>er</sup> type) correspond à une segmentation institutionnelle (système des piliers) du système éducatif en diverses écoles d'orientations philosophico-religieuses diverses: écoles catholiques, protestantes, juives, libre-penseuses... Les situations belges et néerlandaises évoquent le mieux ce type. Le *type segmenté interne* (2<sup>ème</sup> type) correspond, lui, aux cas où la segmentation s'effectue, au sein d'un même établissement scolaire, au seul niveau d'une discipline, celle précisément qui prend en charge les options de sens. C'est l'organisation, au sein de l'école pour tous, d'enseignements religieux ou portant sur une *Weltanschauung* laïque. On rencontre ce type dans les écoles officielles en Belgique, dans les écoles publiques d'Alsace-Moselle en France.

«Autres modèles, les *systèmes intégrés*, qui sont réticents face à toute segmentation externe ou interne de l'école (même s'ils admettent une segmentation limitée) et privilégient un concept d'éducation nationale. Dans ce modèle intégré, on peut, d'un point de vue idéal-typique, distinguer trois cas de figure: 1) un *type laïque*, 2) un *type laïco-religieux* et 3) un *type religieux*. Le *type laïque* est construit sur l'exclusion de tout enseignement religieux à l'école et sur un universel séculier placé au-dessus des diverses options religieuses et philosophiques. C'est la France qui apparaît la plus proche d'un tel type. Le *type laïco-religieux* mêle un universel séculier et un universel religieux, celui qui est particulièrement présent dans la société considérée; le catholicisme en Italie, le luthéranisme au Danemark, l'orthodoxie en Grèce. Dans ce type intégré mixte, c'est aussi bien l'universel séculier qui peut être teinté d'une dimension religieuse particulière que l'universel religieux qui peut être profondément sécularisé (Danemark). Dans le *type religieux*, enfin l'éducation n'est conçue que coiffée et structurée entièrement par la religion (l'Irlande correspondrait-elle à ce type?)» (J.-P. Willaime, 1993, p. 393).

Certains observateurs ont parfois opposé un processus de sécularisation typique de pays à dominante protestante, à un cheminement de laïcisation, souvent plus heurté, de pays catholiques ou «latins». Dans le premier cas, le libéralisme théologique aurait avancé au rythme de la libéralisation politique et sociale, sans grands heurts (pays scandinaves, Hollande), conduisant l'éducation religieuse à une certaine familiarisation avec l'Écriture sainte, sans plus. On peut se demander si l'évolution du Québec ne ressemble pas davantage à une sécularisation qu'à une laïcisation en termes d'éducation religieuse, particulièrement d'une éducation religieuse catholique.

«Les travaux de Jean Baubérot et de Françoise Champion ont fortement mis en lumière la dualité d'aspects qu'a revêtue cette émancipation vis-à-vis de l'autorité du religieux dans l'histoire européenne, dualité qui permet de donner une portée précise aux notions de laïcisation et de sécularisation. D'un côté, une Europe de la laïcisation, dans des pays catholiques caractérisés par l'unicité confessionnelle, où l'émergence d'une sphère publique dégagée de l'Église romaine n'a pu passer que par une intervention volontariste, voire chirurgicale, du pouvoir politique. À la mesure de cette conflictualité, l'accent est porté sur la séparation de l'Église et de l'État, de la sphère politique et de la sphère sociale, du public et du privé, tous partages qui se mettent en place de manière cohérente et simultanée. De l'autre côté, une Europe de la sécularisation, en terre protestante, là où a prévalu, à la faveur de la rupture avec Rome, une inscription continuée des Églises nationales dans la sphère publique. On assiste plutôt, en pareil cas, à une transformation conjointe de la religion et des différents domaines de l'activité collective. Les déchirements entre tradition et modernité divisent semblablement les Églises et l'État au lieu de les mettre aux prises. Le mouvement avance par évidement interne du religieux. (Voir : F. Champion, *Entre laïcisation et sécularisation. Des rapports Église-États dans l'Europe communautaire*, revue *Le Débat*, n° 77, nov.-déc. 1993.) Officiellement, sa place ne bouge pas, mais il perd peu à peu sa capacité d'informer les conduites.» (M. Gauchet, 1998, p. 15-16.)

### **3. Éducation religieuse confessionnelle, enseignement culturel des religions**

Il semble y avoir une certaine mesure de variation, d'un pays à l'autre, entre d'une part une éducation religieuse scolaire proche de la catéchèse sans toutefois se confondre en entier avec elle, et une éducation plus distante et plus détachée, en direction de ce qu'on nomme dans le rapport *Laïcité et religions* un enseignement culturel portant sur les religions. Ceci est en même temps une occasion et un sujet de malentendus profonds.

L'éducation religieuse protestante, dans des pays comme la Hollande et le Danemark, est naturellement interconfessionnelle, liée au dénominateur commun partagé par des courants plus libéraux et des courants plus stricts à l'intérieur du protestantisme. De même l'éducation religieuse commune en Angleterre dans son aspect d'initiation au christianisme et à d'autres grandes religions. Il s'agit d'une perspective large et compatible avec des

appartenances très diverses à l'anglicanisme et au protestantisme. On conserve l'impression que, en Scandinavie (Danemark et Norvège en particulier), l'éducation religieuse scolaire est proche d'une transmission patrimoniale pour ainsi dire d'une culture chrétienne de référence sans présupposer une adhésion répandue.

Dans la majorité des pays européens cités, Allemagne, Belgique, Italie, Portugal, y compris l'Angleterre, l'éducation religieuse semble se situer nettement sur une longueur d'onde d'appropriation à la fois culturelle et spirituelle d'un sens pour sa vie : une éducation qui nourrit potentiellement la foi sans viser comme tel à la susciter, qui se met donc en consonance avec le caractère très personnel et individualisé du croire à notre époque.

Ceci rejoint diverses observations sociologiques sur l'évolution religieuse. On observe une grande désaffection des pratiques religieuses, un recul net de la référence à l'institution, dans l'Occident chrétien, mais un recul beaucoup plus limité des croyances. Au cours des années soixante, la sociologie des religions faisait volontiers une sorte d'équation entre «modernité» comme domination de la raison instrumentale (perspective utilitariste) et recul du religieux. Cet *a priori* a cédé le pas<sup>5</sup>, du fait en particulier d'une très forte perdurance de la croyance religieuse, sous toutes sortes de mutations. «D'un côté, les institutions religieuses continuent de perdre leur capacité sociale et culturelle d'imposition et de régulation des croyances des pratiques [...]; d'un autre côté, la croyance se déploie, réemployant librement, entre autres ressources, et sous des formes syncrétiques souvent inattendues, les ressources symboliques offertes par les grandes traditions religieuses. [...] Il faut rompre avec le paradigme de l'incompatibilité entre religion et modernité et abandonner, en même temps, l'opposition stricte entre sociétés traditionnelles et sociétés modernes qui en est le corollaire.» (D. Hervieu-Léger, 1996, p. 45.)

Dans le contexte d'une rencontre sur les situations et les approches de l'enseignement religieux au Québec et en Europe, Jean Joncheray a relevé «une liste des enjeux évoqués lorsqu'il est question de l'enseignement religieux comme partie prenante d'un ensemble plus vaste qu'on pourrait appeler l'éducation. [...]

«1. *Morale*. On a dit, par exemple, "enseignement moral et religieux", en insérant le mot "moral" au cœur de l'expression habituelle "enseignement religieux" (au Québec, au Portugal, etc.), sans doute pour préciser que "l'enseignement moral" n'est pas réservé à ceux qui ne choisissent pas "l'enseignement religieux". On peut penser que les parents sont très attentifs à cette dimension. Il s'agit de proposer des repères éthiques, des conduites de vie, des attitudes devant la vie.

---

5. Voir par exemple: D. Martin, «Remise en question de la théorie de la sécularisation», dans G. Davie et D. Hervieu-Léger (sous la dir. de), *Identités religieuses en Europe*, Paris, La Découverte, 1996, p. 15-42.

«2. *Citoyenneté*. C'est moi qui ajoute ce mot, qui n'a pas été mentionné, mais qui résume bien la dimension "solidarité" ou "sociale", les thèmes que l'enseignement moral et religieux protestant au secondaire intitule "l'individu dans la société" et "la personne dans la société". Il s'agit de vivre en groupe, il s'agit d'un style de vie en société. Cette dimension est importante pour ceux qui ont une responsabilité dans la cité, une responsabilité civique ou politique.

«3. *Connaissances*. Il y a des choses à savoir, à connaître. Le mot "enseignement" revient souvent. On évoque en particulier la Bible, bien sûr, et aussi une doctrine, une histoire à ne pas oublier, une mémoire à garder.

«4. *Culture*. Pour moi ce mot n'est pas synonyme de connaissances, même si la culture inclut forcément des connaissances. Il s'agit d'habiter une tradition, une manière de voir le monde. Cela suppose de s'en reconnaître héritier, se sentir chez soi dans un espace, par exemple celui d'une cathédrale, qui n'est pas celui d'un musée. Mais être héritier ne suffit pas pour que la culture soit habitée. Il faut encore y être acteur, être capable de donner vie, de faire porter de nouveaux fruits à une tradition, si on veut qu'elle reste vive et ne devienne pas lettre morte.

«5. *Quête de sens, identité*. "La personne à la recherche de son identité", "La recherche d'un sens à la vie", note dans son programme l'enseignement moral et religieux protestant au secondaire. Cet aspect a été beaucoup évoqué dans les articles qui précèdent.

Je signale que depuis l'aspect "connaissances", où l'implication peut être minimale, jusqu'à "quête de sens, identité", en passant par "culture", l'implication va en croissant.

«6. *Réponse à un appel*. Là aussi, l'implication de la personne concernée est maximale. Dans le mot "catéchèse", cette dimension est centrale : il s'agit de répercuter un appel, de rencontrer personnellement Quelqu'un d'autre.

«7. *Quel Dieu?* "Comment rendons-nous manifeste le parler Dieu de Jésus?", demandait Eddy Ernens. La question reste posée. Le Dieu autre, l'altérité de Dieu reste comme une question, voire une remise en question des pratiques.» (J. Joncheray, 1996, p. 84.)

Devrait-on dire que l'enseignement culturel des religions que propose le rapport *Laïcité et religions* s'oblige à s'en tenir aux enjeux deux et trois? Ou qu'il touche aussi des éléments de l'enjeu quatre, mais plutôt à la façon de phénomènes observables de l'extérieur et non dans la perspective d'appropriation de J. Joncheray? L'éducation «religieuse» plutôt que «culturelle» n'est en tout cas certes pas fermée à ces enjeux.

Pourrait-on, à partir de ces enjeux, montrer la différence de dominantes entre éducation religieuse scolaire et catéchèse, catéchèse préparatoire aux sacrements, par exemple? Il me semble que oui. On pourrait aussi s'aider de réflexions d'Anne Fortin-Melkevik pour faire comprendre que l'éducation religieuse ne peut pas passer à côté du pluralisme :

«C'est l'identité même de toute personne vivant en contexte de modernité qui est pluraliste. En termes sociologiques, la formation de l'identité dans la modernité dépend de trois niveaux de compréhension pour les sujets: les doctrines explicites, l'imaginaire social et le symbolique. [...] Les trois niveaux de compréhension qui forment l'identité des sujets dans notre modernité sont donc éclatés, pour ne pas dire souvent en contradiction les uns avec les autres. Au cœur de ces contradictions qui traversent les identités, chacun choisit ce qui correspond à sa compréhension de soi.» (A. Fortin-Melkevik, 1996, p. 103.)

S'il y a une certaine symétrie entre, d'une part, apprendre **sur** la religion et apprendre **de** la religion et, d'autre part, enseignement culturel du phénomène religieux et éducation religieuse, ces remarques montrent qu'on ne peut certainement pas soutenir que l'éducation religieuse n'est pas culturelle aussi à sa façon. La religion va s'intérioriser et se personnalisant, comme le montrent les études sociologiques. Grace Davie a parlé de «croire sans appartenir» («believing without belonging») à propos de la Grande-Bretagne (G. Davie, 1996, p. 175 et s.). La réappropriation plus individualiste qu'autrefois du croire a indéniablement aussi un sens d'intériorisation et de «culture vivante».

Une formulation anglaise autorisée des buts de l'éducation religieuse, proposée par l'organisme national chargé des programmes pour inspirer des syllabus plus élaborés de régions et d'autorités locales, témoigne d'une harmonisation fine entre une composante d'appropriation personnelle de sens sur terrain religieux et une composante plus sociale et historique de familiarisation avec les religions.

«L'éducation religieuse doit aider les élèves à :

- acquérir et développer la connaissance et la compréhension du christianisme et des autres principales religions présentes en Grande-Bretagne ;
- comprendre l'influence des croyances, valeurs et traditions sur les individus, les groupes, les sociétés et les cultures ;
- développer la capacité de porter des jugements raisonnés et informés sur des questions religieuses et morales, par rapport aux enseignements des principales religions présentes en Grande-Bretagne ;
- stimuler leur développement spirituel, moral, culturel et social :
  - en prenant conscience des questions fondamentales sur la vie que soulève l'expérience humaine et de la façon dont les doctrines religieuses se rapportent à ces questions ;

- en répondant à de telles questions par référence aux enseignements et aux pratiques des religions et à partir de leur propre expérience et de leur propre compréhension ;
  - en réfléchissant à leurs propres croyances, valeurs et expériences à la lumière de cette étude ;
- développer une attitude positive à l'égard des autres, en respectant leur droit d'entretenir des croyances différentes des siennes, et à l'égard de la vie dans une société comportant une pluralité de religions<sup>6</sup>. » (SCAA, 1994, p. 4.)

La Belgique fournit, par contraste avec l'Angleterre par exemple, une attestation bien documentée de l'esprit d'une éducation religieuse scolaire en contexte catholique elle aussi adaptée à une société pluraliste, où l'appartenance religieuse ne va pas de soi et où elle est de plus en plus diverse. La remise en question de l'éducation religieuse scolaire, telle que fréquemment motivée et exprimée autour du rapport *Laïcité et religions*, évoque en effet très fréquemment le souvenir de ce qui prévalait dans les années cinquante : une « histoire sainte » détachée et placée en parallèle d'un compendium doctrinal résumé dans les questions et réponses du catéchisme. L'éducation religieuse scolaire d'aujourd'hui est sortie du cycle moderne de l'accent prédominant placé sur les doctrines, accent hérité de la Contre-réforme. Comme en témoignent les objectifs clés de ce programme belge du réseau des écoles catholiques de langue française, la visée n'est pas d'endoctrinement, mais d'appropriation, de familiarisation graduelle avec une source transmise et réactualisée d'une génération à l'autre. Les grandes visées du programme belge en question se formulent autour de quatre grandes compétences dites d'« intégration », au sens où l'on peut y progresser toute sa vie : « pratiquer les Écritures », « comprendre et exprimer la foi de l'Église », « comprendre et exprimer les diverses composantes de la foi chrétienne », « s'initier à un agir chrétien responsable »<sup>7</sup>. (FEFC, 1993, p. 58.)

Un témoignage italien montre bien comment l'éducation religieuse scolaire ne remplace pas la catéchèse d'un lieu ecclésial. D'après une enquête menée en 1991-1992, « le fait que plus de 93,5 % de la population scolaire suive l'heure de religion ne doit pas être interprété seulement en termes de conformisme sociologique. En réalité, on constate que les élèves

6. SCAA (School Curriculum and Assessment Authority), 1994, *Religious Education: Model Syllabuses. Model 1: Living Faiths Today*, Londres, SCAA.

7. On peut aisément établir un parallèle avec les quatre grandes compétences proposées pour l'enseignement religieux catholique au primaire dans : Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Version provisoire, Québec, août 1999, p. 260-261. Il y a lieu de garder en mémoire, ici, la remarque suivante du programme belge : « L'enseignement religieux [scolaire] vise en priorité une éducation à l'intelligence de la foi. C'est là sa manière propre d'éveiller à la foi, de permettre son approfondissement et de favoriser sa pratique. Il ne présuppose pas la foi des élèves et ne la leur impose pas. Par toutes sortes de démarches actives de recherche et de découverte, il veut la rendre possible, plausible, compréhensible et désirable. » (FEFC, 1993, p. 48.)

apprécient le fait qu'un laïc vienne dans la classe pour parler de religion, et la possibilité qui leur est donnée, à cette occasion, d'ouvrir un dialogue avec un adulte sur les problèmes variés de "l'humanité" et donc aussi leurs problèmes personnels. [...] Les élèves qui suivent l'heure de religion considèrent, à 46 %, que la religion en général est une recherche du sens de la vie, tandis que 24 % d'entre eux en attendent une forme de communication avec un Être supérieur ou avec Dieu. L'enseignement de la religion à l'école est également perçu comme un espace où la discussion de groupe permet d'"affronter des problèmes personnels" que les autres matières ne prennent pas en considération. L'enseignant est d'autant plus apprécié par les élèves qu'il est capable de dialoguer, de comprendre les problèmes subjectifs, de s'intégrer à la classe comme un camarade.» (Enzo Pace, 1996, p. 222-227.)

Une pratique observable en Suisse romande montre aussi un ajustement intéressant entre enseignement religieux scolaire et catéchèse extrascolaire.

«Dans le canton de Fribourg, à l'école primaire, il y a deux heures hebdomadaires d'enseignement religieux. L'une est assumée par l'État et portée souvent par l'instituteur ou l'institutrice; elle consiste en un enseignement biblique œcuménique. L'autre est à charge de l'Église tout en faisant partie du programme scolaire; elle est portée par des catéchistes professionnels ou des catéchistes bénévoles (Il s'agit le plus souvent de "mamans-catéchistes" ou "dames-catéchistes", qui réunissent un petit groupe d'enfants. Il existe des "messieurs-catéchistes", mais en très petit nombre) et prend une orientation nettement catéchétique. En plus, la préparation au sacrement de réconciliation et à la première communion se fait en grande partie hors du cadre scolaire, dans le milieu paroissial. Quant à l'école secondaire (de 12 à 16 ans environ), il y figure une heure hebdomadaire d'enseignement religieux, assurée par des enseignants embauchés et payés par l'État, mais qui doivent être en principe agréés par les instances ecclésiales. Une commission mixte, avec des représentants de l'Église et de l'État, exerce la surveillance de cet enseignement qui n'a pas encore vraiment trouvé son statut et qui hésite entre catéchèse, information sur le christianisme, science des religions et discussion sur les problèmes de la vie. En plus, l'Église catholique tend à offrir un parcours de préparation au sacrement de confirmation (célébré à l'âge de 13 ou 14 ans environ) hors du cadre scolaire, dans le but qu'un tel parcours soit nettement catéchétique et ecclésial.» (Marc Donzé, 1996, p. 50.)

Tout ceci tend à montrer la vulnérabilité d'une alternative entre catéchèse pour les convaincus et enseignement dit culturel sur le phénomène religieux, sans degré intermédiaire. L'enseignement religieux scolaire se situe entre ces pôles, de façon variable sans doute selon les pays. Tout en étant sensible et ouvert à la diversité des religions, il rejoint une démarche d'approfondissement personnelle de conviction et de sens.

#### 4. Mandat et statut des éducateurs

Dans les écoles publiques d'Angleterre, de Norvège, du Danemark, tout indique que la qualification reconnue pour enseigner au niveau primaire est réputée adéquate pour la composante d'éducation religieuse du curriculum comme pour les autres composantes. D'autre part, on sait qu'il existe des programmes de formation d'enseignants spécialisés dans le domaine religieux, dans les centres universitaires anglais de formation des maîtres<sup>8</sup>, pour l'enseignement secondaire principalement, sans doute.

Faute d'une information systématique sur la préparation des maîtres dans l'ensemble des pays mentionnés plus haut, il peut être utile de faire écho aux pratiques de l'un ou l'autre pays particulièrement homogène ou particulièrement hétérogène au plan religieux.

À propos de l'Allemagne, par exemple, Marc Donzé établit un contraste entre elle et la pratique du canton suisse de Fribourg, mentionnée plus haut, en soulignant qu'en Allemagne, «la catéchèse est donnée dans les écoles par des catéchistes professionnels bénéficiant d'une formation complète en théologie» (Donzé, 1996, p. 54).

La pratique prévalant en Allemagne est intéressante à un second titre du point de vue de la formation des enseignants, soit celui de l'éducation à la religion musulmane. Ralph Stehly a présenté la situation observable dans un «land» du côté ouest de l'Allemagne, la Rhénanie-du-Nord/Westphalie. À partir de 1979, on y a élaboré un programme d'études avec des instituteurs d'origine turque et des spécialistes (histoire de l'Islam, théologie islamique, pédagogie religieuse). Les autorités de l'État ou du «land» ont retenu que «l'organisation de cet enseignement est une obligation pour l'État à partir du moment où dans une année il y a douze élèves d'une même communauté religieuse» (Stehly, R., 1992, p. 55). Il y avait déjà en 1992 mille maîtres de religion islamique en poste dans cet État, et le programme en question sert aussi aux écoles de Basse-Saxe. «Huit cent maîtres suivent une formation continue. [...] C'est là un expédient auquel on a eu recours vu l'urgence de la situation. La formation des maîtres devra se faire à moyen terme par la formation initiale, à l'intérieur d'instituts spécialisés en théologie islamique et en pédagogie religieuse.» (R. Stehly, 1992, p. 54, 59.)

Il est intéressant de noter en passant la situation particulière de trois départements de la France, en Alsace-Moselle. Au moment de leur rattachement à la France à la fin de la Première Guerre mondiale, la situation antérieure a été pratiquement maintenue, très semblable aux façons de faire de l'Allemagne.

---

8. Voir R. Jackson, «L'expérience britannique en enseignement religieux : structures institutionnelles et débats politiques» dans M. Milot et F. Ouellet (sous la dir. de), *Religion, éducation et démocratie*, Montréal et Paris, L'Harmattan, 1997, p. 51 et s.

«Depuis 1974, l'enseignement religieux est donné par des instituteurs qui se déclarent prêts à le faire. Une possibilité de décharge sur des intervenants extérieurs existe. L'enseignement secondaire n'est pas confessionnel mais comporte un enseignement religieux incorporé au programme (avec, là aussi, la possibilité de dispenses). [...] Depuis 1975, il existe des maîtres auxiliaires de religion qui peuvent être titularisés. Un PEGC (programme d'enseignement général dans les collèges) avec option religieuse s'est mis en place.» (J. Baubérot, 1994a, p. 71.)

Jean-Paul Willaime caractérise comme suit la situation prévalant en Italie en matière d'enseignement religieux catholique : «Les enseignants de religion sont nommés par l'évêque, formés par l'Église et payés par l'État.» (1993, p. 385.)

Terminons sur ce sujet par un éclairage provenant de la Belgique. Jean-Marie Virlet s'attarde au statut du professeur de religion catholique dans «l'école officielle», c'est-à-dire une école non confessionnelle où il y a un temps d'enseignement religieux lors duquel les élèves se répartissent selon leur appartenance.

«Certains pensent encore que le professeur de religion catholique est comme une cinquième colonne de l'enseignement catholique dans le réseau officiel. Nommé par le pouvoir organisateur, le professeur est d'abord désigné par l'autorité religieuse. [...] Il n'est pas facile de faire comprendre que "désigné" n'est pas l'exact synonyme de "mandaté" et cependant la nuance est importante. Le mandat est donné pour un service en Église. Le professeur est d'abord désigné en fonction d'une compétence reconnue par un diplôme et son action s'inscrit dans le projet pédagogique du pouvoir organisateur dont il dépend.» (J.-M. Virlet, 1996, p. 381.)

## **5. Modes de reconnaissance d'interlocuteurs religieux**

Il est éclairant d'examiner quelques cas de reconnaissance, ou de problèmes de reconnaissance, par un État, d'interlocuteurs représentatifs d'une religion, pour fins d'éducation religieuse ou autre.

Divers pays ont eu une religion d'État au cours des siècles récents. Les souverains ont été parfois des chefs d'Églises nationales. Le cas du Danemark est intéressant à plus d'un titre. Comme en Angleterre, le souverain est nominalement chef de l'Église. L'Église luthérienne est Église d'État jusqu'à 1857, de façon exclusive, et devient à partir de là Église officielle, sous la responsabilité ultime du Parlement, évêques et pasteurs étant fonctionnaires. Les Danois sont luthériens en très grande proportion, mais l'État reconnaît d'autres communautés religieuses. «Avant 1969, il s'agissait essentiellement d'autres communautés protestantes (réformée, baptiste, méthodiste), de l'Église catholique, de l'Église orthodoxe et du judaïsme. Depuis 1969, de nouvelles communautés sont reconnues : l'Armée du Salut, les témoins de Jehovah, les mormons, les bahaïs et les sikhs.» (J. Baubérot, 1994b, p. 46.)

Les Allemands chrétiens sont massivement rattachés soit à l'Église évangélique, du côté protestant, soit à l'Église catholique. La population musulmane est importante, principalement d'origine turque et d'obédience sunnite. «Comme partout en Europe, il n'existe aucune représentation officielle. En 1986 fut néanmoins fondé le Conseil islamique pour la RFA et Berlin-Ouest. Deux critères décisifs d'adhésion à ce conseil étant l'ouverture à la société et l'orientation vers le dialogue.» (*ibid.*, p. 20)

Ralph Stehly complète cet éclairage. La constitution fédérale allemande garantit non seulement la liberté de croyance (art. 4.1 et 4.2) mais également le droit à l'enseignement religieux dans les écoles publiques (art. 7.3) :

«L'enseignement religieux est une matière statutaire dans les écoles publiques. [...] Sous réserve du droit de contrôle de l'État, l'enseignement religieux est donné en conformité avec les principes de base de chaque communauté religieuse.

*En conformité*, cela veut dire que, dans le cas de l'enseignement religieux protestant et catholique, le programme est élaboré avec les autorités centrales dûment mandatées de ces deux Églises. Le problème est qu'il n'existe évidemment rien de tel pour l'islam : il y a des associations musulmanes, mais pas d'organisme central qui les coiffe. [...] En attendant, l'élaboration du programme s'est faite en concertation avec les associations islamiques existantes, avec le Présidium turc pour les affaires religieuses et le ministère turc de l'Éducation.» (R. Stehly, 1992, p. 55.)

Il s'agit ici du programme élaboré dans l'État de Rhénanie-du-Nord/Westphalie, mentionné plus haut. Voici les trois grands buts poursuivis par le programme :

- «1) Contribuer à rendre conscientes les générations de musulmans nées en Allemagne des valeurs de la tradition islamique dans ses dimensions historiques, éthiques et religieuses et présenter à l'élève des orientations de vie fondées sur cette tradition ;
- 2) contribuer à développer chez les élèves d'origine musulmane une identité islamique dans un environnement non musulman ;
- 3) contribuer à une bonne entente entre musulmans et chrétiens, tout spécialement entre Turcs et Allemands, dans l'égalité des droits et dans une attitude de sollicitude réciproque.»

«Les autorités scolaires mentionnent comme autre but l'*intégration* des jeunes musulmans dans la société allemande (intégration étant à distinguer de l'assimilation et de la ségrégation), où la rencontre entre les cultures, où les valeurs de la religion et de la culture de chacun sont préservées et développées, où les différences sont vécues positivement et où l'on se découvre des niveaux communs. Cette intégration par partage des cultures doit, en outre, éviter que les jeunes, qui autrement auraient été déracinés de leur culture, n'adhèrent à des groupes extrémistes.» (*ibid.*, p. 57.)

Si l'on veut observer la situation d'un pays à grande majorité catholique en Europe de l'Ouest, la Belgique représente sans doute le plus significatif en matière de reconnaissance de la diversité religieuse. L'État belge est neutre vis-à-vis des religions. Cependant, il les «reconnait» en grande partie. Voici comment Jean-Paul Martin décrit le principe et l'état actuel de la situation :

«La "reconnaissance" d'un culte est un acte officiel de l'État (loi ou arrêté royal) qui équivaut à une protection particulière accordée à celui-ci, en raison de son "utilité sociale", lorsqu'il répond au besoin social d'une fraction de la population. [...] Actuellement, on compte six cultes reconnus en Belgique : les cultes catholique, protestant, israélite, anglican, musulman et orthodoxe. [...] En revanche, le bouddhisme, les témoins de Jehovah [...] et les sectes ne sont pas actuellement reconnus par l'État. Mais ils bénéficient du statut d'association sans but lucratif et de la protection constitutionnelle sur la liberté des cultes.» ( J.-P. Martin, 1994, p. 33-34.)

Dans les pays massivement catholiques comme l'Espagne et l'Italie, la séparation de l'Église et de l'État prévaut. En Espagne, elle s'amorce dès avant la fin du régime Franco à l'initiative de l'Église et se définit dans la Constitution de 1978, dont «l'article 16 déclare qu'aucune religion ne sera religion d'État» (Lautmann, F., 1994, p. 52). Quant à l'Italie, un nouveau concordat signé entre l'État et l'Église catholique en 1984 «a abrogé le principe du catholicisme comme religion d'État, principe qui était encore de droit constitutionnel... tout en ne l'étant plus vraiment.» (F. Champion, 1994, p. 87.)

## CONCLUSION

Ce tour d'horizon rapide permet-il de dégager des observations qui éclaireraient la discussion à venir du rapport *Laïcité et religions*? Si l'on se concentre sur une perspective politique, sur ce qui relève d'une logique de citoyens, croyants ou non, peut-on dégager quelques lignes de pensée éclairantes?

Dans les pays européens mentionnés dont l'histoire a connu une forte présence du christianisme, la dissociation du politique et du religieux et la neutralité de l'État, donc l'absence de religion officielle, ne signifient pas une incompatibilité entre l'école publique et l'éducation religieuse. Là-dessus, la France et une partie de la Suisse font figure d'exceptions, et on sait fort bien que, dans le cas français, c'est l'engagement de l'Église sur le terrain politique qui a conduit à une fin de non-recevoir<sup>9</sup>. Dans les façons d'aménager la question de l'éducation religieuse en cadre scolaire, on recueille l'impression que, si l'État est neutre, on reconnaît le caractère social de la religion, son aspect collectif et intergénérationnel, plutôt que de l'enfermer dans la sphère du privé au sens de l'intime et du caché.

9. Lois Sweet rappelle brièvement les bases d'une pratique somme toute peu antagoniste qui prévaut depuis quelques décennies : «Paradoxalement, malgré l'insistance de la France sur la laïcité de l'éducation, elle finance des écoles religieuses indépendantes. Il y a deux niveaux de financement, selon le type de partenariat choisi avec le gouvernement. La plupart des écoles acceptent de suivre les programmes, d'engager des enseignants qualifiés et de recruter sans exclusive («open door»). Dans ce cas, l'État paie pour tout sauf les frais de construction initiaux et les rénovations.» (Sweet, 1997, p. 141.)

Dans les pays à majorité protestante, l'éducation religieuse est couramment présente à l'école publique. Dans les pays à forte population catholique, sauf en France, c'est aussi le cas, toujours bien sûr avec un statut facultatif. Dans les pays plus partagés, comme la Hollande et l'Allemagne, l'éducation religieuse est largement disponible. Plusieurs pays de forte immigration font graduellement place à une éducation religieuse autre que catholique ou protestante, pour des populations relativement nombreuses (Allemagne et Belgique, en particulier).

Lorsque des écoles confessionnelles coexistent avec des écoles non confessionnelles (Hollande, Grande-Bretagne, Belgique), elles ont un statut public ou pratiquement public qui les amène à accepter sans ségrégation les enfants de familles d'autres religions. On trouve aussi en coexistence dans la même école un enseignement religieux qui se différencie selon les religions d'appartenance, ou bien un enseignement du christianisme qui n'accentue pas les différences confessionnelles (Norvège, Danemark), ou encore, à la façon du curriculum anglais, dans des écoles non confessionnelles, une éducation chrétienne qui fait une place, variable selon l'appartenance religieuse des élèves, aux autres croyances majeures en présence. Dans tous ces cas, il s'agit d'une possibilité d'appropriation transgénérationnelle du sens d'une croyance, de sa symbolique et de la signification de ses pratiques. Postuler là une lutte contre la liberté ou l'absence de développement de l'esprit critique relèverait d'un procès biaisé. Dans cette perspective, les règles américaines du *National Council for the Social Studies* citées en référence par le comité sur l'éducation au phénomène religieux (*L'Enseignement culturel des religions: principes directeurs et conditions d'implantation*, Québec, ministère de l'Éducation, 1999, p. 32-33, soit l'étude n° 1 complémentaire au rapport *Laïcité et religions*) pour délimiter l'acceptable en matière d'éducation au phénomène religieux doivent se comprendre comme postérieures au choix de situer l'école dans un éthos sécularisé. Les écoles d'Angleterre, de Norvège, de Hollande, d'Allemagne, du Danemark, de l'Italie et de l'Espagne relèveraient plutôt à ce titre d'un éthos pluraliste que d'un retrait *a priori* à l'égard du champ religieux.

L'ouverture d'esprit à l'égard de la diversité religieuse serait-elle plus favorisée, dans la société, par un éthos entièrement sécularisé de toutes les écoles publiques (les minorités ou «majorités» religieuses s'accommodant à la limite dans des écoles privées puissamment aidées à la façon anglaise ou hollandaise, sans doute) et une absence de visibilité scolaire des différences religieuses? L'observation, ici et ailleurs, de l'ouverture de l'éducation religieuse elle-même à la diversité des religions et à la liberté de toute conviction religieuse laisse croire que tel n'est pas forcément le cas.

Le présent tour d'horizon, quoique rapide et incomplet, de la diversité des pratiques quant à l'admissibilité et à la forme d'une éducation scolaire à l'une ou l'autre religion, pousse à croire que le Québec a, sur ce terrain, des affinités plus fortes avec l'Europe qu'avec les États-Unis et contribue à élargir l'horizon des choix pensables dans le cadre d'un débat entre citoyens.

Arthur Marsolais – août 1999

## BIBLIOGRAPHIE

- ALBERICH, E., 1996, *L'Enseignement religieux en Espagne et en Italie*, dans R. Brodeur et G. Routhier (sous la dir. de), *L'Enseignement religieux. Questions actuelles*, Ottawa, Novalis-Cerf-Lumen Vitæ.
- BAUBÉROT, J., 1994a, *L'Alsace-Moselle, la différence au cœur du jacobinisme*, dans J. Baubérot, *Religions et laïcité [...]*, p. 69-72.
- BAUBÉROT, J., 1994b, *Le Danemark : une sécularisation sans laïcisation*, dans J. Baubérot, *Religions et laïcité [...]*, p. 41-48.
- BAUBÉROT, J. (sous la dir. de), 1994c, *Religions et laïcité dans l'Europe des Douze*, Paris, Syros.
- BRODEUR, R. et Gilles ROUTHIER (sous la dir. de), 1996, *L'Enseignement religieux : questions actuelles*, Ottawa, Novalis-Le Cerf-Lumen Vitæ.
- BRYK, ANTHONY S., E. VALERIE LEE et Peter B. HOLLAND, 1993, *Holland, Catholic Schools and the Common Good*, Cambridge, Mass. Harvard Univ. Press.
- CHAMPION, F., 1994, *L'Italie : le catholicisme, patrimoine national*, dans J. Baubérot, *Religions et laïcité [...]*, p. 87-93.
- COMITÉ SUR L'ÉDUCATION AU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX, 1999, *L'Enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation*, Québec, ministère de l'Éducation.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 1995, *Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union européenne*, Luxembourg, Office des publications officielles des communautés européennes, 504 p.
- DAVIE, G. et D. HERVIEU-LÉGER (sous la dir. de), 1996, *Identités religieuses en Europe*, Paris, La Découverte.
- DAVIE, G., 1996, *Croire sans appartenir*, dans Davie et Hervieu-Léger, *Identités religieuses [...]*, p. 175 et s.
- DONZÉ, M., 1996, *L'enseignement religieux en Suisse romande*, dans Brodeur et Routhier, *L'enseignement religieux [...]*, p. 50 et s.
- FEFC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL CATHOLIQUE) *Programme intégré, Plans de référence pour un projet pédagogique d'école fondamentale*, Liège, 1993.
- FORTIN-MELKEVIK, A., 1996, *Crédibilité d'une parole croyante en contexte de modernité*, dans Brodeur et Routhier, *L'enseignement religieux [...]*.
- GAUCHET, M., 1998, *La Religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris, Gallimard.
- GRÉGOIRE, R. INC., M. DEMERS, 1997, *L'École publique commune dans quelques systèmes scolaires : étude exploratoire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- HERVIEU-LÉGER, D., 1996, *Productions religieuses de la modernité : les phénomènes du croire dans les sociétés modernes*, dans Caulier B. (sous la dir. de), 1996, *Religion, sécularisation, modernité. Les expériences*

- francophones en Amérique du Nord*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- JACKSON, R., 1997, *L'Expérience britannique en enseignement religieux : structures institutionnelles et débats politiques*, dans Milot, M. et F. Ouellet (sous la dir. de), *Religion, éducation et démocratie*, Montréal et Paris, L'Harmattan, p. 51 et s.
- JONCHERAY, J., 1996, *L'Enseignement religieux : esquisse de typologies*, dans Brodeur et Routhier, *L'enseignement religieux [...]*.
- LAUTMANN, F., 1994, *L'Espagne : l'Église dans une nouvelle démocratie*, dans J. Baubérot, *Religions et laïcité [...]*, p. 49-56.
- MARTIN, D., 1996, *Remise en question de la théorie de la sécularisation*, dans Davie et Hervieu-Léger, *L'enseignement religieux [...]*.
- MARTIN, J.-P., 1994, *La Belgique : de l'affrontement laïques-confessionnels au pluralisme institutionnel*, dans J. Baubérot, *Religions et laïcité [...]*, *op. cit.*, p. 29-39.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE NORVÈGE, 1994, *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway*, Oslo.
- OUÉDRAOGO, J.-M., 1994, *Églises et État en Allemagne : la difficile laïcisation d'une société sécularisée*, dans J. Baubérot, *Religions et laïcité [...]*.
- PACE, E., 1996, *Désenchantement religieux en Italie*, dans Davie et Hervieu-Léger, *L'enseignement religieux [...]*.
- REMACLE, XAVIER, 1996, «Donner un cours de religion catholique à des musulmans», revue *Lumen Vitæ*, déc. 1996, p. 439-446
- SCAA (SCHOOL CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY), 1994, *Religious Education : Model Syllabuses. Model 1 : Living Faiths Today*, Londres, SCAA.
- Stehly, R., 1992, «L'Enseignement religieux islamique : en Rhénanie du Nord-Westphalie et en Alsace», *Le Supplément*, revue d'éthique et de théologie morale, n° 181, p. 53-60.
- SWEET, LOIS, 1997, *God in the Classroom, The Controversial Issue of Religion in Canada's Schools*, Toronto, McClelland et Stewart Inc.
- VINCENT, G. et J.-P. WILLAIME (sous la dir. de), 1993, *Religions et transformations de l'Europe*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.
- VIRLET, J.-M., 1996, «L'Évangile dans l'école publique», revue *Lumen Vitæ*, n° 4, déc. 1996, p. 379-386.
- WILLAIME, J.-P., 1993, *Univers scolaires et religions en Europe de l'Ouest*, dans Vincent et Willaime, *L'enseignement religieux [...]*.

## ANNEXE 2-A

### NOMBRE D'ÉCOLES PRIMAIRES AYANT 100 ÉLÈVES ET PLUS D'UNE AUTRE RELIGION QUE PROTESTANTE OU CATHOLIQUE, 1998-1999

Direction régionale	Commission scolaire	Nombre d'écoles
Québec – Chaudière – Appalaches	CENTRAL QUÉBEC, CS	1
Laval – Laurentides – Lanaudière	LAVAL, CS DE	4
Laval – Laurentides – Lanaudière	SEIGNEURIE-DES-MILLE-ÎLES, CS	2
Laval – Laurentides – Lanaudière	SIR-WILFRID-LAURIER, CS	7
La Montérégie	MARIE-VICTORIN, CS	5
La Montérégie	TROIS-LACS, CS DES	1
La Montérégie	RIVERSIDE, CS	11
La Montérégie	NEW FRONTIERS, CS	2
Montréal	POINTE-DE-L'ÎLE, CS DE LA	6
Montréal	MONTRÉAL, CS DE	22
Montréal	MARGUERITE-BOURGEOYS, CS	16
Montréal	ENGLISH-MONTRÉAL, CS	17
Montréal	LESTER-B.-PEARSON, CS	13
L'Outaouais	WESTERN QUEBEC, CS	5
<b>Ensemble du Québec :</b>		<b>112</b>

Données tirées de D.C.S. (Déclaration de l'effectif scolaire)

**Direction de l'enseignement catholique**, février 1999

## ANNEXE 2-B

### NOMBRE D'ÉCOLES SECONDAIRES AYANT 100 ÉLÈVES ET PLUS D'UNE AUTRE RELIGION QUE PROTESTANTE OU CATHOLIQUE, 1998-1999

Direction régionale	Commission scolaire	Nombre d'écoles
Québec – Chaudière – Appalaches	CENTRAL QUÉBEC, CS	1
L'Estrie	RÉGION-DE-SHERBROOKE, CS DE LA	1
Laval – Laurentides – Lanaudière	LAVAL, CS DE	3
Laval – Laurentides – Lanaudière	SEIGNEURIE-DES-MILLE-ÎLES, CS	1
Laval – Laurentides – Lanaudière	SIR-WILFRID-LAURIER, CS	4
La Montérégie	MARIE-VICTORIN, CS	6
La Montérégie	PATRIOTES, CS DES	1
La Montérégie	RIVERSIDE, CS	3
La Montérégie	NEW FRONTIERS, CS	1
Montréal	POINTE-DE-L'ÎLE, CS DE LA	4
Montréal	MONTRÉAL, CS DE	18
Montréal	MARGUERITE-BOURGEOYS, CS	12
Montréal	ENGLISH-MONTRÉAL, CS	5
Montréal	LESTER-B.-PEARSON, CS	8
L'Outaouais	PORTAGES-DE-L'OUTAOUAIS, CS	2
L'Outaouais	WESTERN QUÉBEC, CS	4
L'Abitibi-Témiscamingue	OR-ET-DES-BOIS, CS DE L'	1
<b>Ensemble du Québec :</b>		<b>75</b>

Données tirées de D.C.S. (Déclaration de l'effectif scolaire)

**Direction de l'enseignement catholique**, février 1999

## ANNEXE 2-C

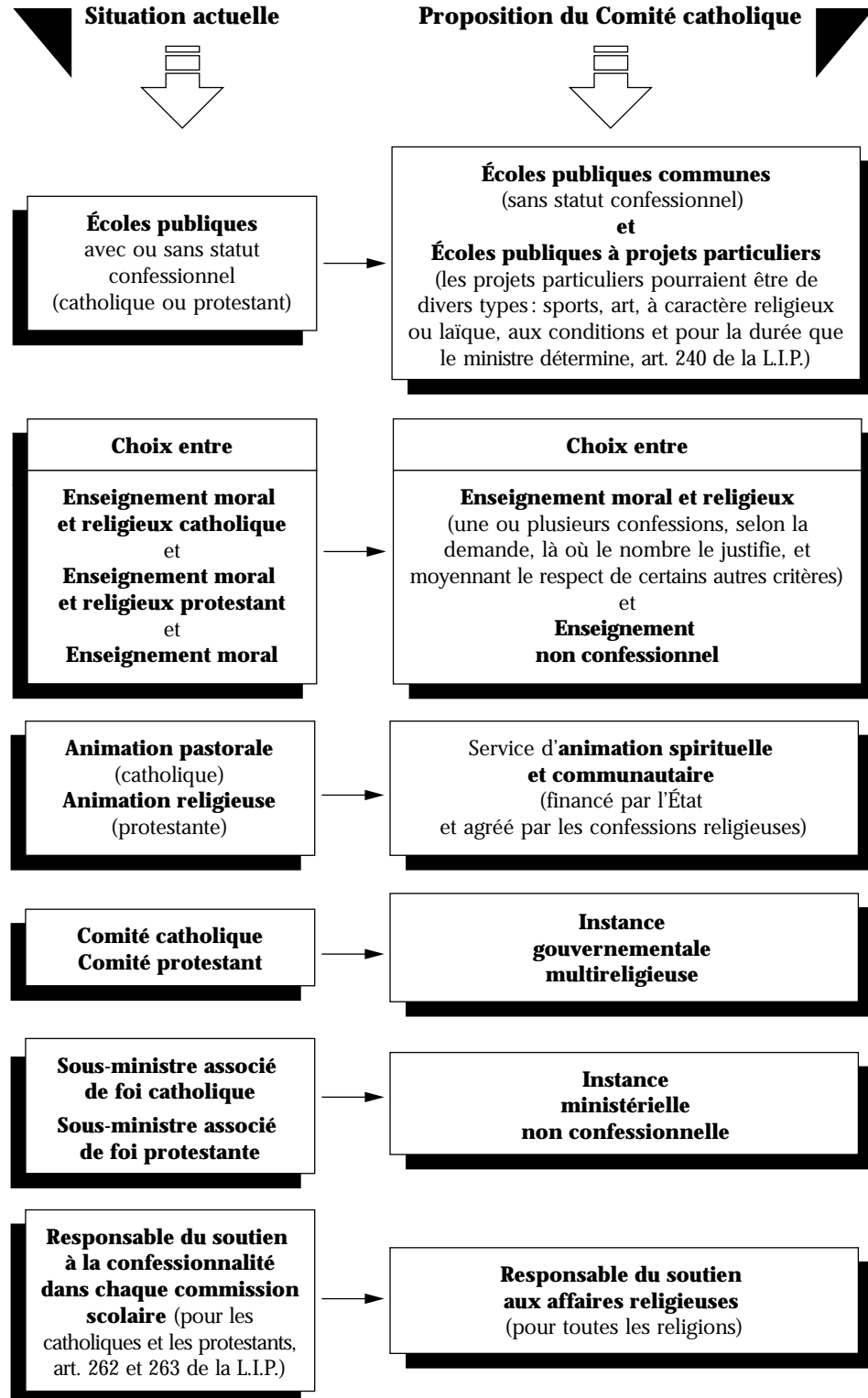
### NOMBRE D'ÉCOLES SECONDAIRES AYANT 200 ÉLÈVES ET PLUS D'UNE AUTRE RELIGION QUE PROTESTANTE OU CATHOLIQUE, 1998-1999

Direction régionale	Commission scolaire	Nombre d'écoles
Laval – Laurentides – Lanaudière	LAVAL, CS DE	3
Laval – Laurentides – Lanaudière	SIR-WILFRID-LAURIER, CS	2
La Montérégie	MARIE-VICTORIN, CS	2
La Montérégie	RIVERSIDE, CS	1
La Montérégie	NEW FRONTIERS, CS	1
Montréal	POINTE-DE-L'ÎLE, CS DE LA	2
Montréal	MONTRÉAL, CS DE	9
Montréal	MARGUERITE-BOURGEOYS, CS	9
Montréal	ENGLISH-MONTRÉAL, CS	5
Montréal	LESTER-B.-PEARSON, CS	5
L'Outaouais	WESTERN QUÉBEC, CS	1
<b>Ensemble du Québec :</b>		<b>40</b>

Données tirées de D.C.S. (Déclaration de l'effectif scolaire)  
**Direction de l'enseignement catholique**, février 1999

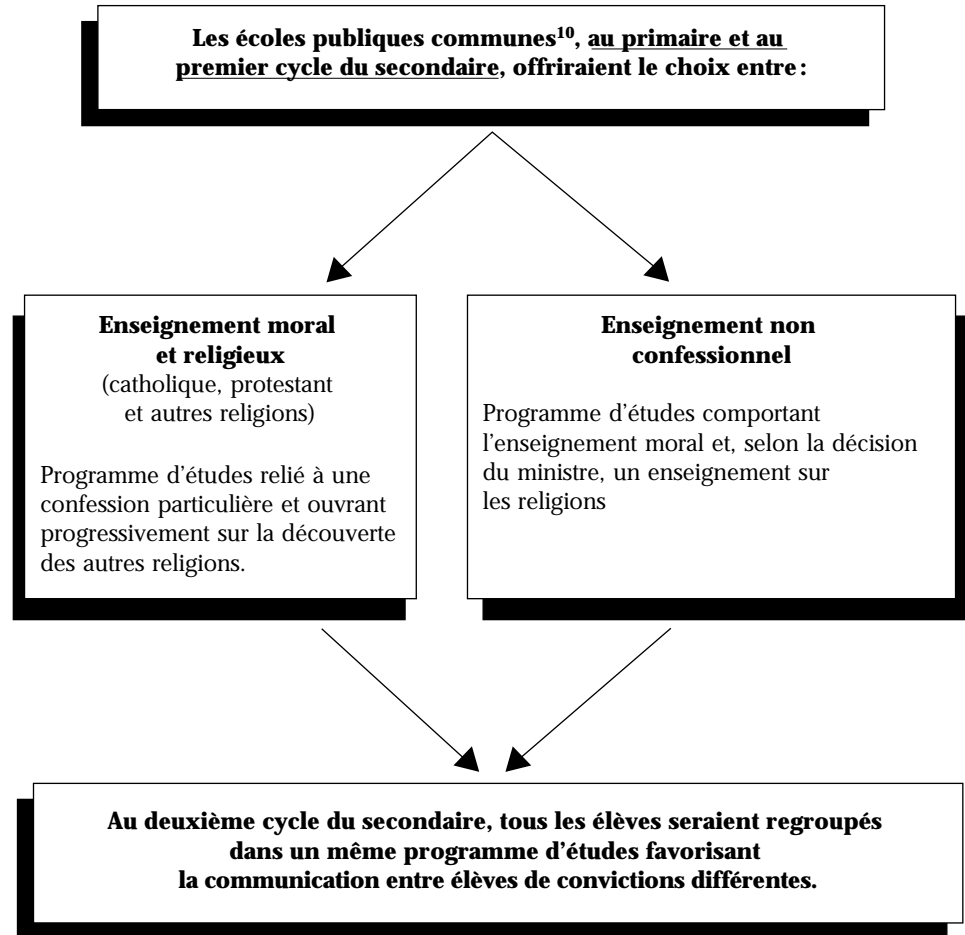
## ANNEXE 3

### TABLEAU COMPARATIF DE LA SITUATION ACTUELLE ET DE LA PROPOSITION DU COMITÉ CATHOLIQUE



## ANNEXE 4

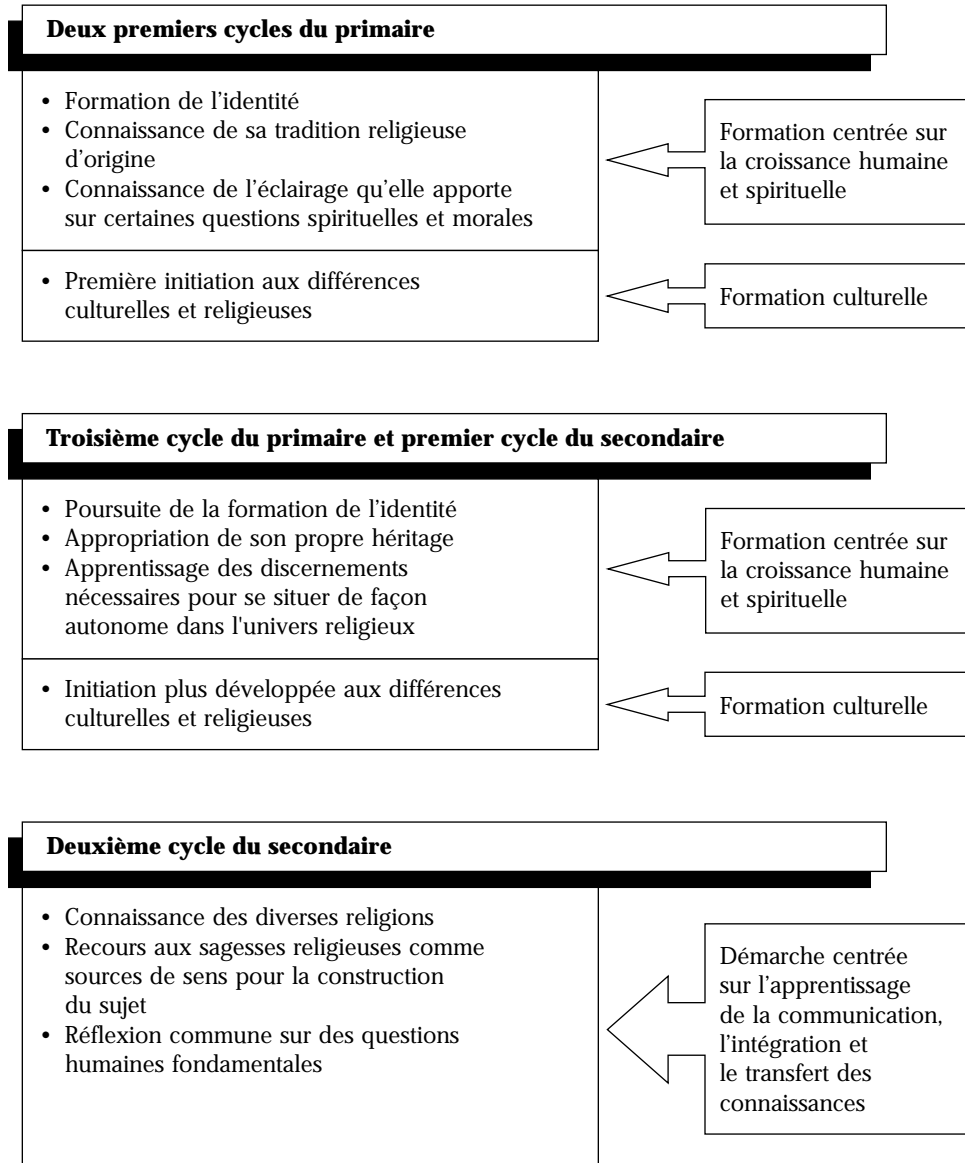
### TABLEAU ILLUSTRANT LE SCÉNARIO PROPOSÉ POUR L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX ET L'ENSEIGNEMENT MORAL



10. Dans les écoles à projets particuliers, ces aménagements pourraient varier selon le caractère de l'école.

## ANNEXE 5

### APERÇU DE LA RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE D'UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE



## ANNEXE 6

### SIMULATION DU MODÈLE DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX PROPOSÉ PAR LE COMITÉ CATHOLIQUE

Dans le but d'illustrer la façon dont on pourrait assurer la gestion pédagogique du modèle d'enseignement religieux proposé par le Comité catholique, différentes simulations seront présentées avec chacune un degré de complexité relativement élevé. Ainsi, chaque simulation comportera quatre options en enseignement religieux : une option d'enseignement moral (et possiblement de sciences humaines des religions), et trois options d'enseignement religieux confessionnel. Pour faciliter la présentation, dans chacun des tableaux, nous indiquerons ces options de la façon suivante : option 1, option 2, option 3, option 4, étant entendu que chacune des options peut représenter l'enseignement de n'importe quelle tradition religieuse ou l'enseignement moral (et possiblement de sciences humaines des religions). Ces simulations sont faites en tenant compte des normes actuelles de la convention collective pour l'organisation des groupes.

#### Première simulation :

##### Contexte théorique :

- une école primaire d'environ 500 élèves ;
- une école qui comporte trois classes par degré ;
- une école où les élèves de différentes confessions sont nombreux.

#### Premier cycle :

##### *1<sup>re</sup> année :*

Groupes	01	02	03	Total d'élèves	Nombre de groupes	Moyenne par groupe	Enseignant
<b>Ensemble des matières</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>69</b>	<b>3</b>	<b>23</b>	
Option 1	8	16	14	38	2	19	Titulaires des gr.01 +02
Option 2	3	2	5	10	1	10	Titulaire du gr.03
Option 3	6	5	1	12	1	12	Contrat
Option 4	8	0	1	9	1	9	Contrat
<b>Total d'élèves dans les options</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>69</b>	<b>5</b>	<b>13,8</b>	

**2<sup>e</sup> année :**

Groupes	01	02	03	Total d'élèves	Nombre de groupes	Moyenne par groupe	Enseignant
<b>Ensemble des matières</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>26</b>	<b>79</b>	<b>3</b>	<b>26,3</b>	
Option 1	20	15	18	53	2	26.5	Titulaires des gr.01 +02
Option 2	1	5	1	7	1	7	Titulaire du gr.03
Option 3	2	4	1	7	1	7	Contrat
Option 4	3	3	6	12	1	12	Contrat
<b>Total d'élèves dans les options</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>26</b>	<b>79</b>	<b>5</b>	<b>15,8</b>	

**Remarque :** dans une telle école, une organisation par degrés entraîne la création de deux groupes additionnels, si on veut respecter les quatre options en enseignement religieux. Dans ce cas, la moyenne d'élèves dans les options est de 14,8, ce qui est à la limite du seuil minimal acceptable.

**Organisation pour le 1<sup>er</sup> cycle :** si l'on envisage une organisation qui regroupe les élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> année, là où cela est nécessaire, nous avons alors une organisation qui est moins coûteuse. Cette organisation peut se présenter de la façon suivante :

	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	Total	Nb. gr.	Moy.
Option 1a	38		38	2	19
Option 1b		53	53	2	21,5
Option 2	10	7	17	1	17
Option 3	12	7	19	1	19
Option 4	9	12	21	1	21
Total/Moy.	69	79	148	7	21,2

L'organisation par cycles entraîne la création de seulement un groupe de plus par rapport aux groupes dans l'ensemble des autres matières.

**3<sup>e</sup> année :**

Groupes	01	02	03	Total d'élèves	Nombre de groupes	Moyenne par groupe	Enseignant
<b>Ensemble des matières</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>81</b>	<b>3</b>	<b>27</b>	
Option 1	10	12	20	42	2	21	Titulaire des gr.01 +02
Option 2	11	4	2	17	1	17	Titulaire du gr.03
Option 3	6	11	5	22	1	22	Contrat
Option 4	0	0	0	0	0	0	
<b>Total d'élèves dans les options</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>81</b>	<b>4</b>	<b>20,25</b>	

**Remarque :** dans le scénario ci-haut, si l'option 1 représentait la tradition musulmane et que les titulaires étaient de tradition chrétienne, il est plausible de penser que les deux groupes de l'option 1 devraient être assumés par des enseignants contractuels. En conséquence, le groupe de l'option 2 et celui de l'option 3 seraient assumés par deux titulaires. Le troisième titulaire ne pourrait pas assumer de groupe en enseignement religieux. Sa tâche d'enseignant devrait donc être complétée par d'autres fonctions : animation, récupération, aide aux élèves en difficulté, etc. Une telle situation entraînerait des dépenses additionnelles parce qu'elle obligerait à faire appel à un deuxième enseignant contractuel. Si une telle situation demeure exceptionnelle, les coûts ne sont pas prohibitifs.

**4<sup>e</sup> année :**

Groupes	01	02	03	Total d'élèves	Nombre de groupes	Moyenne par groupe	Enseignant
<b>Ensemble des matières</b>	<b>29</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>86</b>	<b>3</b>	<b>28,6</b>	
Option 1	6	11	10	27	1	27	Titulaires des gr.01 +02
Option 2	4	3	5	12	1	12	Titulaire du gr.03
Option 3	1	2	0	3	1	3	Contrat
Option 4	18	12	14	44	2	22	Contrat
<b>Total d'élèves dans les options</b>	<b>29</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>86</b>	<b>5</b>	<b>17,2</b>	

**Remarque :** si l'on appliquait le critère «là où le nombre le justifie», l'option 3 en 4<sup>e</sup> année ne pourrait pas être offerte. Par contre, si l'on appliquait le critère de la moyenne d'élèves par groupe, en 4<sup>e</sup> année, la moyenne serait encore au-dessus d'un seuil minimal.

**Organisation pour le 2<sup>e</sup> cycle :** si l'on envisage une organisation qui regroupe les élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> année, là où cela est nécessaire, nous avons alors une organisation qui est moins coûteuse. Cette organisation peut se présenter de la façon suivante :

	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Total	Nb. gr.	Moy.
Option 1a	42		42	2	21
Option 1b		27	27	1	27
Option 2	17	12	29	1	29
Option 3	22	3	25	1	25
Option 4	0	44	44	2	22
Total/Moy.	81	86	167	7	23,8

L'organisation par cycles entraîne la création de seulement un groupe de plus par rapport aux groupes dans l'ensemble des autres matières.

**5<sup>e</sup> année :**

Groupes	01	02	03	Total d'élèves	Nombre de groupes	Moyenne par groupe	Enseignant
<b>Ensemble des matières</b>	<b>29</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>86</b>	<b>3</b>	<b>28,6</b>	
Option 1	18	10	15	43	2	21,5	Titulaires des gr.01 +02
Option 2	3	5	4	12	1	12	Titulaire du gr.03
Option 3	4	8	2	14	1	14	Contrat
Option 4	4	5	8	17	1	17	Contrat
<b>Total d'élèves dans les options</b>	<b>29</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>86</b>	<b>5</b>	<b>17,2</b>	

**6<sup>e</sup> année :**

Groupes	01	02	03	Total d'élèves	Nombre de groupes	Moyenne par groupe	Enseignant
<b>Ensemble des matières</b>	<b>26</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>82</b>	<b>3</b>	<b>27,3</b>	
Option 1	20	16	14	50	2	25	Titulaires des gr.01 +02
Option 2	2	6	2	10	1	10	Titulaire du gr.03
Option 3	4	7	1	12	1	12	Contrat
Option 4	0	3	7	10	1	10	Contrat
<b>Total d'élèves dans les options</b>	<b>26</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>82</b>	<b>5</b>	<b>16,4</b>	

**Remarque :** dans une organisation par degrés, la moyenne minimale de 15 élèves par groupe est respectée.

**Organisation pour le 3<sup>e</sup> cycle :** si l'on envisage une organisation qui regroupe les élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années, là où cela est nécessaire, nous avons alors une organisation qui est beaucoup moins coûteuse. Cette organisation peut se présenter de la façon suivante :

	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	Total	Nb. gr.	Moy.
Option 1a	43		43	2	21,5
Option 1b		50	50	2	25
Option 2	12	10	22	1	22
Option 3	14	12	26	1	26
Option 4	17	10	27	1	27
Total/Moy.	86	82	168	7	24

L'organisation par cycles entraîne la création de seulement un groupe de plus par rapport aux groupes dans l'ensemble des autres matières.

### **Conclusion :**

1. Une organisation par degrés est possible avec le respect de quatre options. Dans ce cas, pour l'ensemble de l'école considérée dans ce modèle théorique, il faudrait créer 11 groupes additionnels. La moyenne de tous les groupes en enseignement religieux serait de 16,93 élèves, ce qui représente un seuil acceptable. Ces groupes seraient confiés à un ou plusieurs enseignants contractuels, en respectant les allégeances religieuses. Cette organisation pourrait entraîner des coûts plus ou moins considérables selon le nombre d'écoles affectées dans une commission scolaire donnée.
2. Une organisation par cycles est aussi possible et permet de respecter les choix dans quatre options. Elle exige la création de seulement trois groupes additionnels. Dans cette organisation, la moyenne des groupes en enseignement religieux est de 23 élèves. Là aussi, des groupes devront être confiés à des enseignants contractuels. Cette organisation cadre bien avec la nouvelle organisation pédagogique au primaire, permet d'offrir quatre choix en enseignement religieux et entraîne un minimum de déboursés additionnels qui ne devraient pas être plus importants que dans l'organisation actuelle.

### **Deuxième simulation : écoles primaires de taille moyenne ou petite**

Dans les écoles primaires moins nombreuses, une organisation pédagogique semblable à celle décrite plus haut est possible en tenant compte des considérations suivantes :

1. Le nombre d'options qu'il est possible de gérer est proportionnel au nombre d'élèves dans l'école. Moins il y a d'élèves, moins il est possible d'avoir d'options. Dans certaines écoles moins nombreuses, il est possible que seulement trois ou deux options puissent être offertes.

2. En contrepartie, les probabilités que plusieurs traditions religieuses se retrouvent dans une école où la clientèle est moins nombreuse sont moins grandes. À la rigueur, dans de telles écoles, il est plausible qu'une option confessionnelle ne puisse être offerte parce que seulement quelques élèves la demanderaient et que les coûts seraient trop élevés.

### **Troisième simulation : écoles secondaires**

Dans les écoles secondaires où la clientèle est généralement plus nombreuse, deux types d'organisation pédagogique sont présents, selon le choix des écoles :

#### **1. Une organisation où les groupes sont cloisonnés, c'est à dire où les mêmes élèves se retrouvent ensemble pour tous leurs cours ou pour la majorité de leurs cours :**

Dans un tel contexte, la gestion pédagogique des options en enseignement religieux doit se faire exactement comme pour les écoles primaires décrites à la première simulation avec les mêmes avantages et les mêmes contraintes.

#### **2. Une organisation où les groupes sont décroisonnés, c'est-à-dire où les mêmes élèves se retrouvent ensemble seulement pour une ou quelques matières :**

Dans un tel contexte, l'organisation pédagogique se fait selon des techniques de programmation relativement complexes. Règle générale, plus la clientèle est nombreuse, plus il est possible d'offrir d'options et de respecter le choix de la majorité des élèves. Des cas d'exception sont à prévoir pour l'enseignement religieux comme pour les autres matières

Au premier cycle du secondaire, comme les options sont généralement peu nombreuses, théoriquement, il devrait être possible d'offrir là aussi jusqu'à quatre options en enseignement religieux, en tenant pour acquis que des groupes additionnels devront parfois être créés pour respecter au maximum les choix des élèves et que des coûts additionnels devront être prévus.

Au deuxième cycle, les options sont plus nombreuses. La proposition du Comité catholique d'offrir en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire un seul programme commun pour tous les élèves simplifie au maximum la gestion pédagogique par rapport à la situation actuelle. Aucun problème de gestion n'est à prévoir si cette proposition est acceptée. Sinon, la même situation qu'au premier cycle se reproduira au deuxième cycle, à la différence que les options en enseignement religieux seront en concurrence avec les options dans les autres matières. Même dans cette situation plus complexe, en utilisant au maximum les techniques et les outils modernes de programmation, il est possible de répondre aux demandes de la très grande majorité des élèves.

**N.B.** Il est possible que les deux types d'organisation co-existent dans une même école.

## COMITÉ CATHOLIQUE 1998-1999

### Membres

#### **Guy Côté**

Président du Comité  
Laval

#### **Bertrand Blanchet**

Archevêque de Rimouski

#### **Spencer Boudreau**

Directeur du Bureau des stages  
Faculté des Sciences de l'éducation  
Université McGill

#### **Guy Boutin**

Directeur de l'enseignement et des programmes  
Collège de Sherbrooke

#### **Yolande Brisebois-Beaudin**

Pédagogue, conseillère pédagogique  
à la retraite  
Longueuil

#### **Anne Bureau**

Travailleuse autonome  
Québec

#### **Serge Côté**

Conseiller en éducation chrétienne et  
responsable du soutien à l'administration  
de la confessionnalité scolaire  
Commission scolaire Marie-Victorin  
Boucherville

#### **Roger Guillemette**

Professeur invité en administration scolaire  
Université du Québec à Chicoutimi

#### **Reynald Labelle**

Directeur général adjoint  
Commission scolaire des Draveurs  
Aylmer

#### **François Lafortune**

Directeur  
École secondaire P.-G.-Ostiguy  
Commission scolaire des Hautes-Rivières  
Saint-Césaire

#### **Josée Lambert-Chan**

Directrice du service éducatif  
Académie Antoine-Manseau  
Joliette

#### **Lucille Lanoie**

Animatrice de pastorale  
École secondaire Sacré-Cœur  
Commission scolaire de Val-des-Cerfs  
Granby

#### **Raynald Laplante**

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

#### **Anthony Matheson**

Directeur du regroupement  
Commission scolaire English-Montréal

#### **Suzanne Rousseau**

Professeure en théologie catéchétique  
Université du Québec à Trois-Rivières

### Membre adjoint d'office

#### **Christine Cadrin-Pelletier**

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

### Secrétaire

#### **Pierre Loiselle**