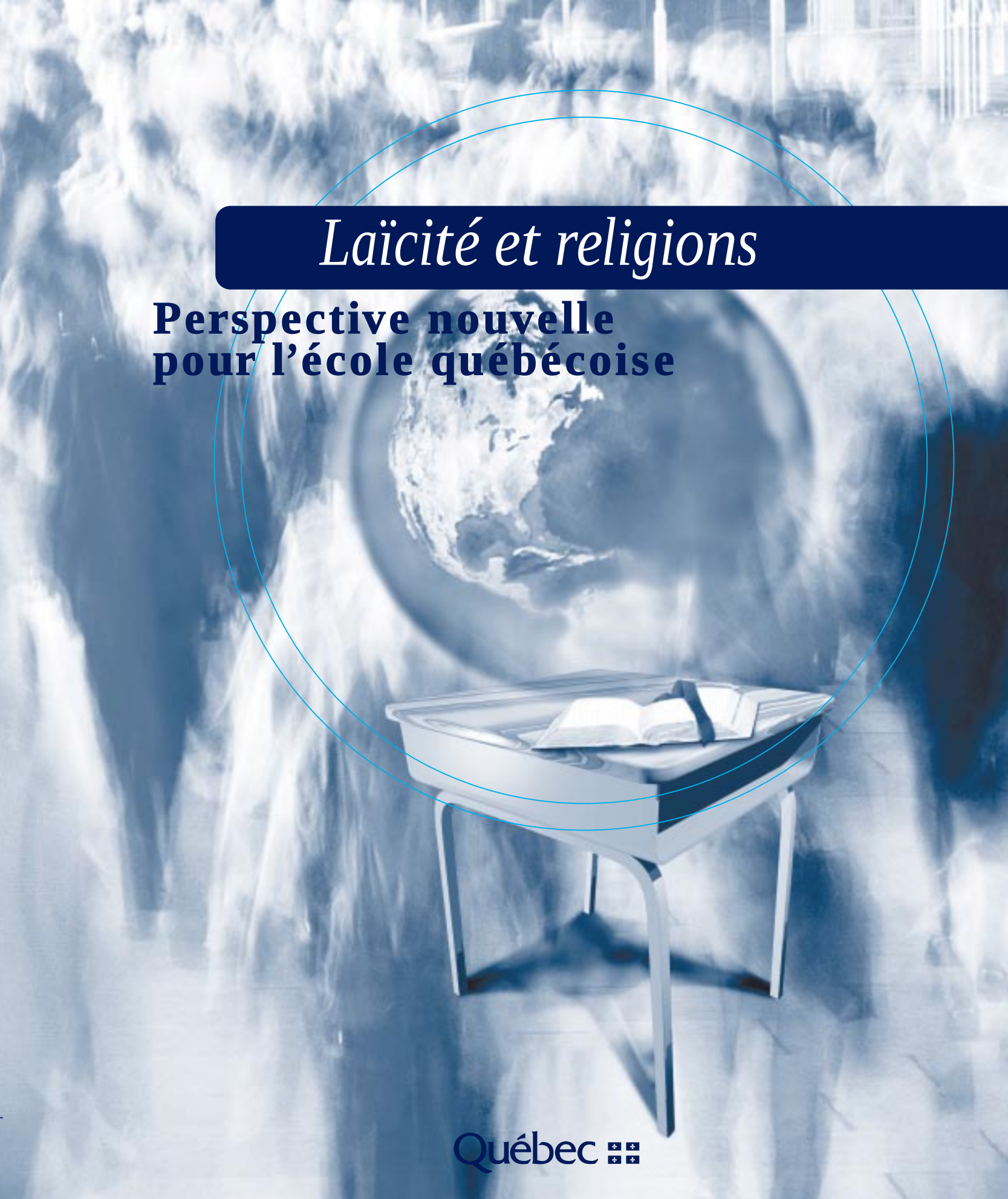




Laïcité et religions

**Perspective nouvelle
pour l'école québécoise**

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1999 — 98-2000

ISBN 2-550-34296-8

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1999

Le 29 mars 1999

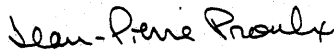
Monsieur François Legault
Ministre de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière, 16^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5

Monsieur le Ministre,

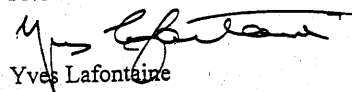
Nous avons l'honneur de vous soumettre le rapport unanime du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. Nous espérons avoir fidèlement rempli le mandat que votre prédécesseure, M^{me} Pauline Marois, nous a confié le 8 octobre 1997.

Nous souhaitons surtout que les travaux que nous avons menés depuis, ainsi que nos recommandations, apportent une contribution utile au débat public, en vue des décisions que le gouvernement et l'Assemblée nationale auront éventuellement à prendre à l'égard de la place de la religion à l'école.

Nous vous prions, Monsieur le Ministre, de recevoir l'expression de nos sentiments distingués.



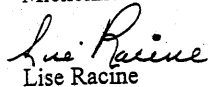
Jean-Pierre Proulx
Président



Yves Lafontaine



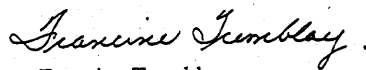
Micheline Milot



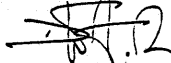
Lise Racine



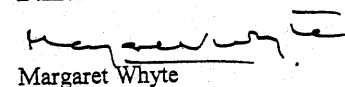
Ammar Sassi



Francine Tremblay



Daniel Weinstock



Margaret Whyte

Remerciements

Le Groupe de travail remercie vivement les personnes suivantes qui, à divers titres, ont collaboré à ses travaux.

Les agentes et agents de recherche :

Danielle Dufresne
France Gagnon
Mathieu Jodoin
Louise Lepage
Sylvain Nadeau
Marie-Andrée Quintal

Les membres du Comité sur l'éducation au phénomène religieux :

Fernand Ouellet, coordonnateur
Marcel Aubert
Halette Djandji
Marie-Bernarde Pérès
Michel Trudeau

Les professeurs et la juriste :

William F. Foster
Sonia Pratte
William J. Smith
José Woehrling

Les réviseuses linguistiques :

Francine Paradis
Nicole Poulin

La coordonnatrice de l'édition :

Lyne Côté

Il adresse enfin un merci particulier à

M^{me} Cathline Demers, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, qui depuis octobre 1997 s'est chargée du soutien technique et administratif.

Jean-Pierre Proulx
Président



Avant-propos

Le présent rapport arrive à un moment propice puisque l'école est au cœur même de la réforme entreprise après les États généraux sur l'éducation de 1996.

Or l'école, ce sont les parents et les élèves, puis les enseignants, les directions d'école et les autres acteurs de l'enseignement, c'est-à-dire ceux-là mêmes qui sont le plus immédiatement touchés par la question de la religion à l'école et par le débat qu'elle suscite. Mais cette question concerne aussi toute la société puisque les valeurs qui fondent l'école sont celles de l'ensemble des citoyens, à la fois dans ce qu'ils ont en commun et dans ce qui les différencie. C'est d'ailleurs là le nœud du débat.

Notre groupe de travail était composé de huit citoyennes et citoyens; les uns travaillent à l'école, les autres à l'université ou ailleurs; certains vivent à Montréal, d'autres en région; les uns ont une appartenance religieuse, d'autres pas; la plupart sont nés au Québec, mais quelques-uns sont venus d'ailleurs.

Dans un premier temps, nous avons dû, à travers le prisme de nos différents points de vue, nous approprier un dossier complexe tant sur le plan historique, politique, juridique, sociologique, culturel que pédagogique. Nous avons donc commencé par étudier.

Ce que nous proposons aujourd'hui à l'ensemble de nos concitoyens, c'est d'abord une réflexion documentée sur la place de la religion à l'école. Tout n'y est pas dit sans doute, mais notre tour d'horizon est probablement le plus large qui ait été fait sur la question au Québec.

Et puis, dans un second temps, nous avons délibéré et enfin conclu de façon unanime. Nous en sommes venus à la conclusion qu'il convient maintenant de réaménager la place de la religion à l'école dans une nouvelle perspective.

Cette perspective est celle de la laïcité ouverte. Dans le cadre d'une école inspirée par les valeurs communes des citoyens, cette perspective fait place à un enseignement culturel des religions et des visions séculières du monde; elle reconnaît la dimension spirituelle de la personne et permet donc aux écoles qui le souhaitent de se doter d'un service d'animation de la vie religieuse et spirituelle commun à tous. Elle accepte aussi que, dans le cadre de sa mission de service à la communauté, l'école puisse, en dehors des heures d'enseignement et compte tenu de ses priorités, mettre ses locaux à la disposition des confessions désireuses d'organiser elles-mêmes des services pour leurs membres.

La parole appartient maintenant aux Québécoises et aux Québécois.

Jean-Pierre Proulx
Président



Table des matières

INTRODUCTION 1

I – Le contexte	1
II – Notre mandat	8
III – Notre plan de travail et de recherche	10
En résumé	12

PARTIE I – LA PROBLÉMATIQUE 15

CHAPITRE 1 – LA PLACE ACTUELLE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE 17

I – Les institutions	18
A- Les organismes gouvernementaux	19
B- L'école	22
C- La commission scolaire	25
II – Les contenus de la confessionnalité	26
A- Le statut de l'école	26
B- Les enseignements religieux	30
C- L'animation pastorale et religieuse	34
En résumé	35

CHAPITRE 2 – LE CONTEXTE DÉMOGRAPHIQUE ET SOCIOCULTUREL 37

I – Les données démographiques	37
A- La population en général	37
B- L'effectif scolaire	42



II – Évolution de la situation religieuse au Québec	49
A- La sécularisation	50
B- La transformation des attitudes religieuses	51
C- Le pluralisme	52
En résumé	54

CHAPITRE 3 – LES QUESTIONS À RÉSOUDRE 57

I – Les rapports de l'État à la religion : principes et finalités	57
A- Le principe de neutralité	58
B- La propriété de l'école	59
C- Les finalités et buts de l'école	59
D- La fonction de socialisation de l'école	60
II – Les normes juridiques fondamentales	61
III – La cohérence entre le système éducatif et les buts sociétaux	63
IV – Les attentes sociales	65
V – Les aménagements	66
A- Le statut confessionnel ou laïque des écoles	66
B- L'enseignement religieux	68
C- L'animation pastorale et religieuse	71
En résumé	72



PARTIE II – LES PARAMÈTRES DU DÉBAT

75

CHAPITRE 4 – LES PRINCIPES ET FINALITÉS AUXQUELS SOUSCRITS L'ÉTAT EN MATIÈRE DE RELIGION À L'ÉCOLE

77

I – Les principes fondamentaux de la démocratie libérale	77
II – La nécessaire neutralité de l'État en matière de religion	79
A- La raison d'être de la neutralité	80
B- Les types de neutralité	81
III – À qui appartient l'école?	82
A- L'école appartient-elle aux parents?	83
B- L'école appartient-elle à la société civile?	85
IV – Les intérêts fondamentaux des enfants en matière d'éducation	87
A- Les aptitudes générales	88
B- La rationalité et l'autonomie du jugement	88
C- L'ouverture à la diversité culturelle et morale	90
D- Le lien social	91
E- De certaines objections	92
En résumé	93

CHAPITRE 5 – LES DROITS FONDAMENTAUX ET LES DROITS DES PARENTS

95

I – Les libertés et droits fondamentaux de la personne	97
A- Les droits pertinents et leur portée	97
B- Évaluation de la législation québécoise	101
II – Les droits des parents	108
A- Le droit interne	109
B- Le droit international	110
III – Les régimes juridiques au Canada anglais	112
IV – Les mesures possibles pour combler les lacunes de la loi	113
En résumé	116



CHAPITRE 6 – LA POLITIQUE DU QUÉBEC À L'ÉGARD DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE, DE L'INTÉGRATION SOCIALE ET DE L'ÉGALITÉ

119

I – La construction d'un espace civique commun et le partage de valeurs par tous	120
A- La mission de socialisation de l'école	120
B- Le rôle de l'école en matière d'intégration des immigrants	124
II – L'égalité des citoyens	127
A- L'absence de discrimination en milieu scolaire	128
B- La reconnaissance des particularismes	131
En résumé	133

CHAPITRE 7 – LES ATTENTES SOCIALES À L'ÉGARD DE LA RELIGION À L'ÉCOLE

135

I – Les mémoires	135
A- Les opinions en fonction des groupes et organismes	136
1. Les acteurs scolaires	136
2. Les confessions religieuses	139
3. Le Comité catholique et le Comité protestant	140
4. Les associations de citoyens	140
B- Les opinions en fonction des positions fondamentales valorisées	141
1. Les arguments en faveur du maintien de la confessionnalité	141
2. Les arguments en faveur de la déconfessionnalisation	142
3. L'argument de la démocratie parentale	143
II – L'enquête	144
A- Les populations visées	144
B- La place de la religion à l'école	145
1. Le statut confessionnel des écoles	146
2. Le projet éducatif	150
3. L'enseignement religieux	156
4. L'animation pastorale	160
5. Les autres aménagements	161



C- Profils d'aménagement privilégiés : confessionnalité ou laïcité?	162
1. Les parents	164
2. Les enseignants et les directions d'école	166
En résumé	167

PARTIE III – LES ORIENTATIONS 171

CHAPITRE 8 – UN CHOIX FONDAMENTAL : L'ÉGALITÉ OU LES PRIVILÈGES CONFESIONNELS 173

I – Les arguments favorables à l'égalité	174
II – Les arguments favorables aux droits et privilèges confessionnels	176
III – Le recours aux clauses dérogatoires	178

CHAPITRE 9 – LES AMÉNAGEMENTS POSSIBLES 181

I – Les paramètres à prendre en compte	181
II – Les aménagements possibles	183
A- Le statut des écoles	183
Option n° 1 : L'école non confessionnelle et l'école confessionnelle catholique ou protestante	184
Option n° 2 : L'école non confessionnelle et l'école confessionnelle pour toutes les confessions	188
Option n° 3 : L'école laïque pour tous	192
Option n° 4 : L'école à « projet particulier »	197
B- L'enseignement religieux	200
Option n° 1 : L'enseignement religieux de toutes les confessions et l'enseignement culturel des religions	203
Option n° 2 : L'enseignement culturel des religions	207
Option n° 3 : Aucun enseignement religieux	215

C- L'animation pastorale et religieuse	217
Option n° 1 : Un service d'animation pour chaque religion	219
Option n° 2 : Un service commun d'animation de la vie religieuse et spirituelle	219
Option n° 3 : Aucun service d'animation religieuse payé par l'État	223
D- Les autres aménagements	224
E- Les conséquences institutionnelles des changements proposés	226
F- Le déroulement du débat public	227

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS 229

RÉFÉRENCES 233

ANNEXE 1 – UNE NOUVELLE HYPOTHÈSE : L'ENSEIGNEMENT CULTUREL DES RELIGIONS 245

I – Évolution des enseignements religieux dans le contexte des démocraties pluralistes	246
II – Principes directeurs d'un enseignement culturel des religions	247
III – Orientations générales d'un contenu de programme	255
A- Contribution de l'enseignement culturel des religions aux compétences de l'élève	256
B- Thèmes et sujets possibles d'un enseignement culturel des religions	257

ANNEXE 2 – DÉCLARATION MINISTÉRIELLE DU 26 MARS 1997 261

ANNEXE 3 – MANDAT DU GROUPE DE TRAVAIL 265

ANNEXE 4 – MEMBRES DU GROUPE DE TRAVAIL 267

ANNEXE 5 – LISTE DES ÉTUDES 269

ANNEXE 6 – APPENDICE AU CHAPITRE 2 271



Introduction

Soulevée dès le début des années 1960 (Élie et autres, 1961; Morel et autres, 1962), la question de la confessionnalité et de la laïcité de l'école demeure, quelque 40 ans plus tard, encore irrésolue; elle constitue plus que jamais un important sujet de débat social. La modification, en décembre 1997, de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 et le remplacement des commissions scolaires confessionnelles par des commissions scolaires linguistiques, en juillet 1998, n'ont pas clos la discussion. Ces événements ont plutôt recentré le débat sur la religion à l'école.

C'est dans ce contexte que la ministre de l'Éducation, M^{me} Pauline Marois, a mis sur pied le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école en octobre 1997. Elle lui a confié le « mandat général d'examiner la question de la place de la religion à l'école, de définir les orientations pertinentes et de proposer des moyens en vue de leur mise en œuvre ». Afin de mieux saisir la raison d'être de ce mandat, il convient d'abord d'analyser le contexte dans lequel il a été formulé. Nous préciserons ensuite sa portée et la manière dont nous entendons nous en acquitter.

I – Le contexte

Le contexte dans lequel s'inscrit notre mandat est à la fois immédiat et éloigné; immédiat, étant donné qu'il se situe dans la foulée des États généraux sur l'éducation de 1995-1996; éloigné, car les recommandations qui en sont issues s'inscrivent dans le prolongement de plusieurs événements significatifs de l'histoire de la confessionnalité scolaire du Québec.

Le contexte éloigné – Deux événements déterminants ont marqué cette histoire en ce qu'ils ont constitué une rupture radicale avec le passé. Le premier est la création du ministère de l'Éducation en 1964. Depuis 1875, le système d'éducation était en effet sous la responsabilité de l'Église catholique et des communautés anglo-protestantes. Le gouvernement prenait ainsi la charge du système scolaire, mais les confessions conservaient néanmoins un certain nombre de pouvoirs relatifs à la religion à l'école. Le second événement, plus récent, est la modification, en décembre 1997, de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. Cette modification a abrogé les droits et privilèges confessionnels que les catholiques et les protestants détenaient en vertu de cette loi. Comme nous l'avons mentionné, elle a permis le remplacement, le 1^{er} juillet 1998, des commissions scolaires confessionnelles « pour catholiques » et « pour protestants » par des commissions scolaires francophones et anglophones. Mais elle a entraîné une conséquence importante; en effet, toutes les lois du Québec et les dispositions qu'elles contiennent relativement à la religion à l'école sont dorénavant soumises aux règles constitutionnelles de la Charte canadienne des droits et libertés.

Entre ces deux événements de 1964 et de 1997, d'autres changements importants encore, qui touchent notre mandat, ont marqué le paysage confessionnel. Tout d'abord, l'adoption, en 1967, des premiers règlements du Comité catholique et du Comité protestant du

- 1 Rappelons pour mémoire que le Conseil supérieur de l'éducation a été créé en 1964 en même temps que le ministère de l'Éducation. Lui ont été rattachés administrativement le Comité catholique et le Comité protestant.
- 2 Cette loi (loi 3) a toutefois été invalidée in toto en juin 1985 pour inconstitutionnalité, et ne s'est jamais appliquée.
- 3 À moins d'indication contraire, la Loi sur l'instruction publique est citée selon le chapitre I-13.3 des Lois refondues du Québec qui comprennent les modifications apportées par les projets de loi 109 et 180 de 1997.

Conseil supérieur de l'éducation¹. Ces règlements définissaient les normes générales permettant à ces deux organismes de « reconnaître » comme catholiques ou protestantes, selon le cas, les écoles désireuses d'obtenir une telle reconnaissance. Ce mécanisme reflétait une exigence ferme formulée en 1963 par l'Assemblée des évêques du Québec, au moment des négociations entre l'Église et l'État sur la création du ministère de l'Éducation, celle de préserver le caractère confessionnel des écoles (Roy, 1983).

Mais, situation paradoxale, en 1974 aucune école n'avait encore sollicité une telle reconnaissance. Aussi, le Comité catholique a-t-il procédé d'office, comme la loi lui permettait de le faire, en reconnaissant juridiquement comme catholiques les écoles qui relevaient alors des commissions scolaires « pour catholiques ». Il a justifié à l'époque son geste par le fait que ces écoles étaient communément réputées catholiques et perçues comme telles par l'ensemble de la population, que l'épiscopat les considérait toujours comme catholiques et que le gouvernement lui-même avait toujours tenu compte du caractère confessionnel des écoles publiques. Néanmoins, les nouvelles écoles créées à partir de cette date seraient tenues d'entreprendre une démarche auprès du Comité catholique pour obtenir cette reconnaissance. De son côté, le Comité protestant n'a jamais procédé autrement que par reconnaissance d'office jusqu'en 1988.

Pour l'essentiel, ce régime mis en place en 1967 est toujours en vigueur. La Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public² l'a du reste formellement consacré en 1984 en donnant suite à la demande de l'épiscopat catholique voulant que le système scolaire laisse place « à des écoles officiellement reconnues comme catholiques, chaque fois qu'une majorité de parents dans un milieu réclame de telles écoles » (Assemblée des évêques du Québec, 1982 : 8). En 1987, la Loi sur l'instruction publique³ a confirmé ce régime.

Depuis 1974, les nouvelles écoles créées par les commissions scolaires « pour catholiques » ont pour la plupart demandé et obtenu un statut catholique, la règle de la majorité prévalant chaque fois. Quelques écoles seulement ont choisi de ne pas demander de statut confessionnel (Proulx, 1994). Et ce n'est qu'en 1996 que quatre écoles de la commission scolaire Sainte-Croix sur l'île de Montréal ont demandé et obtenu la révocation de leur statut catholique conféré d'office en 1974. Pour ce qui est de Montréal et de Québec, le jugement de la Cour supérieure de 1981 dans l'affaire Notre-Dame-des-Neiges (Durand, Durand, Proulx, Proulx, 1980) a verrouillé constitutionnellement le statut confessionnel des écoles de ces deux villes. Le verrou n'a sauté que 16 ans plus tard par la modification constitutionnelle que l'on sait.

En ce qui concerne, enfin, l'enseignement religieux, deux événements doivent être signalés. Le premier est l'adoption, en 1975, de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec qui reconnaît aux parents « 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 loi⁴ ». Le second, qui prolonge du reste le premier, est l'inscription dans la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public de 1984, confirmée dans la Loi sur l'instruction publique de 1987, du droit des parents de choisir l'enseignement religieux catholique ou protestant, ou l'enseignement moral non confessionnel, et ce, dans n'importe quelle école publique, sans égard à son statut, confessionnel ou non.

Tous ces changements ne se sont pas produits sans débat, encore que ceux-ci n'aient pas tous eu la même intensité. Ils ont été, pour une large part, liés à la question linguistique et, à travers elle, à la question nationale. La religion et la langue ont constitué et demeurent, à l'évidence, quoique à des degrés différents selon les époques, deux valeurs culturelles structurantes de la société québécoise. Le principal changement survenu depuis la publication du dernier tome du rapport de la commission Parent, en avril 1966, et jusqu'en 1997 est sans contredit celui de la restructuration scolaire et de la création des commissions scolaires linguistiques. Et il a précisément mis en concurrence ces deux valeurs (Proulx, 1997). Cette transformation était inextricablement liée à l'issue des discussions sur l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. Les enjeux étaient à la fois confessionnels, en ce qu'ils concernaient le statut des écoles de Montréal et Québec, et linguistiques, car la communauté anglophone, du moins celle de religion protestante, y voyait une garantie pour le contrôle de ses écoles.

La question scolaire est en outre traversée depuis le début des années 1960 par une autre problématique, soit celle de la laïcité. Ce courant, porté principalement par le Mouvement laïque de langue française durant la décennie 1960-1970, s'est mis en veilleuse à la fin de cette même décennie, estimant avoir obtenu satisfaction dans les recommandations de la commission Parent (1966; Rochon, 1971). Celle-ci proposait en effet la création d'écoles non confessionnelles, tout en maintenant des écoles catholiques et protestantes regroupées dans des commissions scolaires déconfessionnalisées et unifiées sur un même territoire. Les énergies militantes allaient se mobiliser davantage autour de la question nationale et linguistique, du moins jusqu'à l'adoption de la Charte de la langue française en 1977.

L'adoption en 1975 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec puis, en 1982, de la Charte canadienne des droits et libertés est venue asseoir sur de nouvelles bases les revendications de ceux et celles qui prônaient l'école laïque; ces deux chartes plaçaient dorénavant au rang des valeurs sociales fondamentales et normative la liberté de conscience et de religion et l'égalité de tous devant la loi. Pour sa part, la Commission des droits de la personne du Québec est intervenue à plusieurs reprises (1979, 1983, 1988, 1994, 1995 et 1997), en particulier à l'occasion des débats parlementaires sur les projets de loi sur l'instruction publique, pour mettre en garde le gouvernement contre les atteintes à la liberté de conscience et de religion ou encore au principe d'égalité qu'elle estimait présentes dans les dispositions législatives touchant la confessionnalité.



- 5 Louis-Albert Vachon, président de l'Assemblée des évêques du Québec, à Camille Laurin, ministre de l'Éducation, 20 février 1984.
- 6 Jean-Guy Bissonnette, président du Comité catholique, à Claude Ryan, ministre de l'Éducation, 11 novembre 1986.
- 7 La Charte canadienne des droits et libertés et la Charte des droits et libertés de la personne du Québec contiennent toutes deux des dispositions qui permettent au législateur de déroger expressément par une loi à une disposition de l'une ou l'autre des deux chartes. Une dérogation à la Charte canadienne ne reste en vigueur que pour la période fixée par le législateur, sans toutefois dépasser cinq ans. Faute d'être renouvelée, elle devient caduque à l'échéance. Une dérogation à la charte québécoise dure tant que le législateur ne la révoque pas par une autre loi. On appelle fréquemment une telle dérogation « clause nonobstant », « clause dérogatoire » ou mieux, « disposition dérogatoire ».
- 8 Il ne faut pas confondre le Mouvement laïque québécois avec le Mouvement laïque de langue française qui s'est sabordé en 1969. Le MLQ est issu de la transformation, au début des années 1980, d'un mouvement qui luttait pour la reconnaissance du droit à l'exemption de l'enseignement religieux catholique.

À la demande de l'Assemblée des évêques du Québec⁵, le gouvernement du Parti québécois, en 1984, a plutôt choisi de préserver les privilèges des catholiques et des protestants par l'introduction d'une clause dérogatoire à la Charte des droits et libertés de la personne du Québec dans la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public. Puis, en 1986, le gouvernement libéral de l'époque a proposé aux mêmes fins à l'Assemblée nationale, à la demande, cette fois, du Comité catholique⁶, d'adopter des clauses dérogatoires⁷ aux deux chartes canadienne et québécoise des droits et libertés dans les principales lois sur l'éducation. Ces clauses ont été reconduites en 1989 et en 1994, sous des gouvernements libéraux. Les clauses dérogatoires à la Charte canadienne des droits et libertés échoient le 30 juin 1999 puisqu'elles ne peuvent demeurer en vigueur plus de cinq ans alors que les dérogations à la charte québécoise demeurent en vigueur tant qu'elles ne sont pas explicitement révoquées.

Les revendications en faveur de l'école laïque sont donc portées depuis un certain nombre d'années à la fois par ceux, tel le Mouvement laïque québécois⁸, qui ont fait de l'idéologie de la laïcité le fondement de leur combat et par ceux qui s'inspirent principalement des droits fondamentaux de la personne reconnus par les chartes. En somme, il existe dorénavant au Québec un mouvement social qui est porteur d'une vision laïque et séculière de l'éducation auquel s'oppose l'autre mouvement social favorable à la confessionnalité. Bien entendu, le débat porte en même temps sur la représentativité de chacun de ces deux mouvements et sur leur capacité à rallier l'opinion.

Si le débat de la confessionnalité est, comme on vient de le voir, un débat de principes, il n'est pas que cela; il porte aussi sur la pertinence de la religion à l'école. Le pluralisme religieux observé à l'école montréalaise et la sécularisation manifeste de la société québécoise interpellent vivement l'opinion. Et puis, disent les uns, comment comprendre le fait que les grands corps sociaux, hôpitaux et services sociaux, syndicats, caisses populaires, les cégeps mêmes, se sont déconfessionnalisés dès le début des années 1960 alors que les écoles publiques demeurent confessionnelles? Les parents, répliquent les autres, veulent toujours majoritairement l'école confessionnelle et l'enseignement religieux pour leurs enfants. C'est leur choix et il mérite d'être respecté. La controverse porte d'ailleurs aussi sur le consensus social touchant la place de la religion à l'école. On assiste ainsi, depuis plusieurs années, à une bataille d'opinion publique où les sondages tiennent une place importante.

Le contexte immédiat – On ne s'étonnera pas que ce débat ait occupé beaucoup de place dans les États généraux sur l'éducation de 1995-1996. La Commission qui les présidait a bien mis en lumière les systèmes de valeurs différents qui opposent les tenants de la confessionnalité et ceux de la laïcité (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a). Elle a finalement choisi, à la majorité de ses membres, de « poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire » (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b : 53), estimant qu'il

- 9 P. Cauchon, « Confessionnalité et enseignement privé. Deux consensus impossibles à dégager, constate Bisailon ». Le Devoir, 24 mai 1996. Les tenants de la confessionnalité ont opposé à ce diagnostic une évaluation quantitative préparée par la Direction de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation (1996) à partir des mémoires soumis à la Commission. Selon cette évaluation, seulement 22 % des mémoires s'étant intéressés à la confessionnalité prônaient la déconfessionnalisation du système scolaire. Cette statistique fit grand bruit et servit d'argument pour illustrer le caractère antidémocratique de la recommandation des États généraux.

s'agissait là d'un « choix de société » que l'on ne pouvait plus différer. Elle l'a fait en prenant en compte « l'évolution culturelle et démocratique de la société québécoise », c'est-à-dire d'une société « pluraliste et laïque de fait » (p.54). Mais la Commission a aussi opté pour la déconfessionnalisation des écoles au nom de ces valeurs fondamentales que sont l'égalité devant la loi et la non-discrimination. Car, explique-t-elle :

[...] pour maintenir des écoles qui sont à la fois confessionnelles et communes, on doit déroger à la Charte québécoise des droits et libertés de la personne, ce qui signifie, en quelque sorte, que les valeurs de certains citoyens sont subordonnées à celles d'autres majoritaires. Un tel projet confessionnel, même appliqué discrètement, une fois inscrit dans la Loi sur l'instruction publique, est potentiellement discriminatoire. (p. 55).

Elle a donc formulé les quatre recommandations suivantes :

- Transformer les commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques.
- Entreprendre les démarches pour l'abrogation de l'article 93 de la Constitution canadienne, en vue de l'abolition des structures et des mécanismes actuels en matière de confessionnalité du système scolaire.
- Inviter les groupes qui disposent actuellement de garanties en matière confessionnelle à mettre en place les mécanismes qui permettront que l'éducation chrétienne soit assumée dans des lieux plus appropriés que l'école.
- Renforcer, à l'école, l'éducation aux valeurs et l'éducation civique ainsi que la connaissance culturelle du phénomène religieux et assurer des services de soutien à la vie civique (p. 88).

Ces recommandations, surtout les deux dernières, ont fait l'objet d'une vive controverse, et, au premier chef, l'évaluation même de la faveur dont chacune bénéficiait dans l'opinion publique. La Commission avait, quant à elle, observé une absence de consensus et « une opposition fondamentale » des positions, et décidé de trancher dans le vif. Les tenants de la confessionnalité ont plaidé qu'il y avait au contraire une opinion largement majoritaire en faveur du maintien de la confessionnalité⁹.

Le gouvernement a donc choisi de donner suite aux deux premières recommandations : l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867, on le sait, ne s'applique plus au Québec et les commissions scolaires sont maintenant linguistiques. Il s'en est toutefois tenu là. Le 26 mars 1997, la ministre de l'Éducation, M^{me} Pauline Marois, faisait une déclaration ministérielle à l'Assemblée nationale sur « la gestion de la diversité des attentes religieuses à l'école », au moment où cette même



assemblée était saisie d'une motion visant à la révocation de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. Il importe de rappeler ici les éléments essentiels de cette déclaration car elle y annonçait en même temps la création de notre groupe de travail¹⁰. Cette déclaration visait globalement à « indiquer les orientations et les aménagements que le gouvernement proposait alors en vue de répondre aux attentes diverses des citoyens en matière d'éducation morale et religieuse à l'école publique ». Elle comptait trois orientations.

Premièrement, les attentes et demandes doivent être gérées « dans la perspective d'une société pluraliste ouverte ». Cela entraîne, déclarait la ministre, l'obligation de respecter « le libre choix ou le libre refus de la religion » et, par conséquent, celle d'« assurer la liberté de conscience de chaque individu, fût-il seul devant la majorité ». L'école n'a pas pour autant à être réfractaire à « tout propos sur la religion. Elle doit se montrer ouverte et capable d'accueillir, par-delà les convictions particulières et dans un esprit critique, ce que les religions peuvent apporter en fait de culture, de morale et d'humanisme ».

Deuxièmement, « il convient de gérer ces demandes dans le sens d'une démarche progressive ». À cet égard, la ministre proposait une approche pragmatique; « bien des difficultés, qui paraissent insolubles sur le plan des principes, deviennent surmontables dans les faits, dès que l'on fait preuve de réalisme et de conciliation ».

Troisièmement, « il importe de gérer ces attentes dans le respect de l'histoire et de la culture québécoises ». Certes, l'égalité de traitement s'impose pour toutes les options humanistes et religieuses, mais une évidence s'impose aussi; « la tradition chrétienne, catholique et protestante, a marqué profondément et continue de marquer distinctement la paysage architectural, toponymique, culturel et social du Québec ». Il est possible, estimait la ministre, de reconnaître « cette donnée historique et patrimoniale, sans pratiquer l'exclusion ou la discrimination, sans oublier les apports des nouvelles cultures et des autres groupes religieux. L'objectif visé sera de favoriser pour tous les jeunes, quelle que soit leur origine, l'insertion dans l'univers symbolique québécois et nord-américain ».

M^{me} Marois annonçait alors trois aménagements :

- La déconfessionnalisation des commissions scolaires;
- Le maintien, pendant la mise en place des commissions scolaires linguistiques, du statut confessionnel des écoles suivi, deux ans après, d'une révision générale des statuts confessionnels;
- Le libre choix entre l'enseignement moral et religieux, « en conformité avec l'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés qui prévoit la possibilité d'un enseignement conforme aux convictions des parents ». De même, le service d'enseignement pastoral et religieux serait offert au libre choix.

La ministre s'interrogeait enfin sur la pertinence que « tous les élèves reçoivent une certaine formation au sujet du phénomène religieux, des cours de culture religieuse intégrant les diverses grandes traditions, des cours d'histoire des religions ». Pour répondre à ces interrogations, elle annonçait son intention de créer un groupe de travail « aux fins d'étudier l'ensemble de la question de la place de la religion à l'école » et de soumettre ensuite son rapport « à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale qui pourrait entendre l'ensemble des groupes qu'intéresse cette question ».

Voilà donc le contexte dans lequel a été créé notre groupe de travail. Mais il faut savoir aussi que celui-ci se prolonge dans l'avenir en raison de deux rendez-vous importants auxquels la loi convie, d'une part, le gouvernement du Québec, d'autre part, l'ensemble des écoles du Québec.

Le premier rendez-vous est celui de l'expiration, fin juin 1999, des clauses dérogatoires à la Charte canadienne des droits et libertés inscrites dans les principales lois sur l'éducation et qui préservent les droits et privilèges confessionnels que confèrent ces lois aux catholiques et aux protestants. Le gouvernement connaîtra alors une situation inédite. En effet, chaque fois que les dispositions dérogatoires ont été reconduites, ce fut dans un cadre constitutionnel qui protégeait déjà, par l'article 93, les droits et privilèges des catholiques et des protestants. Ces dispositions venaient en quelque sorte, dans un mouvement naturel de cohérence, protéger les autres droits et privilèges consentis par les lois ordinaires du Québec. Ce ne sera plus le cas en juillet 1999. S'il devait reconduire ces dispositions dérogatoires, le gouvernement devrait apporter, sur le plan moral et politique, une justification nouvelle et crédible pour continuer de faire primer ainsi les droits et privilèges des catholiques et des protestants sur les libertés fondamentales et sur le droit à l'égalité. Cette question, on le verra, est inévitablement au cœur de la réflexion de notre groupe.

Le second rendez-vous est celui-là même auquel la ministre a convié les écoles en avril 1997 et qu'une modification à la Loi sur l'instruction publique a confirmé par la suite. Chaque commission scolaire linguistique devra, avant le 1^{er} juillet 2001, consulter l'ensemble des parents et le conseil d'établissement de chaque école déjà reconnue comme catholique ou protestante sur l'opportunité de maintenir une telle reconnaissance. La commission scolaire pourra alors requérir des comités catholique et protestant le retrait de cette reconnaissance, et devra même obligatoirement le faire, « si le conseil d'établissement lui en fait la demande » (Loi sur l'instruction publique, art. 218 et 520). Il convient de noter du reste que ce rendez-vous de 2001 fait, lui aussi, partie du débat puisqu'il postule, d'une part, que la confessionnalité et la laïcité de l'école sont deux options également recevables et qu'il appartient en définitive aux écoles d'en décider. Cette question fera, bien entendu, l'objet de notre réflexion.





II – Notre mandat

Avant d'exposer l'interprétation que nous avons faite de notre mandat, il nous faut en présenter le texte officiel. Il s'énonce comme suit :

Le Groupe de travail a pour mandat général d'examiner la question de la place de la religion à l'école, de définir les orientations pertinentes et de proposer des moyens en vue de leur mise en œuvre. À cette fin, le Groupe de travail devra plus précisément :

- 1- Définir la problématique de la religion à l'école, aussi bien au regard de son statut que des services éducatifs, en accordant une attention particulière à l'évolution de la société québécoise depuis les travaux de la commission Parent (1966) sur le même sujet;
- 2- Déterminer les principes, les finalités et les diverses orientations qui pourraient guider l'État dans sa définition de la place de la religion à l'école et indiquer, le cas échéant, celles qu'il recommande. Dans ce but, le Groupe de travail de travail devra notamment :
 - a) Faire l'inventaire critique des différentes conceptions des rapports entre l'État et les religions à l'égard de l'éducation;
 - b) Clarifier les rapports entre les droits fondamentaux de la personne et les droits des parents à l'égard de l'éducation religieuse de leurs enfants;
 - c) Clarifier les attentes des parents en même matière, de même que celles des acteurs immédiats de l'école, plus particulièrement des enseignantes et des enseignants et des directions des écoles;
 - d) Prendre en considération les choix de société fondamentaux déjà faits au Québec en matière culturelle et qu'expriment particulièrement le préambule de la Charte de la langue française et la politique québécoise en matière d'immigration;
 - e) Prendre en considération les points de vue des principales confessions religieuses et des groupes porteurs d'une vision séculière de l'éducation.
- 3- Mener, avec l'autorisation de la ministre, les études pertinentes à l'accomplissement de son mandat.

Le Groupe de travail devra remettre son rapport à la ministre de l'Éducation à l'automne 1998.

Trois remarques s'imposent ici.

Premièrement, nous nous sommes donc donné comme première obligation de remplir notre mandat en tant que citoyennes et citoyens, sans égard aux liens que des membres du Groupe avaient ou n'avaient pas avec l'une ou l'autre confession. Cela ne veut pas dire, évidemment, que ces liens ont été gommés, bien au contraire. Ils ont permis, le cas échéant, par le réservoir de sens, d'expériences et de sensibilités diversifiés auxquels ils donnent accès, de mieux comprendre les réalités qu'il nous fallait examiner et d'enrichir ainsi notre réflexion commune. Mais à cet égard, ces liens ont joué le même rôle que la diversité de nos expériences professionnelles, tout comme celle de nos enracinements socio-culturels et géographiques.

Deuxièmement, nous avons envisagé notre mandat du point de vue du bien commun. Cela ne nous a pas empêchés de prendre en compte les intérêts particuliers; le bien commun n'est pas pure abstraction; il passe aussi par la conciliation, sinon parfois l'arbitrage, des points de vue diversifiés qui caractérisent une société démocratique.

Enfin, puisque nous tenons notre mandat de l'État, nous avons adopté face à la question de la religion et de la religion à l'école, la neutralité qu'il sied à l'État de prendre à l'égard de ces questions. Neutralité ne veut pourtant pas dire indifférence. D'ailleurs, nous le verrons plus loin dans ce rapport, le Groupe a examiné de près ce concept important de neutralité. À cet égard, nous nous sommes longuement interrogés sur l'intérêt que l'État pouvait porter, en tant qu'État précisément, à l'éducation religieuse des citoyens qu'il représente.

Pour une délibération démocratique – Notre mandat, il convient de le rappeler, se situe dans le contexte d'une délibération démocratique plus large dont la ministre de l'Éducation a déjà fixé certaines étapes dans sa déclaration ministérielle du 26 mars 1997. Notre rapport, précisait-elle, « serait référé à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale qui pourrait alors entendre l'ensemble des groupes qu'intéresse la question ». Elle a réitéré cet engagement le 8 octobre suivant dans le communiqué annonçant la création du Groupe de travail. Munis, souhaitons-le, de l'éclairage de notre rapport qui sera un des éléments de cette délibération, les décideurs politiques pourront donc mener à terme ce débat de société qui met en jeu des dimensions fondamentales de notre système éducatif.

La délibération démocratique se clôt généralement par un vote de l'Assemblée nationale qui, dans la meilleure des hypothèses, rend compte de l'unanimité des volontés ou exprime du moins un large consensus. La plupart du temps cependant, le vote reflète les valeurs de la majorité ou un compromis acceptable. Notre rôle se situe en amont du vote à venir. Nous souhaitons simplement contribuer à nourrir la délibération commune. Car la mesure de la démocratie ne se réduit pas au décompte du vote, encore moins aux pourcentages des sondages, même les mieux faits;



- 11 Cette étude fait l'objet d'un rapport de recherche distinct publié en annexe au présent rapport : S. Nadeau, *Le discours de l'État québécois sur la place de la religion à l'école, 1966-1997*, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion, 1999.

un vote peut être irréflecté et une opinion, même majoritaire, peut être aberrante. C'est pourquoi la qualité de la délibération et celle de la décision qui la prolonge résident aussi dans la capacité réelle, et surtout manifeste, de tous les participants au débat, fussent-ils d'opinions diamétralement opposées, de recourir à la raison pour fonder leurs positions. C'est pourquoi nous nous emploierons à justifier le mieux possible nos propres conclusions.

III – Notre plan de travail et de recherche

Notre mandat nous a servi de guide pour définir notre plan de travail et de recherche. Au premier chef, le devoir qui nous est imparti de « déterminer les principes, les finalités et les diverses orientations qui pourraient guider l'État dans sa définition de la place de la religion à l'école » nous a poussés à nous référer à la philosophie politique pour y chercher un éclairage sur les questions fondamentales que posent les rapports entre l'État et la religion. Faut-il insister ici sur le fait que pour l'État il n'existe pas, et il ne saurait exister, de réponse dogmatique à la question débattue? Les réponses ne peuvent être que le fruit d'une délibération argumentative, rationnelle et critique, pour autant ni évasive, ni relativiste. Mais en définitive, face à des positions rationnelles, mais contradictoires, il reviendra à l'État de trancher en justifiant ses choix. Nous entendons pour notre part faire nos recommandations à l'État et les justifier.

On nous a par ailleurs demandé d'accorder une « attention particulière à l'évolution de la société québécoise depuis les travaux de la commission Parent. Nous avons déjà, en introduction, fait un rapide survol des événements et des débats touchant cette question. Et il nous a paru important que l'État puisse tenir compte des prises de position de ceux qui en sont les représentants autorisés en matière d'éducation, à savoir les titulaires qui se sont succédé depuis 1964 à la tête du ministère de l'Éducation. Presque tous ont eu, au fil des événements, à prendre des décisions qui mettaient en cause les rapports de l'État à la religion au regard de la confessionnalité. Ils ont alors exprimé à cet égard des convictions, développé des argumentations qui permettent de retrouver les principes, les valeurs, les normes qui les ont guidés dans leurs décisions. Dans cette perspective, notre groupe a voulu retracer leur discours pour en saisir à la fois les continuités et les ruptures, et permettre aux futurs décideurs politiques de se situer par rapport à la pensée de leurs prédécesseurs¹¹.

Les débats sur l'école et la religion s'inscrivent par ailleurs dans un régime de droit. À cet égard, notre mandat nous fait obligation de « clarifier les rapports entre les droits fondamentaux de la personne et les droits des parents à l'égard de l'éducation religieuse de leurs enfants ». Cette question est en effet au centre du débat en raison de l'importance dorénavant déterminante que prennent les chartes des droits et libertés, tant canadienne que québécoise, dans la vie publique. Du reste, l'échéance des clauses dérogatoires, en juillet 1999, rend l'examen de cette question incontournable. C'est pourquoi nous avons confié à des juristes issus du milieu universitaire francophone et anglophone le soin de nous éclairer sur les rapports entre les droits fondamentaux et les droits des



- 12 Les fonctions latentes s'entendent de celles que d'aucuns attribuent à l'école sans qu'elles soient explicites et donc reconnues officiellement par l'État ou la société, mais qui n'en sont pas moins réelles pour un groupe de personnes.

parents. Comme le Québec est soumis, à tout le moins en ce qui concerne la Charte canadienne des droits et libertés, au même ordre constitutionnel que les provinces anglo-canadiennes, nous avons jugé pertinent que soit examinée en même temps la place que leurs législations respectives accordent à la religion à l'école.

Dans une société démocratique, l'État cherche en outre à répondre aux attentes légitimes des citoyens. C'est pourquoi on nous a assigné le devoir de les consulter. Mais ce sont d'abord les attentes des parents et des prestataires des services éducatifs que sont les enseignantes et enseignants, et les directions d'école, que l'on nous a priés de clarifier. Ces dernières années en effet, les uns et les autres ont exprimé leur avis par divers moyens, notamment au moment des États généraux sur l'éducation ou durant le débat sur la modification de la Loi constitutionnelle de 1867. Cependant, nous avons voulu leur permettre d'exprimer cette fois leur avis dans un cadre où il est précisément question de la place de la religion à l'école. Nous avons voulu ainsi rendre compte à la fois des convergences et des divergences dans les attentes de ceux que l'Assemblée nationale, en adoptant le projet de loi 180 à l'automne 1997, a reconnus plus que jamais comme des partenaires au sein de l'école. Nous avons donc sollicité l'opinion écrite des organismes qui les représentent. De même, nous avons mené une vaste enquête sociologique, de type quantitatif, auprès d'un large échantillon représentatif des parents catholiques, protestants, ou appartenant à d'autres religions, ou n'adhérant à aucune. Cette enquête a rejoint aussi des enseignantes et enseignants et des directions d'école qui travaillent aussi bien dans des écoles francophones qu'anglophones, catholiques que protestantes.

Notre mandat ne nous obligeait pas à consulter les élèves. Nous avons néanmoins jugé pertinent de solliciter leur avis en nous adressant à un échantillon de conseils d'élèves des écoles secondaires (renommés « comités d'élèves » depuis juillet 1998). La loi reconnaît aux élèves le droit de s'associer pour l'expression de leurs opinions et même, en ce qui concerne les élèves de second cycle du secondaire, de participer au conseil d'établissement. Nous aurions eu mauvaise grâce de les ignorer.

Il était par ailleurs normal que la ministre nous invite à prendre en considération les points de vue des diverses confessions, mais aussi de ceux qui proposent une vision séculière ou laïque de l'éducation. Nous nous sommes donc adressés aux organismes les plus représentatifs des uns et des autres. La plupart, du moins les plus importants d'entre eux, nous ont répondu, de sorte qu'il nous est possible d'avoir une vision claire de ce que pensent ces milieux.

L'école est par ailleurs un élément d'un système social plus vaste. Elle est donc en relation, de par ses fonctions explicites ou même souvent latentes¹² (Miffen et Miffen, 1982), avec d'autres éléments importants de la société. Aussi nous a-t-on, à cet égard, plus particulièrement demandé de prendre en compte « les choix de société fondamentaux déjà faits en matière culturelle et qu'expriment particulièrement le



préambule de la Charte de la langue française et la politique québécoise en matière d'immigration ». Du reste, la Loi sur l'instruction publique telle que modifiée en 1997 attribue dorénavant explicitement à l'école la mission de « socialiser » (outre celle d'instruire et de qualifier pour la vie), c'est-à-dire de « susciter ou développer les rapports sociaux entre individus » (Petit Robert). Un certain nombre de valeurs, de buts et de normes marquent déjà ces rapports sociaux au sein de la société québécoise. Certains sont arrêtés, d'autres sont encore objet de réflexion. L'attention, autour des années 1990, a porté plus précisément sur les rapports sociaux entre les immigrants et la société d'accueil. Depuis, la perspective s'est élargie aux rapports interculturels, comme le montre le changement même du nom du ministère et du conseil chargé de ces questions, qui s'appellent maintenant respectivement le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration et le Conseil des relations interculturelles. Or ces rapports sont plus que jamais marqués par les déterminants des appartenances religieuses ou des visions séculières du monde.

Nous avons donc entrepris d'examiner attentivement les choix politiques déjà arrêtés en ce domaine de même que les avis des organismes chargés de conseiller le gouvernement en ces matières, lesquels, on le constatera, se sont aussi penchés, au regard de leur champ de compétence, sur les effets de la diversité religieuse à l'école. Nous ne pouvions pas ignorer ces choix, compte tenu que c'est l'Assemblée nationale ou le gouvernement qui les a faits. Nous ne pouvions non plus ignorer ces avis d'autant que ces grands conseils tiennent leur mandat de cette même Assemblée nationale et qu'ils les ont formulés à plusieurs reprises après de larges consultations publiques et de longues délibérations.

À la lecture des mémoires que nous avons reçus du milieu, nous avons par ailleurs été frappés de l'importance accordée par plusieurs aux droits fondamentaux, en particulier aux questions relatives à la liberté religieuse et de conscience et à l'égalité. Nous l'avons dit plus tôt; nous nous sommes intéressés à cette question d'un point de vue juridique et en relation avec les droits des parents. Nous avons également consulté les avis de la Commission des droits de la personne qui doit, par mandat de l'Assemblée nationale, assurer « la promotion et le respect des principes contenus dans la présente Charte » des droits et libertés de la personne.

Enfin, la ministre de l'Éducation nous ayant spécifiquement demandé d'analyser la pertinence d'un cours de culture religieuse, nous avons confié à un comité d'experts l'examen en profondeur de cette question.

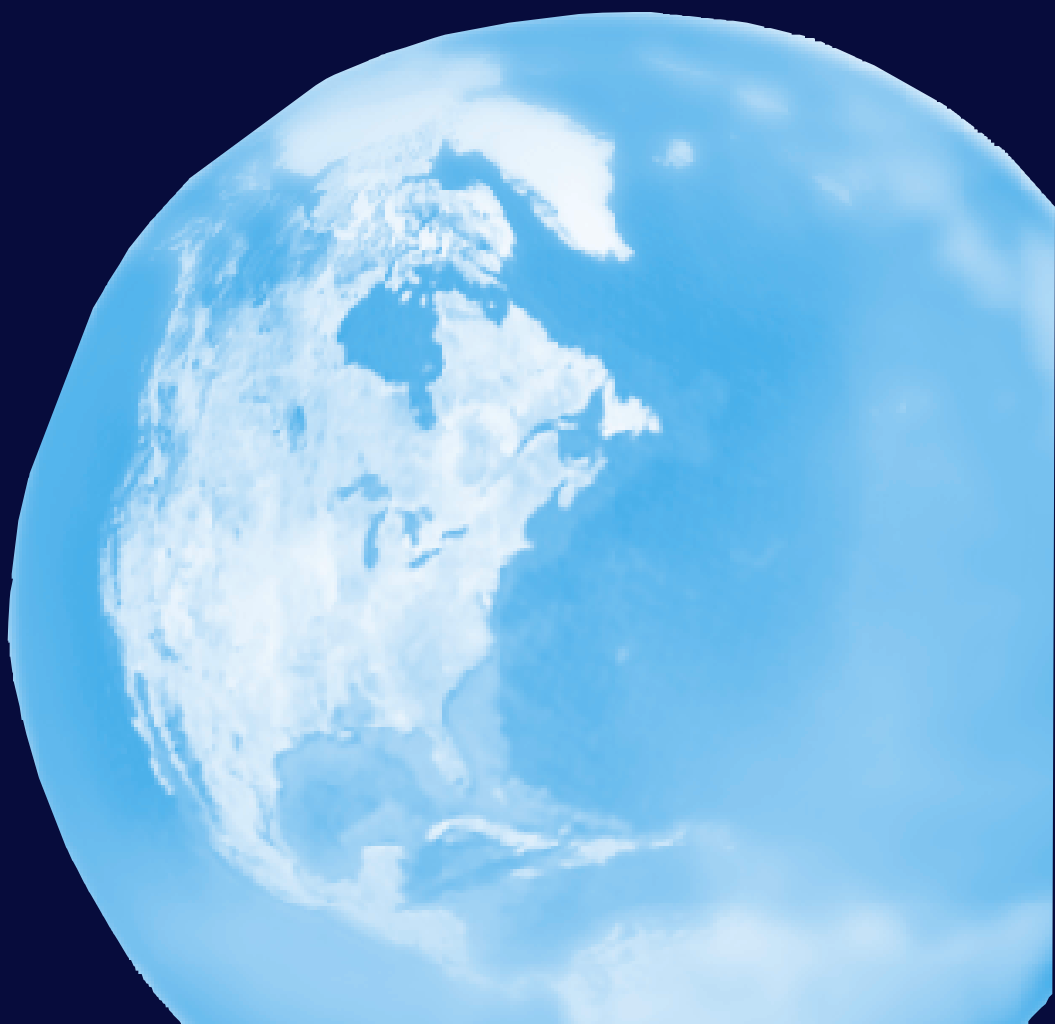
En résumé

Dans un premier temps, nous avons pu observer que le mandat qui nous est confié s'inscrit dans le contexte d'un débat qui remonte à l'époque de la commission Parent et qui se poursuit depuis. La Commission des États généraux l'a relancé de plus belle en 1996 en recommandant une déconfectionnalisation radicale du système éducatif.

L'abrogation des droits et privilèges constitutionnels des catholiques et des protestants à la fin de décembre 1997 et la déconfectionnalisation des commissions scolaires, depuis, ont reporté le débat sur l'école elle-même. Deux courants principaux centrés, l'un sur les droits et libertés de la personne, l'autre sur les droits des parents polarisent maintenant le débat.

Pour tenter d'éclairer la question, la ministre de l'Éducation, M^{me} Pauline Marois, a mandaté notre groupe de travail qui a entrepris une série d'études et de consultations afin d'alimenter ensuite par son rapport une délibération démocratique qui devrait s'amorcer et s'amplifier en 1999 à l'occasion d'un authentique débat de société. Les pages qui suivent rendent compte de nos travaux.

Partie I *La problématique*



Chapitre 1

LA PLACE ACTUELLE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE

- 1 Pour plus de commodité, nous désignerons dorénavant ces trois lois par les abréviations suivantes : LIP, LCSE, LME.

Afin de mieux cerner la problématique de la religion à l'école publique, il convient de bien circonscrire la place qu'elle y occupe actuellement. Cette étape apparaît en effet indispensable parce que les dispositions juridiques et les orientations actuelles concernant la confessionnalité sont souvent méconnues du public en général.

Au Québec, la quasi-totalité des écoles publiques sont confessionnelles, soit catholiques ou protestantes, et dispensent l'enseignement catholique ou protestant et l'enseignement moral. L'aménagement de la religion à l'école publique obéit à une série de règles relativement complexes définies essentiellement par trois lois : la Loi sur l'instruction publique, la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur le ministère de l'Éducation¹. Plusieurs règlements, pris en vertu de ces trois lois, précisent minutieusement cet aménagement. Celui-ci implique bon nombre d'institutions : le ministère de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation et ses deux comités confessionnels, les commissions scolaires et, bien entendu, les écoles. Les aménagements touchent en outre plusieurs catégories d'acteurs sociaux, les élèves, les parents et le personnel de l'école. Enfin, parler de la religion à l'école, c'est aussi se référer à des contenus idéologiques et pédagogiques qui touchent l'école dans sa mission globale d'éducation.

Précision de vocabulaire – Il sera forcément beaucoup question dans les pages qui suivent de confessionnalité et de laïcité. Aussi nous paraît-il opportun de préciser d'entrée de jeu dans quel sens nous utiliserons ces deux termes qui, selon les milieux, ici ou ailleurs, et les conjonctures sociales et politiques, ont revêtu des significations diverses.

Nous parlerons ici de la confessionnalité et de la laïcité à partir du sens usuel que le dictionnaire donne à ces deux mots, ou plutôt des deux adjectifs qui s'y rapportent, soit les mots « confessionnel » et « laïque ». Bien que le mot « confessionnalité » soit largement utilisé au Québec, il n'apparaît toujours pas dans les dictionnaires usuels. L'adjectif « confessionnel » signifie ce qui est « relatif à une confession de foi, à une religion » tandis que l'adjectif « laïque » désigne ce « qui est indépendant de toute confession religieuse » (Petit Robert). On constate donc que le mot « laïque » signifie exactement le contraire du mot « confessionnel ». C'est pourquoi nous utiliserons, tout au long de ce rapport, l'épithète « laïque » de préférence à celle de « non confessionnel ». Nous sommes conscients toutefois que la référence à la laïcité est souvent chargée de connotations idéologiques antireligieuses. Le lecteur comprendra que nous utilisons ce terme dans son acception commune sans y conférer aucune signification idéologique.

Par ailleurs, on a coutume d'utiliser ces deux mots sans toujours prendre en considération les réalités qu'ils qualifient ou auxquelles ils se rapportent. Ainsi, on dit que telle école est confessionnelle ou encore qu'une école dispense un enseignement religieux confessionnel. Ce sont pourtant des réalités différentes.

2 On trouve des organisations de ce type dans les institutions étatiques. Les hôpitaux, les pénitenciers, l'armée sont toutes des organisations dont les orientations sont globalement laïques, mais dont les aumôneries sont des services nettement confessionnels.

3 L'école s'entend, au sens du chapitre III de la Loi sur l'instruction publique, de celle qui dispense l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire général aux jeunes. Le chapitre sur les centres de formation professionnelle et les centres d'éducation des adultes ne compte pas de dispositions relatives à la religion tant pour ce qui est des établissements que des services éducatifs. Ce sont, à tous égards, des établissements laïques.

La relation — ou l'absence de relation — à une confession peut s'appliquer à l'ensemble des éléments qui constituent l'école comme à une partie seulement. Ainsi, une école peut être confessionnelle par ses orientations éducatives, mais elle peut au contraire être laïque sous ce même rapport tout en offrant certains services éducatifs confessionnels, par exemple l'enseignement religieux ou l'animation pastorale². Cette distinction permet d'observer que tant la confessionnalité que la laïcité de l'école peuvent s'appliquer au tout ou aux parties.

Par ailleurs, la relation entre une école et une confession, ou l'une de ses composantes, peut être de divers types selon « l'intensité » même de la relation, quel que soit l'objet auquel elle s'applique. Ainsi, la confession peut exercer une influence déterminante sur toute l'orientation de l'école ou sur l'une de ses composantes. On peut qualifier d'organique une telle confessionnalité. En revanche, on qualifiera de « nominale » la confessionnalité qui n'établit qu'un rapport formel entre une religion et l'école ou l'une de ses composantes. Toutefois, même nominale, la confessionnalité n'est pas sans effet social, notamment parce qu'elle porte une charge identitaire symbolique. Cette distinction nous apparaît essentielle pour comprendre notre régime particulier d'écoles catholiques et protestantes.

Nous examinerons maintenant plus précisément les différentes institutions et instances qui ont trait à la religion à l'école de même que les dispositions législatives et aménagements particuliers qui s'y rapportent.

I – Les institutions

L'école³ constitue le pivot du système éducatif. Cependant, elle est un élément d'un système éducatif plus vaste qui comprend la commission scolaire et, au niveau des structures supérieures, le ministère de l'Éducation, le Comité catholique et le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation. Tous interviennent aussi à divers titres, et à certains égards, de façon déterminante en matière religieuse. C'est pourquoi on ne peut séparer l'école de ces autres institutions.

Concrètement, la Loi sur l'instruction publique est articulée autour d'un principe simple : l'affirmation du droit de l'élève à des services éducatifs, d'une part, à quoi correspondent, d'autre part, l'obligation 1) de l'école, de fournir ces services; 2) de la commission scolaire, d'organiser ces services et d'en surveiller la prestation; 3) du ministère de l'Éducation, d'en définir les orientations et les normes générales; et 4) des comités catholique et protestant, de faire de même pour les orientations spécifiquement religieuses. Tous disposent des pouvoirs nécessaires pour remplir leurs obligations.

Nous présentons d'abord les structures supérieures, qui déterminent les dispositions juridiques auxquelles nous nous

référons, pour présenter par la suite les droits, obligations et pouvoirs des personnes et des organes de direction au sein de l'école.

A – Les organismes gouvernementaux

Quatre instances interviennent en matière religieuse au niveau des structures supérieures : le gouvernement, le ministère de l'Éducation, enfin le Comité catholique et le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation.

Le gouvernement – Le gouvernement intervient en matière religieuse en vertu de son pouvoir général d'établir un régime pédagogique applicable à l'enseignement primaire et secondaire que lui confère la Loi sur l'instruction publique (art. 447). C'est en effet dans ce régime que le gouvernement détermine la grille des matières enseignées à l'un et l'autre ordre d'enseignement, de même que les services particuliers et complémentaires qu'on trouve dans les écoles. Ainsi, en fixant cette grille, le gouvernement décrète que les enseignements religieux catholiques et protestants feront partie du curriculum et que l'animation pastorale ou religieuse constituera l'un des services complémentaires accessibles à l'école. Il remplit ainsi son obligation qui rend effectifs les droits des parents déjà proclamés dans la loi. Ce pouvoir s'exerce toutefois sous réserve du pouvoir réglementaire du Comité catholique et du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation (art. 449) sur lequel nous reviendrons.

Le ministère de l'Éducation – En ce qui concerne d'abord le statut confessionnel des écoles, le pouvoir du ministre se limite à édicter le règlement (ministre de l'Éducation, 1989) portant sur les modalités de consultation des parents en vue de la reconnaissance ou du retrait de la reconnaissance confessionnelle d'une école par le Comité catholique ou le Comité protestant. Il doit, du reste, consulter l'un et l'autre avant d'adopter le règlement (art. 457).

Pour ce qui est de l'enseignement religieux, ce ne sont pas, contrairement à l'impression générale, les comités catholique et protestant qui établissent les programmes d'enseignement religieux catholique et protestant, mais bel et bien le ministre de l'Éducation, comme il le fait pour tous les programmes (art. 461). Ce sont du reste les services du Ministère, en l'occurrence les directions de l'enseignement catholique et protestant, qui les préparent. Toutefois, le ministre ne peut édicter ces programmes sans l'approbation des comités catholique et protestant. Le ministre intègre par ailleurs à la liste des manuels scolaires ceux que ces comités approuvent pour l'enseignement religieux.

Le ministère de l'Éducation compte par ailleurs, en vertu de la Loi sur le ministère de l'Éducation, « deux sous-ministres associés, nommés l'un après consultation du comité catholique et l'autre après consultation du comité protestant » (LME, art. 7). Chaque sous-ministre « a la responsabilité de veiller au respect du caractère confessionnel des établissements reconnus comme catholiques ou comme protestants et d'assurer l'exercice des droits confessionnels des catholiques



ou des protestants dans les autres établissements d'enseignement ». Ces deux sous-ministres sont respectivement membres d'office du Comité catholique et du Comité protestant. Ils sont assistés par la Direction de l'enseignement catholique et celle de l'enseignement protestant

Le Comité catholique et le Comité protes - tant – Ces deux comités, rattachés administrativement au Conseil supérieur de l'éducation, mais pleinement indépendants pour l'exercice de leur mandat, sont les deux principaux organismes régulateurs touchant à la fois le statut religieux de l'école et les services éducatifs. Ils tiennent leur existence et leurs pouvoirs de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation.

Pour sa part, le Comité catholique écrit qu'il « est aux yeux du pouvoir civil [...] le représentant officiel de la population catholique, en ce qui concerne l'éducation chrétienne » (Comité catholique, 1987 : 11). L'épiscopat catholique le reconnaît aussi comme « le porte-parole officiel » de la communauté catholique (Assemblée des évêques du Québec, 1995). Ses quinze membres représentent, à parts égales, les autorités religieuses catholiques, les parents et les éducateurs. Les cinq représentants des autorités sont nommés par les évêques catholiques, les dix autres le sont par le gouvernement sur recommandation de la majorité des membres catholiques du Conseil supérieur de l'éducation et après « agrément » de l'épiscopat québécois (art. 16). Le Comité catholique est autonome dans l'exercice de son mandat, mais il agit de concert avec l'épiscopat et le sous-ministre associé de foi catholique (Nadeau, 1998a).

Quant au Comité protestant, il est composé de représentants des confessions protestantes, des parents et des éducateurs. Comparativement, ses liens avec les Églises protestantes sont organiquement moins étroits que du côté catholique. Ses quinze membres sont nommés par le gouvernement après consultation des organisations « les plus représentatives des confessions protestantes, des parents et des éducateurs » et après recommandation de la majorité des membres protestants du Conseil supérieur de l'éducation (LCSE, art. 17).

Les deux comités disposent par ailleurs de pouvoirs réglementaires, de même que d'un pouvoir de contrôle et de surveillance sur les activités ministérielles en matière religieuse. Leurs pouvoirs réglementaires s'exercent sous réserve d'approbation par le gouvernement (art. 22b), moyen par lequel l'État conserve un contrôle ultime sur la législation. Ces pouvoirs portent à la fois sur le statut de l'école et sur les services éducatifs.

Les pouvoirs relatifs au statut de l'école – Les deux comités peuvent adopter — et ont de fait adopté (Comité catholique, 1987a; Comité protestant, 1991) — des règlements pour « reconnaître comme catholiques ou protestants les établissements d'enseignement [...] et pour assurer le caractère confessionnel des établissements d'enseignement reconnus comme catholiques ou protestants [...] » (art. 22e). La loi leur accorde en même temps le pouvoir de reconnaître les établissements et de

4 Elles échappaient, depuis la décision de la Cour supérieure de 1981 dans l'affaire de l'école Notre-Dame-des-Neiges, à la compétence du Comité catholique. La Cour suprême du Canada a mis fin à cette interprétation en 1993 dans sa décision sur la constitutionnalité de la loi 107.

5 On ne saurait dire si ces 24 écoles ont conservé depuis ce même statut. Au printemps 1998, 3,3 % des directeurs d'établissement des commissions scolaires pour catholiques ont déclaré que leur école n'était pas reconnue comme catholique. Cela représenterait environ 95 écoles. Par ailleurs, 2,9 % ont dit qu'ils ne connaissaient pas le statut de leur école. (Milot et Proulx, 1998). Enfin, 26 % ont dit avoir participé à une démarche en vue de la reconnaissance de leur école et 7,3 % à une démarche de retrait de la reconnaissance.

retirer la reconnaissance « aux établissements qui ne remplissent plus les conditions pour être reconnus » (art. 22f). Ils exercent ce pouvoir sur demande de la commission scolaire.

L'un et l'autre comité ont procédé à la reconnaissance de la presque totalité des écoles publiques du Québec. Le Comité catholique l'a fait d'office jusqu'en 1974 pour toutes les écoles relevant alors des commissions scolaires « pour catholiques », et sur demande depuis lors, pour plus de 200 autres. Au total, 2333 écoles étaient reconnues comme catholiques en décembre 1997, sans compter quelque 200 écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal⁴. Par contre, cinq écoles ont demandé le retrait de leur statut confessionnel, ce qui leur fut accordé (Direction de l'enseignement catholique, 1996). En septembre 1992, on a relevé, au sein des commissions scolaires pour catholiques, le cas de treize écoles nouvelles qui ne s'étaient jamais posé la question de leur statut, tandis que onze autres avaient délibérément choisi de demeurer laïques. Dix de ces vingt-quatre écoles étaient des écoles « alternatives » (Proulx, 1994)⁵. De son côté, le Comité protestant a procédé d'office jusqu'en 1988, mais il ne semble pas avoir reçu de demande depuis, ni en vue d'une reconnaissance, ni en vue d'un retrait.

Les pouvoirs relatifs aux services éducatifs – Les comités confessionnels disposent du pouvoir de « prendre des règlements concernant l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, l'animation pastorale catholique et l'animation religieuse protestante, dans les établissements d'enseignement » (LCSE, art. 22a). En ce qui concerne l'enseignement religieux, les dispositions réglementaires portent sur l'obligation de dispenser cet enseignement, les programmes à suivre, le temps prescrit et l'évaluation des élèves. En ce qui concerne l'animation pastorale, le règlement du Comité catholique oblige à l'offrir (Comité catholique, 1987a). Le règlement du Comité protestant est muet à l'égard de l'animation religieuse.

La loi charge encore les deux comités de prendre des règlements sur les « conditions de qualification » des enseignants qui dispensent les enseignements religieux catholiques ou protestants et sur celles du personnel chargé de l'animation pastorale ou religieuse (LCSE, art. 22c). Les dispositions adoptées à cet égard obligent les uns et les autres à recevoir une formation universitaire appropriée à leurs tâches. Le règlement édicte aussi que l'enseignante ou l'enseignant chargé de l'enseignement religieux doit « être de foi catholique » (Comité catholique, 1987a, art. 15, 1). « Les mots être “de foi catholique”, explique-t-on, signifient avoir reçu le baptême dans l'Église catholique romaine ou un baptême reconnu par elle et se déclarer de foi catholique. C'est une première condition pour garantir le droit des parents à ce que leurs enfants reçoivent un enseignement religieux conforme à leur conviction ».

En ce qui concerne plus précisément les animateurs de pastorale catholique, le règlement leur impose de « détenir un mandat écrit délivré par l'évêque du diocèse où se trouve l'école » (Comité

- 6 Ce droit est cependant assujéti aux critères d'inscription que peut fixer la commission scolaire en fonction de la capacité d'accueil de chaque école et une priorité de principe est accordée aux élèves les plus rapprochés de l'école (art.239).
- 7 « En cas de refus ou d'omission d'exercer ce choix, l'élève reçoit l'enseignement choisi l'année précédente ou, à défaut, l'enseignement moral » (art.241).

catholique, 1987a : 20, 2°). Il n'y a cependant pas obligation pour les directions et les autres membres du personnel d'être catholiques.

Les deux comités sont chargés aussi d'approuver, pour l'enseignement religieux catholique ou protestant, « les programmes d'études, les guides pédagogiques, les manuels scolaires, le matériel didactique ou les catégories de matériel didactique ». Ils doivent de même approuver pour l'animation pastorale ou religieuse « les répertoires d'objectifs et les guides afférents » (LCSE, art. 22 d). Ils ont enfin un droit de regard sur les programmes, les manuels, le matériel didactique pour l'enseignement autre que l'enseignement religieux et peuvent ainsi donner au ministre de l'Éducation « un avis au point de vue moral et religieux ». Le ministre est tenu de transmettre les documents visés aux comités au moins 60 jours avant leur approbation (art. 23).

B—L'école

L'école est une communauté éducative formée d'élèves, de parents et du personnel de l'école. Elle compte également des mécanismes institutionnels et, au premier chef, des organes de direction incarnés par le directeur et le conseil d'établissement. Voyons quels droits ou obligations sont dévolus aux uns et aux autres en matière religieuse.

Les droits des élèves – La Loi sur l'instruction publique confère d'abord à l'élève, ou à ses parents s'il est mineur, « le droit de choisir, à chaque année, parmi les écoles de la commission scolaire dont il relève et qui dispensent les services auxquels il a droit, celle qui répond le mieux à leur préférence » (art. 4). Si la commission scolaire compte déjà des écoles catholiques, protestantes et, parfois, non confessionnelles, les parents peuvent donc choisir l'une ou l'autre sans égard à leur propre appartenance religieuse ou leur absence de religion, et ce, depuis juillet 1998⁶.

L'élève a en outre le droit de choisir chaque année, à l'école où il est inscrit, entre l'enseignement moral et religieux catholique, l'enseignement moral et religieux protestant, l'enseignement moral laïque et, si celui-ci est offert, l'enseignement religieux d'une autre confession (art. 5). Les parents exercent ce choix pour leurs enfants au primaire et aux deux premières années du secondaire, après quoi les élèves le font eux-mêmes⁷. Ici encore, ce droit s'applique à chaque élève sans égard à sa religion : un élève catholique peut choisir l'enseignement religieux protestant et inversement, tout autant que l'élève d'une autre religion ou celui qui n'en a pas. Par contre, seul « l'élève catholique » a droit « à des services complémentaires en animation pastorale » et seul « l'élève protestant » a droit à des services en « animation religieuse » (art. 6).

Les droits des parents – Les parents ont le droit d'être consultés sur leur volonté de voir l'école que fréquente leur enfant « reconnue comme catholique », « reconnue comme protestante » ou « non reconnue comme catholique ou protestante », en vertu d'un règlement prévu par la loi (art. 218 et 457, Ministère de l'Éducation, 1989).

Notons qu'au départ toute nouvelle école est, dans les faits, laïque. Les orientations de son projet éducatif n'ont aucun lien avec quelque confession⁸. Par ailleurs, la loi ne reconnaît à aucun parent en particulier, ni aux parents pris collectivement, un droit juridique à l'école catholique ou protestante. Le droit qui leur est expressément reconnu est essentiellement celui d'exprimer leur volonté au moment où l'initiative est prise de demander la reconnaissance. Ils ne peuvent juridiquement exiger cette reconnaissance puisque la demande dépend du pouvoir discrétionnaire de la commission scolaire⁹ et que la décision ultime relève du pouvoir, lui aussi discrétionnaire, du Comité catholique (1987a) ou du Comité protestant (1991)¹⁰. Le parent qui préfère une école laïque, mais dont l'enfant est déjà inscrit dans une école catholique ou protestante, n'a pas davantage le droit juridique individuel à l'école laïque. Son seul droit est d'exprimer sa volonté si le conseil d'établissement ou la commission scolaire entend demander la révocation du statut. Cependant la décision de retirer ou non le statut confessionnel dépend encore du pouvoir discrétionnaire des comités catholique ou protestant. Cependant, pour ces deux instances, l'expression majoritaire et collective des parents d'une école en faveur de la reconnaissance du statut confessionnel ou de l'abandon de ce statut est d'un très grand poids et est reconnue à ce titre comme fondant un droit moral à une telle école.

Le droit des enseignantes et enseignants – Les enseignants bénéficient du « droit de refuser de dispenser l'enseignement moral et religieux d'une confession pour motif de liberté de conscience » (art. 20). Il ne s'agit donc pas d'un simple droit de retrait sur demande.

Les droits et obligations du conseil d'établissement – Le conseil d'établissement constitue dorénavant, avec la direction, le principal organe de gouvernement de l'école. Sa composition repose sur le principe du partenariat entre parents usagers et membres du personnel en tant que prestataires des services éducatifs¹¹. Or, et c'est là sa première fonction, le conseil d'établissement « adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation » (LIP, art. 74). Le projet éducatif « contient les orientations propres à l'école et les mesures pour en assurer la réalisation et l'évaluation » (art. 37). Les conseils ont la liberté d'adopter des orientations fondées sur des valeurs ou des croyances religieuses, catholiques ou protestantes, ou sur des valeurs laïques, à la condition qu'elles respectent le « cadre national défini par la loi ».

Si le conseil d'établissement jouit à cet égard d'un pouvoir d'initiative, notons cependant qu'il n'a pas le pouvoir d'exiger que la commission scolaire demande la reconnaissance confessionnelle catholique ou protestante. C'est là, on le verra plus loin, un pouvoir discrétionnaire de la commission scolaire. Le conseil d'établissement doit être consulté sur une telle demande comme sur celle du retrait de la reconnaissance, si la commission scolaire entend en formuler une (art. 79, 3^o). Mais en revanche, le conseil d'établissement a le droit d'exiger que la commission scolaire demande le retrait de son statut confessionnel pourvu que l'ensemble des parents ait été formellement consulté auparavant¹².

- 8 Elle n'en est pas moins tenue, comme on le verra, d'offrir les enseignements religieux catholiques et protestants. Mais ici, c'est le service qui est confessionnel.
- 9 « Après consultation des parents des élèves de l'école faite conformément au règlement du ministre et après consultation du conseil d'établissement, la commission scolaire peut demander au Comité catholique ou au Comité protestant une reconnaissance comme école catholique ou protestante; elle peut pareillement demander le retrait de cette reconnaissance » (art. 218).
- 10 Dans le commentaire officiel de son règlement, le Comité catholique (1992) écrit pour sa part : « Il revient à la commission scolaire d'évaluer l'impact dans la population d'une demande de reconnaissance, particulièrement lorsque la volonté manifestée en faveur du statut confessionnel est sensiblement la même que celle en faveur du statut non confessionnel » (art. 2). Par ailleurs, le formulaire que doit remplir la commission scolaire au moment d'une demande de reconnaissance (c. 1992) indique clairement que le Comité catholique prend en compte, outre le résultat de la consultation qui a un poids certain, un ensemble d'éléments. On ne trouve rien de tel dans le règlement du Comité protestant (1991).
- 11 Le conseil d'établissement est composé en nombre égal de parents et de membres du personnel de l'école auxquels s'ajoutent des représentants des élèves et de la communauté, qui cependant n'ont pas droit de vote (art. 42). Le directeur en fait partie d'office, sans droit de vote (art. 46), mais il y joue un rôle majeur puisque la loi lui reconnaît, en plusieurs domaines, le droit d'initiative.
- 12 « [...] En outre, après consultation des parents des élèves de l'école faite conformément au règlement du ministre, à la demande du conseil d'établissement, la commission scolaire doit requérir un tel retrait [de la reconnaissance confessionnelle] si le conseil d'établissement lui en fait la demande » (art. 218). Ce dernier paragraphe a été ajouté par la loi 180 à l'automne 1997.

- 13 C'est aussi l'avis des professeurs Otis et Brunelle (1995) de l'Université Laval.
- 14 « Il s'assure qu'un enseignant qu'il affecte à l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, satisfait aux conditions de qualifications exigées par le Comité catholique ou le Comité protestant institué par la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation » (LIP, art. 96.21). Nous y reviendrons plus en détail en examinant les pouvoirs des deux comités.
- 15 Ce règlement lui confère aussi l'obligation de s'assurer de « la réalisation et l'évaluation du projet éducatif de l'école » par référence aux anciens articles 45 et 46 de la Loi sur l'instruction publique. Mais la loi confiant dorénavant cette responsabilité au conseil d'établissement (art. 74), on peut penser que, par concordance, l'ancienne obligation de la direction lui est aussi transférée.

Quant aux croyances et valeurs d'autres religions, il est moins certain qu'un conseil d'établissement pourrait en faire le fondement des orientations générales du projet éducatif de l'école puisque rien n'est prévu à cet égard dans le « cadre national défini par la loi¹³ » (art. 38). Ce privilège semble réservé aux seuls catholiques et protestants. Toutefois, le conseil d'établissement peut demander à la commission d'« organiser l'enseignement moral et religieux d'une confession autre que catholique ou protestante » (art. 228). Cependant il ne s'agit que d'un pouvoir d'initiative. La commission scolaire garde le pouvoir décisionnel. Le conseil d'établissement a en outre le pouvoir d'approuver les orientations de programmes d'études locaux « pour répondre aux besoins particuliers des élèves » (art. 85), besoins qui, sans contredit, peuvent être de nature religieuse.

Le conseil d'établissement a l'obligation de s'assurer « du respect du temps minimum prescrit pour l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, par le comité catholique ou protestant, selon le cas » (art. 86, 2^o). En ce qui concerne l'enseignement catholique, ce temps est d'au moins 60 heures par année au primaire et de 50 heures au secondaire (Comité catholique, 1987a). Pour ce qui est de l'enseignement protestant, il est, au primaire, d'au moins 100 minutes par semaine ou l'équivalent et au secondaire, d'au moins de 50 heures par année (Comité protestant, 1991).

Les obligations des directions d'établissement – La direction d'un établissement doit s'assurer « de l'application des décisions du conseil d'établissement et autres dispositions qui régissent l'école » (art. 96,12). Cela comprend donc toutes les décisions ou dispositions relatives à la religion. La Loi sur l'instruction publique lui impose néanmoins l'obligation expresse de s'assurer des qualifications des enseignants affectés à l'enseignement religieux, aussi bien catholique que protestant¹⁴.

En vertu du règlement du Comité catholique (1987a), les directions des établissements reconnus comme catholiques ont des obligations particulières. D'abord, en intégrant dans leur projet éducatif « les croyances et les valeurs de la religion catholique », les écoles doivent le faire « dans le respect des libertés de conscience et de religion ». L'application de cette disposition relève au premier chef de la direction de l'établissement¹⁵.

Le règlement du Comité catholique impose aussi certaines obligations aux directions d'écoles catholiques. Ainsi, elles ont « la responsabilité d'assurer [...] l'orientation, l'animation et l'évaluation des activités d'enseignement moral et religieux catholique et d'animation pastorale » (1987a : art. 6, 2^o). De même, elles doivent, tous les cinq ans, transmettre au Comité catholique « un rapport de l'évaluation du vécu confessionnel de l'école ». Cette évaluation se fait avec la participation du conseil d'orientation (dorénavant avec celle du conseil d'établissement sans doute), et des autres acteurs de l'école (art. 7).





Les obligations spécifiques des personnels et des usagers des écoles catholiques – Toujours en vertu du règlement du Comité catholique (1987a), « le personnel de l'école publique reconnue comme catholique ainsi que toute autre personne qui y travaille, les parents et les élèves doivent être respectueux du caractère à la fois public et catholique de l'école » (art. 23).

Les obligations spécifiques des enseignantes et enseignants des écoles protestantes – À l'instar de son collègue d'une école catholique, l'enseignant d'un établissement reconnu comme protestant, (Comité protestant, 1991) « doit respecter la philosophie et le caractère confessionnel de cet établissement d'enseignement » et, en même temps, « le point de vue personnel religieux et idéologique de l'élève » (art. 5).

C – La commission scolaire

Bien que disposant de pouvoirs qui lui sont propres, l'école demeure sous l'autorité de la commission scolaire dont le mandat premier et fondamental est de s'assurer que les élèves reçoivent les services éducatifs auxquels ils ont droit (LIP, art. 208). Son premier rôle est d'organiser les services éducatifs sur son territoire (art. 209, 2^o). Elle exerce en outre un pouvoir de surveillance et de contrôle à l'égard de ces mêmes services. La commission scolaire dispose, dans ce cadre général, de pouvoirs et d'obligations spécifiques en matière de religion.

Les pouvoirs et obligations relatifs au statut confessionnel de l'école – La commission scolaire, nous l'avons dit déjà, a le pouvoir discrétionnaire de « demander au comité catholique ou au comité protestant une reconnaissance comme école catholique ou protestante » (art. 218) de même que celui de demander « le retrait de cette reconnaissance ». Ce pouvoir est en principe discrétionnaire, mais il ne peut être exercé, nous l'avons vu aussi, qu'à la suite d'une consultation des parents des élèves de l'école concernée. Le pouvoir discrétionnaire de la commission scolaire concernant le retrait de la reconnaissance n'est toutefois pas absolu. En effet, elle a l'obligation de demander ce retrait au Comité catholique ou au Comité protestant si le conseil d'établissement en fait la demande (art. 218) et pourvu qu'il y ait eu consultation générale des parents.

Les pouvoirs et obligations relatifs aux services éducatifs – L'école, on le sait, est responsable de la prestation des services et la commission scolaire, de leur organisation. En ce qui concerne l'enseignement religieux, la commission scolaire exerce en outre un pouvoir de surveillance en s'assurant de l'inscription adéquate des élèves, de la prestation même de l'enseignement religieux et de son évaluation¹⁶. À l'égard de « l'enseignement moral et religieux d'une confession autre que catholique ou protestante », la commission scolaire a le pouvoir discrétionnaire de l'organiser ou non, mais elle ne peut agir que sur demande du conseil d'établissement. Si elle organise un tel enseignement, elle doit s'assurer de l'atteinte des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus des programmes d'enseignement moral (art. 228). Pour ce qui est de l'animation pastorale ou religieuse, la commission scolaire exerce un pouvoir de

16 « Lors de la demande d'inscription, la commission scolaire s'assure que l'élève ou ses parents indiquent si l'élève reçoit l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, ou l'enseignement moral » (art.241). En ce qui concerne la prestation, la commission doit s'assurer « que l'école dispense, selon le choix de l'élève ou de ses parents, l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, ou l'enseignement moral » (art.225). En ce qui concerne l'évaluation, elle doit encore s'assurer que l'organisation de l'enseignement permet « à chaque élève d'atteindre les objectifs et d'acquérir les contenus » des programmes (art. 225). Cette obligation spécifique est imposée en sus de l'obligation générale qu'a la commission scolaire de s'assurer « de l'application des programmes d'études » (art. 222.1) et du mandat général de toute direction d'école de « s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école » et de l'application en général des « dispositions qui régissent l'école » (art. 96.12).

17 Le rôle d'agent de liaison s'ajoute depuis juillet 1998 à celui de soutien administratif aux écoles et à l'enseignement qui était déjà prévu par la loi 107. Le principe d'un double assentiment par les autorités catholiques et protestantes est aussi nouveau.

surveillance en s'assurant de la prestation du service (art. 226). Enfin, ce pouvoir de surveillance, tant à l'égard de l'enseignement religieux que de l'animation pastorale ou religieuse, porte sur leur conformité aux règlements du Comité catholique ou du Comité protestant, selon le cas (art. 227).

On le constate donc, les services éducatifs à caractère religieux font l'objet d'une attention très particulière, attention renforcée par l'obligation de la commission scolaire de nommer un responsable chargé expressément du « soutien à l'administration des écoles » confessionnelles et aux services d'enseignement religieux et d'animation¹⁷. Cette personne qui « doit consacrer la majeure partie de son temps à l'exercice de cette fonction »

doit recevoir l'assentiment de l'évêque du diocèse catholique où est situé le siège de la commission scolaire et d'un comité formé par les Églises protestantes présentes sur le territoire de la commission scolaire.

Le responsable consulte et informe régulièrement, sur les questions relevant de sa responsabilité, les parents des élèves catholiques et les parents des élèves protestants ainsi que les autorités religieuses, catholiques et protestantes, qui exercent leur compétence sur le territoire de la commission scolaire. Il fait rapport au directeur général, une fois l'an, sur l'état et les besoins des écoles et des services relevant de sa responsabilité; ce rapport est transmis, dans les meilleurs délais, au conseil des commissaires (art. 262).

La commission scolaire peut aussi, à sa discrétion, nommer deux responsables, un pour les catholiques et un pour les protestants (art 263).

II – Les contenus de la confessionnalité

Au-delà des mécanismes complexes que nous venons d'examiner, les contenus institutionnels de la confessionnalité ont trait au caractère catholique ou protestant des écoles, aux enseignements religieux et à l'animation pastorale et religieuse, de même qu'aux exigences de qualification des personnels chargés de l'un ou de l'autre service. À cet égard, le Comité catholique, le Comité protestant de même que la Direction de l'enseignement catholique et la Direction de l'enseignement protestant ont produit d'abondants documents sur les buts et les objectifs poursuivis. Nous procéderons ici de façon comparative pour faire ressortir les différences entre les perspectives catholique et protestante. Nous nous centrons ici sur les éléments liés spécifiquement à la question religieuse. Cette optique découle de notre mandat et ne doit pas avoir pour effet de donner une vision réductrice des intentions éducatives plus générales des perspectives catholique et protestante.

A – Le statut de l'école

Le statut catholique ou protestant de l'école est, nous l'avons vu, conféré par un acte juridique de reconnaissance qui

est le fruit d'un processus où interviennent l'ensemble des parents, le conseil d'établissement, la commission scolaire et, selon le cas, le Comité catholique ou le Comité protestant. Le sens qui est rattaché à cette reconnaissance est fort différent dans un cas et dans l'autre, comme nous allons le montrer.

La perspective catholique – Aux termes du règlement du Comité catholique, « l'école publique reconnue comme catholique intègre, dans le respect des libertés de conscience et de religion, les croyances et les valeurs de la religion catholique dans son projet éducatif » (1987a : art. 4). Qu'est-ce à dire?

D'abord, le préambule du règlement fournit une première explication : « [...] l'école catholique, y lit-on, doit être conçue comme une école qui accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif et la conception chrétienne de la personne et de la vie que propose la foi catholique comme principe d'inspiration de son action éducative ».

Dans son commentaire officiel, le Comité catholique décrit ainsi l'intention du projet éducatif catholique :

Un tel projet éducatif, inspiré de l'Évangile, poursuit le développement de la personne dans toutes ses dimensions et promeut les valeurs d'autonomie, de responsabilité, de respect, de justice, d'amour, de solidarité, etc., comme facteurs de croissance de la communauté éducative. Il se réalise, par ailleurs, dans le respect des libertés de conscience et de religion de toutes les personnes qui fréquentent l'école (1987 : 6).

Le Comité catholique précise que le projet d'une école catholique n'a pas d'autre fonction qu'« éducative » et qu'il « n'est pas un projet religieux ».

Il y aurait donc malentendu à penser que le statut confessionnel de l'école catholique lui impose un mandat de transmission de la foi, ou que son projet éducatif devrait intégrer la formulation de croyances religieuses. Il n'a pas davantage à promouvoir des valeurs exclusives au christianisme. La tradition chrétienne ne se réclame d'aucun monopole au chapitre des valeurs, même si certaines y sont privilégiées d'une manière particulière (1996 : 19).

Cependant, on attend d'une école catholique qu'elle « indique ouvertement » dans son projet éducatif que ses valeurs et ses pratiques « trouvent une bonne part de leur inspiration dans la vision chrétienne de la personne, du monde et de la vie, telle qu'exprimée dans les croyances et les valeurs de la foi catholique ». Bref, « elle est confessionnelle en ce qu'elle recourt de manière cohérente et délibérée à l'éclairage de la tradition chrétienne pour inspirer et soutenir l'exercice de sa mission éducative » (p. 19).

Le Comité catholique propose « à titre indicatif » trois finalités pour traduire cette inspiration chrétienne en un « projet distinctif » :

18 Sous ce rapport, le discours du Comité catholique s'éloigne passablement du discours officiel de l'Église. Voir en particulier : Congrégation pour l'éducation catholique, 1997.

19 La notion de projet éducatif a d'abord été introduite dans le vocabulaire québécois de l'éducation au début des années 1970 dans les travaux du ministère de l'Éducation (1972) sur les finalités de l'école secondaire, puis développée par la suite par le Comité catholique dans son document *Voies et impasses* (1974). Le terme est entré dans le vocabulaire officiel de l'éducation en 1979, par le document *L'école québécoise* et a été repris la même année dans la *Loi sur l'instruction publique*.

- « Assurer aux jeunes une formation globale dépassant la rationalité instrumentale, économique ou technologique ». En pratique, cette finalité pourrait s'inscrire dans la vie de l'école « par l'intégration de valeurs et d'attitudes, telles que le sens du service et de la gratuité, la volonté de dépassement, le goût de la vérité, l'apprentissage de la liberté responsable, le développement du discernement moral et religieux » (p. 20).
- « Amener les jeunes à participer aux efforts d'humanisation du milieu scolaire ». Cette finalité se traduira par des projets collectifs de nature à faire de l'école « un milieu de vie ».
- « Développer la responsabilité sociale des jeunes et leur engagement envers la collectivité » (p. 21).

Le Comité catholique fait remarquer que ces trois finalités « peuvent à la fois correspondre à celles d'écoles autres que catholiques et afficher une certaine couleur caractéristique de l'esprit évangélique ». Il considère « que leur incorporation dans le projet éducatif d'une école constitue une façon adéquate et praticable de réaliser l'intégration des croyances et des valeurs dont il est question dans son règlement » (p. 22).

Pour sa mise en œuvre, le Comité estime qu'il n'y a pas lieu de s'attendre à ce que chacun et chacune adhère à la foi catholique, mais qu'ils soient en accord avec les finalités qui s'en inspirent et avec les valeurs privilégiées. Cela paraît d'autant plus possible que celles-ci rejoignent des aspirations qui ne sont pas le monopole d'une religion particulière, même si elles se ressentent pourtant bien de l'influence de la foi chrétienne (p. 22)

Enfin, le caractère catholique de l'école devrait pouvoir concrètement

se rendre perceptible dans le climat scolaire, que ce soit dans le type de rapport qui s'instaure avec les élèves et entre les membres du personnel, dans l'esprit qui anime les différentes activités pédagogiques, dans la façon de réfléchir au sens de certains événements, de souligner certaines fêtes ou moments forts de l'année (p. 23).

Au terme de cette analyse, il apparaît donc que la perspective adoptée par le Comité catholique et proposée par lui au milieu est avant tout celle d'un humanisme chrétien qu'elle souhaite voir explicitement affichée par l'école qui accepte cette perspective, sans référence obligatoire pour autant aux éléments doctrinaux ou ecclésiaux du catholicisme¹⁸.

La perspective protestante – Contrairement au règlement du Comité catholique, celui du Comité protestant (1991) ne parle pas de projet éducatif protestant¹⁹. Il ne fournit du reste aucune définition de ce qu'est une école protestante. Il précise simplement les conditions



exigées pour la reconnaissance. Par contre, le Comité évoque « la philosophie et le caractère confessionnel » des écoles reconnues comme protestantes et que les enseignants sont tenus de respecter (art. 5). Il ne précise toutefois pas le contenu de cette philosophie. Le Comité protestant a toutefois publié en 1992 un document sur « les valeurs éducatives protestantes » que les écoles peuvent intégrer librement soit dans le programme d'enseignement moral et religieux protestant, soit dans le projet éducatif de l'école, soit dans l'animation religieuse. Concernant plus particulièrement la question religieuse, le Comité affirme que « la famille est considérée comme l'éducateur le plus important et comme le lieu où s'exerce la responsabilité de l'orientation religieuse ». En outre, l'éducation protestante favorise une approche holistique de l'éducation qui intègre totalement « la dimension spirituelle ». Elle insiste encore sur « la passion de la vérité », « l'intérêt positif face à la vie et au monde du travail », les « attitudes de responsabilité et de respect envers les personnes », et forme des citoyens indépendants mais ayant le sens des responsabilités.

Le Comité protestant « suggère » aux écoles d'intégrer les éléments de formation religieuse suivants dans le prolongement des valeurs dont il vient d'être question :

- Développement physique, intellectuel, social, moral et spirituel de l'enfant;
- Droit de l'enfant à son propre héritage sans désaffection de la famille et de la communauté;
- Importance de la connaissance de la Bible;
- Liberté de l'individu d'interpréter selon sa conscience les questions d'ordre spirituel et moral;
- Droit de l'enfant à une éducation qui offre diverses opinions à propos de la vérité sans que lui soit imposée une option religieuse ou idéologique particulière (p. 1-20).

Le Comité suggère également d'intégrer à l'énoncé de la mission de l'école protestante l'objectif de « développer chez l'enfant une compréhension critique de son héritage culturel dans toutes ses dimensions, y compris la capacité de faire des liens avec le contenu d'autres religions et civilisations ».

Voici un point important à souligner : bien que l'école soit reconnue comme protestante, le Comité insiste sur « l'approche non confessionnelle de l'éducation [qui] sous-entend que l'éducation protestante n'aura aucune visée de prosélytisme ni d'endoctrinement. Elle apprendra à l'enfant à devenir indépendant, en intégrant pleinement la dimension spirituelle de la vie²⁰ » (p. 6). En réalité, une telle définition ouvre très large le spectre des possibilités, allant de l'école nominalement confessionnelle à l'école à « projet particulier » religieux en ce que, précisément, elle intègre « pleinement » la dimension religieuse.

20 Il y a au surplus contradiction avec l'article 5 du règlement qui fait obligation aux enseignants de respecter le « caractère confessionnel » de l'établissement reconnu comme protestant. Sur cette question du caractère confessionnel ou non des écoles protestantes, voir : Magnuson, 1994, qui conclut « que les écoles protestantes à Montréal, et ailleurs au Québec, sont des institutions confessionnelles sur le plan légal, mais non en pratique. De fait, à côté du cours de formation morale et religieuse protestante, qui est dépouillé de tout enseignement doctrinal, on cherche en vain un autre signe d'idéologie religieuse dans les écoles [...] Bref, l'école protestante d'aujourd'hui présente de fausses couleurs : sa perspective n'est pas religieuse et sa mise en pratique l'est encore moins » (p. 134). Observons que l'analyse de Magnuson ne s'applique certes pas aux écoles confessionnelles protestantes de type évangélique.

21 Le Comité catholique se fait à cet égard l'interprète des orientations de l'Assemblée des évêques du Québec (1984). Toutefois, le Comité prend une distance certaine par rapport à ces orientations.

22 Cependant, prévient le Comité, cette appropriation culturelle n'est pas à confondre avec « l'enseignement religieux de type culturel » qui se veut neutre et détaché du phénomène religieux.

B – Les enseignements religieux

Il n'est pas opportun, dans le cadre du présent rapport, d'analyser en détail les programmes d'enseignement religieux destinés aux élèves du primaire et du secondaire. Il convient cependant de présenter leurs orientations générales telles que fixées par le Comité catholique²¹ et le Comité protestant.

L'enseignement religieux catholique – Le Comité catholique a préparé une double série d'orientations pour l'enseignement religieux au primaire et au secondaire.

Au primaire

En ce qui concerne le primaire, écrit-il (1994a), « [l']enseignement religieux catholique scolaire se situe quelque part entre une simple transmission d'information et une éducation systématique de la foi ». Il a fixé trois grandes orientations à l'enseignement religieux dispensé au primaire :

- Une première appropriation culturelle de l'héritage catholique (p.5-6)

La culture québécoise « est porteuse de valeurs et de représentations chrétiennes », qui marquent même la société séculière du Québec contemporain comme facteur « d'identité culturelle ». L'enseignement religieux vise l'appropriation de « cet aspect important de l'identité québécoise et de la culture universelle²² ».

- Le développement moral et spirituel des enfants (p. 6-7)

Ce but se réalise par la présentation des « grandes données de la foi chrétienne et [des] valeurs morales fondamentales de la tradition catholique ». L'enseignement religieux catholique puise dans la tradition catholique en offrant « un ensemble de significations articulées autour de l'événement Jésus-Christ ».

- La formation de la conscience morale (p. 8-10)

La formation morale se réfère à l'expérience biblique et de manière privilégiée à la pratique et au message de Jésus.

Le Comité catholique a donc proposé au ministère de l'Éducation de traduire ces grandes orientations dans les cinq grands objectifs d'apprentissage suivants :

- Se familiariser avec les principaux récits et personnages de la Bible;
- Découvrir les grandes convictions et les symboles majeurs de la foi chrétienne de tradition catholique;
- S'initier à la pratique de l'attention, du silence, de l'écoute intérieure et de la prière;

- Apprendre à s'interroger sur ses choix et ses agirs;
- Apprendre à respecter les personnes dans leurs particularités culturelles et religieuses.

En définitive, l'enseignement religieux catholique propose un « cadre culturel de références que le jeune [pourra] utiliser pour éventuellement faire son propre choix en matière religieuse, librement, à son heure et à son rythme ». Il veut faire découvrir et apprécier une manière d'être humain portant la marque de l'héritage et du projet chrétiens ». Bref, « s'il ne vise pas directement à susciter la foi des enfants, il en rend l'éclosion et le développement possibles au cœur de la culture, des valeurs et du contexte qui sont les leurs ».

Au secondaire

À la différence de ce qu'il a fait en 1994 pour le primaire, le Comité catholique (1991) n'a pas présenté d'orientations globales pour l'enseignement religieux au secondaire. Il s'en est tenu à la présentation et à l'explicitation des six objectifs généraux d'apprentissage suivants, qu'il considérait « comme essentiels » :

- Se situer face aux principaux éléments de la foi et de la vie chrétiennes.
- S'ouvrir au monde de l'intériorité.
- Aborder avec respect et intelligence les grandes traditions religieuses et diverses manifestations actuelles du religieux présentes dans le milieu.
- Exercer son jugement moral.
- Lire la Bible dans son sens originel et dans sa signification pour aujourd'hui.
- Interpréter des faits de vie et d'actualité à la lumière de la foi et de l'expérience chrétienne.

En résumé, le Comité catholique (1996) synthétise ainsi les visées de cet enseignement :

Sa raison d'être n'est pas d'amener les jeunes à croire ou à s'intégrer à l'Église, mais de recourir aux ressources humaines et spirituelles de l'expérience chrétienne pour éclairer et soutenir la croissance humaine des jeunes dans les passages et les défis qui sont les leurs aux différentes étapes de leur développement ²³. Cet enseignement est confessionnel en ce qu'il véhicule essentiellement la vision chrétienne de la personne, du monde et de la vie, comme pouvant éclairer la recherche d'humanisation qui est celle du jeune (p. 25).

L'enseignement religieux protestant – Le Comité protestant a fixé dans son règlement même (Comité protestant,



1991) les objectifs généraux de l'enseignement religieux protestant. Ils s'énoncent comme suit :

L'enseignement moral et religieux protestant a pour but de favoriser le développement de l'élève :

- 1° en lui assurant une connaissance de la Bible;
- 2° en encourageant une compréhension des valeurs morales et religieuses de la communauté où il vit;
- 3° en nourrissant chez l'élève le respect de toutes les traditions religieuses, y compris la sienne;
- 4° en aidant l'élève à prendre conscience des principes moraux selon lesquels il agit;
- 5° en contribuant au développement du raisonnement qu'il emploie pour arriver aux jugements moraux.

De plus, dans le cadre du projet éducatif et dans les limites du programme d'enseignement moral et religieux, un enseignement confessionnel propre à la confessionnalité de l'élève peut être dispensé à la demande des parents ou, le cas échéant, de l'élève qui a atteint la troisième année du secondaire.

Le règlement distingue donc deux types de programme. Le Comité protestant confirme que « le programme [principal] d'enseignement moral et religieux protestant n'est pas confessionnel et n'impose aucune opinion religieuse, morale ou laïque; en fait, tenter d'agir ainsi enfreindrait le principe protestant selon lequel la responsabilité de l'engagement religieux incombe à l'Église et aux parents » (Comité protestant, 1992a : 15). Exceptionnellement, ce même programme peut être adapté pour lui conférer un caractère vraiment confessionnel. Il précise par ailleurs dans des fiches destinées aux parents (Comité protestant, c. 1998.) que le programme principal :

- est de nature informationnelle;
- n'a pas pour but de convertir les participantes et participants à la religion chrétienne protestante;
- reconnaît le droit de chacun et chacune d'interpréter les questions d'ordre moral et religieux selon ses convictions personnelles;
- est conçu pour intéresser les élèves de multiples orientations religieuses et philosophiques.

En pratique, le programme se déploie, sur chacune des années du primaire et du secondaire, dans trois modules intitulés :

- 1) « L'histoire judéo-chrétienne et les études bibliques ». Il a pour but « de faire connaître la Bible aux élèves, en laissant l'aspect de l'engagement religieux à leur famille et à leur communauté »;
- 2) « La célébration et le phénomène religieux ». Il vise « à faire connaître aux élèves les valeurs morales et religieuses de leur communauté d'appartenance et à leur inculquer le respect des autres traditions religieuses »;
- 3) « Relations humaines et développement personnel et social ». Il a pour objectif de « favoriser la connaissance de soi et de faire prendre conscience de la nécessité de respecter l'intégrité d'autrui ».

Il y a dans les intentions du Comité catholique et du Comité protestant des similitudes. Ainsi l'un et l'autre rejettent tout objectif de prosélytisme, de développement de la foi ou d'appartenance ecclésiale. Mais le discours de l'un et de l'autre s'exprime avec des accents bien différents. Il est très ferme du côté protestant : bien que qualifié de « protestant », l'enseignement, insiste-t-on, n'est pas confessionnel. Le propos est plus nuancé du côté catholique : « S'il ne vise pas directement à susciter la foi des enfants, il en rend l'éclosion et le développement possibles au cœur de la culture, des valeurs et du contexte qui sont les leurs ». Du reste, l'enseignement est qualifié de confessionnel, en ce qu'il s'inscrit explicitement à l'intérieur de la tradition catholique. Les enseignantes et les enseignants sont les porteurs attitrés de cette tradition, d'où l'obligation qui leur est imposée d'être de foi catholique. Le Comité protestant affirme que le programme « vise essentiellement à informer²⁴ » tandis que le Comité catholique écrit que « [l']enseignement religieux catholique scolaire se situe quelque part entre une simple transmission d'information et une éducation systématique de la foi ».

Pour ce qui est des contenus, les deux programmes insistent l'un et l'autre sur la connaissance de la Bible, mais, ici encore, avec des visées différentes. Le Comité protestant en fait essentiellement une source des valeurs de la tradition protestante²⁵, de la culture artistique, juridique et même politique, de la civilisation occidentale, et adopte ainsi une perspective surtout culturelle. Le Comité catholique, lui, présente la Bible tout à la fois comme lieu de sens pour l'appropriation de l'héritage culturel de l'élève, pour son développement spirituel et religieux, et sa formation morale.

Le Comité protestant se montre très sensible à l'exploration variée des traditions religieuses, et ce, dès le primaire. Le Comité catholique reporte cette approche au second cycle du secondaire. Les programmes poursuivent tous deux un objectif de formation morale. Mais du côté protestant, cette formation morale est largement détachée du contexte religieux, tandis que du côté catholique, elle prend au contraire sa source d'inspiration dans la tradition biblique et dans les enseignements de l'Église catholique. Le programme protestant évacue largement, pour ne pas

24 « Le programme d'enseignement moral et religieux est exclusivement informatif, insiste le président du Comité protestant. On n'y enseigne pas la religion à proprement parler, mais on offre plutôt un enseignement sur la religion. Dans la société pluraliste dans laquelle nous vivons, il est essentiel de promouvoir le respect de toutes les religions » (Jackson, 1997).

25 C'est probablement du reste cette insistance sur la Bible qui justifie au programme son qualificatif de protestant. L'éditorialiste du bulletin de la Direction de l'enseignement protestant écrit : « Le programme d'EMR a sa propre orientation tout de même. Il était préparé dans une optique protestante. Voilà pourquoi l'un des trois modules est consacré à l'étude de la Bible. La tradition protestante veut que la Bible soit la source par excellence de l'expérience religieuse et sociale judéo-chrétienne » (Davidson, 1993).



dire totalement, les enseignements doctrinaux de la tradition protestante, alors que le programme catholique invite les jeunes du secondaire « à se situer face aux principaux éléments de la foi et de la vie chrétienne ».

C – L'animation pastorale et religieuse

L'élève catholique, nous l'avons vu, a droit à des services d'animation pastorale, tandis que l'élève protestant a droit à des services d'animation religieuse. La participation des élèves aux activités d'animation pastorale ou religieuse n'est toutefois pas obligatoire, alors qu'elle l'est pour l'enseignement religieux.

L'animation pastorale catholique – Les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire définissent officiellement les buts de ce service complémentaire :

Les services d'animation pastorale catholique visent à permettre à l'élève de découvrir le sens que la foi donne à son expérience personnelle et communautaire dans un environnement propice à l'apprentissage de la vie et des valeurs évangéliques. De plus, ces services visent à ce que l'élève poursuive son cheminement moral et spirituel (Gouvernement du Québec, 1990a, art. 10 et 1990b, art. 9)

Pour sa part, le Comité catholique précise que l'animation pastorale « remplit une fonction éducative aussi bien que religieuse » (Comité catholique, 1996 : 26). Elle veut permettre aux élèves « d'intégrer leurs valeurs dans des comportements concrets, d'apprendre à transférer leurs connaissances dans les réalités qui sont les leurs, à travers divers projets et activités ». Ces activités destinées à tous les élèves « portent la marque de l'inspiration chrétienne sans revêtir un caractère religieux pour autant ».

L'animation pastorale vise ensuite l'approfondissement et l'expression de la foi des élèves « qui veulent librement faire un tel cheminement ». Cela se fait au quotidien par l'accompagnement et la présence fraternelle des animateurs, mais aussi par l'organisation d'activités et de réflexion et, à l'occasion, par des moments de prière ou de célébration liturgique.

L'animation religieuse protestante – Les services d'animation religieuse sont relativement nouveaux dans les écoles protestantes et apparemment peu répandus encore. Du reste, le règlement du Comité protestant est muet sur le sujet. Néanmoins, les régimes pédagogiques présentent ainsi les buts de ces services :

Les services d'animation religieuse protestante visent à contribuer au développement de l'élève en l'incitant à approfondir sa foi et ses valeurs dans un environnement propice au développement de la vie spirituelle et culturelle. De plus, ces services visent à ce que l'élève poursuive son cheminement moral et spirituel (Gouvernement du Québec, 1990a, art. 10 et 1990b, art. 9).

Le Comité protestant (1992a) commente ainsi ce mandat. « L'animation religieuse témoigne de l'engagement dans le domaine spirituel de la vie ». Elle vise à répondre aux besoins des élèves à cet égard, y compris à l'égard des « questions de foi et de croyance », toutefois sans endoctrinement ni prosélytisme. L'animation pastorale se présente aussi comme un lieu de témoignage du « sens de la responsabilité sociale envers le prochain ».

L'animation religieuse a plus précisément « pour but de favoriser la maturité spirituelle », en particulier en promouvant « le sens de l'identité personnelle », en offrant « un soutien et un service d'orientation personnelle sur le plan spirituel », en inculquant « un sens d'appartenance » aux membres d'une même tradition religieuse, en offrant l'occasion de « célébrer dans le contexte de l'école des événements religieux importants », en fournissant « des occasions de développer le sens de l'engagement et des responsabilités ».

Plus concrètement, le Comité protestant attribue à l'animateur religieux un quintuple rôle de conseiller, d'animateur, d'agent de liaison communautaire, de protecteur de l'élève et de personne-ressource.

En résumé

L'examen que nous avons fait de la loi et des règlements a révélé un système complexe de dispositions qui orientent et encadrent la religion de l'école et dans l'école. Les dispositions proprement législatives sont, à peu de chose près, identiques pour les catholiques et les protestants et visent aussi bien à garantir des écoles confessionnelles, des enseignements religieux et des services d'animation pastorale ou religieuse aux uns et aux autres. Mais l'usage qu'en font le Comité catholique et le Comité protestant dans les dispositions réglementaires qu'ils ont adoptées et surtout les contenus qu'ils proposent pour la religion à l'école, est, on l'aura constaté, fort différent. Le premier cherche à adapter catholicisme et école publique en proposant pour son projet éducatif un humanisme chrétien, dont il demande d'identifier et de nommer clairement les sources catholiques qui l'inspirent, et qui se veut ainsi confessionnel. Il demande aussi, sans toutefois l'imposer, que l'enseignement religieux fasse la proposition de la foi et de la tradition chrétienne en vue « de la croissance humaine des jeunes ». Le second, pour sa part, propose une école laïque, mais nominalement protestante, inspirée par une « philosophie » marquée par les valeurs humanistes telles que vécues dans cette tradition, et un enseignement moral et religieux inspiré pour une part de la Bible, mais sans référence doctrinale au protestantisme et en faisant une large place aux différentes religions du monde.

Chapitre 2

LE CONTEXTE DÉMOGRAPHIQUE ET SOCIOCULTUREL

- 1 Pour les données détaillées des quatre recensements, on se reportera aux tableaux 8 à 11 de l'annexe 6.
- 2 Noter que les recensements quinquennaux ne comportent pas de question sur l'appartenance religieuse.

On ne peut aborder la problématique de la religion à l'école sans accorder, comme le précise notre mandat, une « attention particulière à l'évolution de la société québécoise ». Cela tombe sous le sens. Certes, l'école a sa mission propre qui la place à une certaine distance de la société globale. Mais en même temps, l'école n'est pas en dehors de cette société. C'est pourquoi il convient d'analyser ici le contexte socioculturel dans lequel elle évolue.

Nous le ferons en approfondissant quelques éléments incontournables que tous les acteurs sociaux prennent en compte dans le débat sur la religion à l'école, à savoir le pluralisme religieux et la sécularisation. Nous le ferons d'un double point de vue : démographique et socioculturel. Nous tiendrons compte aussi du contexte linguistique particulier de l'école québécoise puisque, en effet, on y enseigne en français et en anglais au sein de commissions scolaires dorénavant structurées en fonction du critère linguistique.

En 1966, la commission Parent écrivait dans son chapitre sur la confessionnalité : « [...] on constate aujourd'hui un pluralisme religieux croissant » (p. 37). C'était il y a plus de trente ans ! Ce pluralisme s'observe à la fois dans la multiplicité des appartenances religieuses et dans l'absence d'appartenance religieuse. Ainsi, il y a trente ans, l'islam et les religions orientales étaient quasi absentes au Québec. Mais un autre phénomène est apparu à l'époque même où la commission Parent terminait ses travaux. Les quelques années qui ont suivi la fin du concile Vatican II, en 1965, ont marqué le début de la crise de l'Église catholique, qui a été particulièrement ressentie au Québec. Celle-ci a connu un véritable « éclatement » de l'intérieur que l'on a diagnostiqué dès la fin des années soixante. (Commission d'étude sur les laïcs et l'Église, 1971 : 19-25). Cet éclatement ne s'est jamais résorbé. Il s'est au contraire visiblement accentué (Dumont et autres, 1982; Assemblée des évêques du Québec, 1992).

I – Les données démographiques

Deux sources en particulier permettent de prendre la mesure de la pluralité des appartenances religieuses au Québec. La première concerne la population en général. Il s'agit des données provenant des recensements décennaux menés par Statistique Canada. La seconde touche spécifiquement l'effectif scolaire du primaire et du secondaire. Ces données sont compilées annuellement par le ministère de l'Éducation. Nous les examinerons successivement.

A – La population en général

Les données des quatre derniers recensements décennaux (1961, 1971, 1981, 1991)¹ permettent d'observer l'évolution de la population québécoise quant à l'appartenance et à la non-appartenance religieuses des citoyens. On commencera toutefois par examiner le portrait le plus récent, fourni par le dernier recensement de 1991 et qui est du reste le plus détaillé². Il faut rappeler ici que la déclaration de religion au recensement est de nature subjective et qu'elle n'est pas qualifiée : elle ne dit rien

- 3 Source : Statistique Canada : cat. 95-326; 95-319.
- 4 Les adventistes (4780), les mormons (3495), les témoins de Jéhovah (33 420) ont été soustraits du total des protestants et classés avec les autres religions.
- 5 Orthodoxes arméniens, coptes, d'Antioche, grecs, roumains, russes, serbes, ukrainiens et autres.
- 6 Les musulmans (appelés islamistes dans le recensement) ont été soustraits des religions orientales.
- 7 En son sein, les Églises issues de la Réforme du 16^e siècle forment le bloc le plus important, soit 69 % des protestants. Mais les communautés dites de la Réforme radicale, comme les baptistes, les évangélistes, les pentecôtistes, comptent maintenant près de 62 500 adeptes.

sur le degré d'appartenance ou la pratique religieuse des individus. Compte tenu, en outre, de la répartition inégale de la population selon les appartenances religieuses, l'analyse prend en compte un triple découpage territorial : l'île de Montréal; la couronne de l'île de Montréal, y compris Laval, donc, et la partie urbanisée de la Montérégie; le reste du Québec ou les régions.

Tableau 1

Recensement de 1991

Répartition par religions des habitants du Québec, dans l'île de Montréal, la couronne de l'île de Montréal et le reste du Québec³

	Île de Montréal		Couronne de Montréal		Reste du Québec		Québec total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Population totale	1 775 871		1 315 239		3 719 190		6 810 300	
Catholiques	1 228 760	69,2	1 170 200	89,0	3 462 245	93,1	5 861 205	86,1
Protestants ⁴	162 900	9,2	67 430	5,1	126 700	3,4	357 030	5,2
Orthodoxes ⁵	60 830	3,4	24 495	1,9	3 955	0,1	89 280	1,3
Juifs	88 935	5,0	7 775	0,6	1 025	0,0	97 735	1,4
Musulmans	34 205	1,9	7 010	0,5	3 715	0,1	44 930	0,7
Religions orientales ⁶	37 155	2,1	10 150	0,8	5 305	0,1	52 610	0,8
Autres religions	16 640	0,9	7 570	0,6	20 485	0,6	44 695	0,7
Aucune religion	119 905	6,8	47 760	3,6	96 225	2,6	263 890	3,9

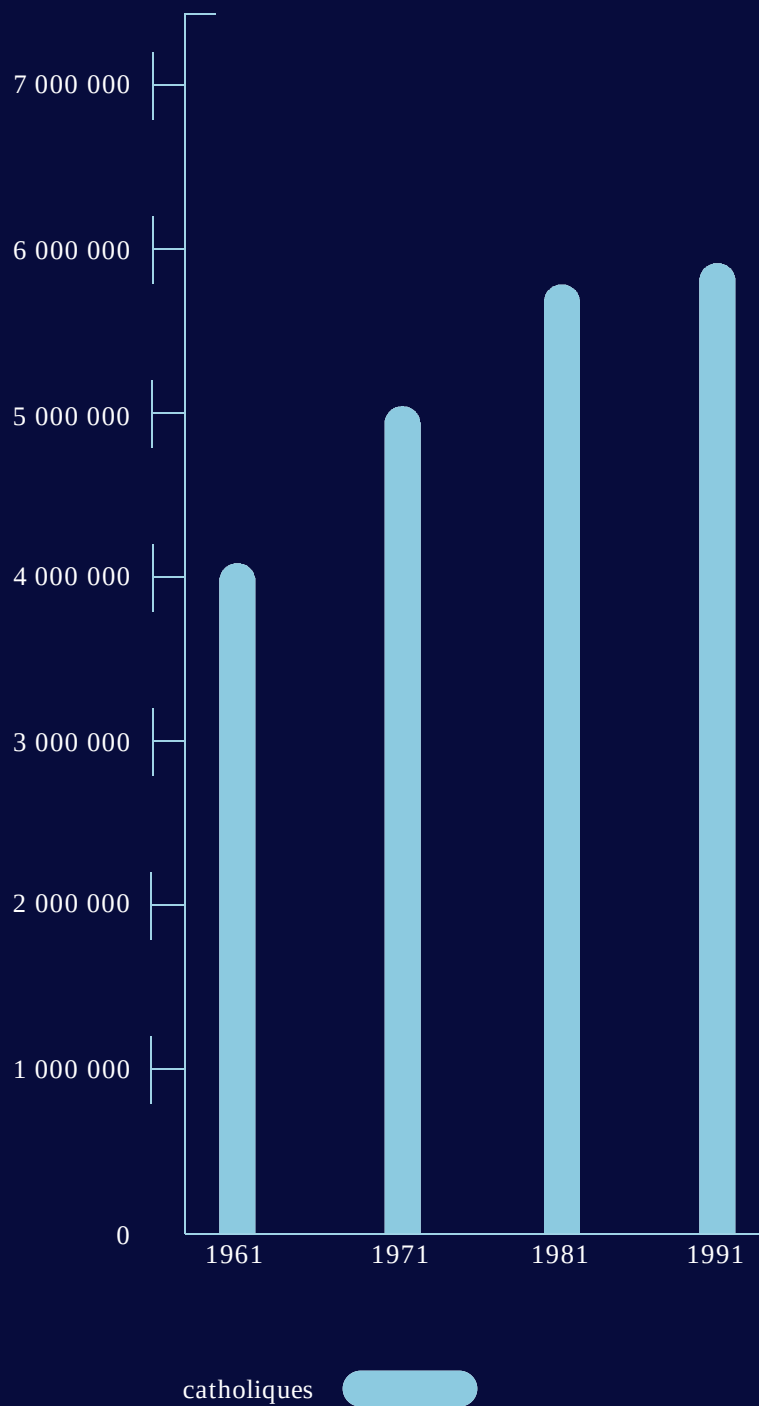
Un premier fait ressort du tableau 1. C'est la nette supériorité numérique des personnes qui se déclarent catholiques : les quelque 5 900 000 catholiques constituent plus de 86 % de la population du Québec. Les minorités religieuses forment donc quelque 14 % de cette population et représentent environ 955 000 personnes. Parmi ces minorités, le groupe protestant est la plus important avec plus de 5 % de la population, et plus de 347 000 membres⁷. Viennent immédiatement après les protestants les personnes qui ne se déclarent d'aucune religion, soit près de 264 000 individus. Les juifs suivent avec un peu moins de 100 000 membres et, pas très loin derrière, les orthodoxes avec près de 90 000. Les religions orientales regroupent quelque 53 000 membres, alors que les musulmans approchent les 45 000. Enfin, divers groupes religieux, tels les témoins de Jéhovah, les mormons, les adventistes et d'autres, comptent ensemble quelque 44 700 membres.

Les religions se répartissent cependant très inégalement sur le territoire du Québec. L'île de Montréal est manifestement plus pluraliste, malgré la prépondérance des catholiques qui représentent 69 % de la population, contre 89 % dans la couronne de Montréal et plus de 93 % ailleurs. Le tableau 11 de l'annexe du présent chapitre permet de mieux mesurer le phénomène de la répartition asymétrique des religions sur le territoire. Ainsi, la majorité des catholiques (59 %) habite hors de la



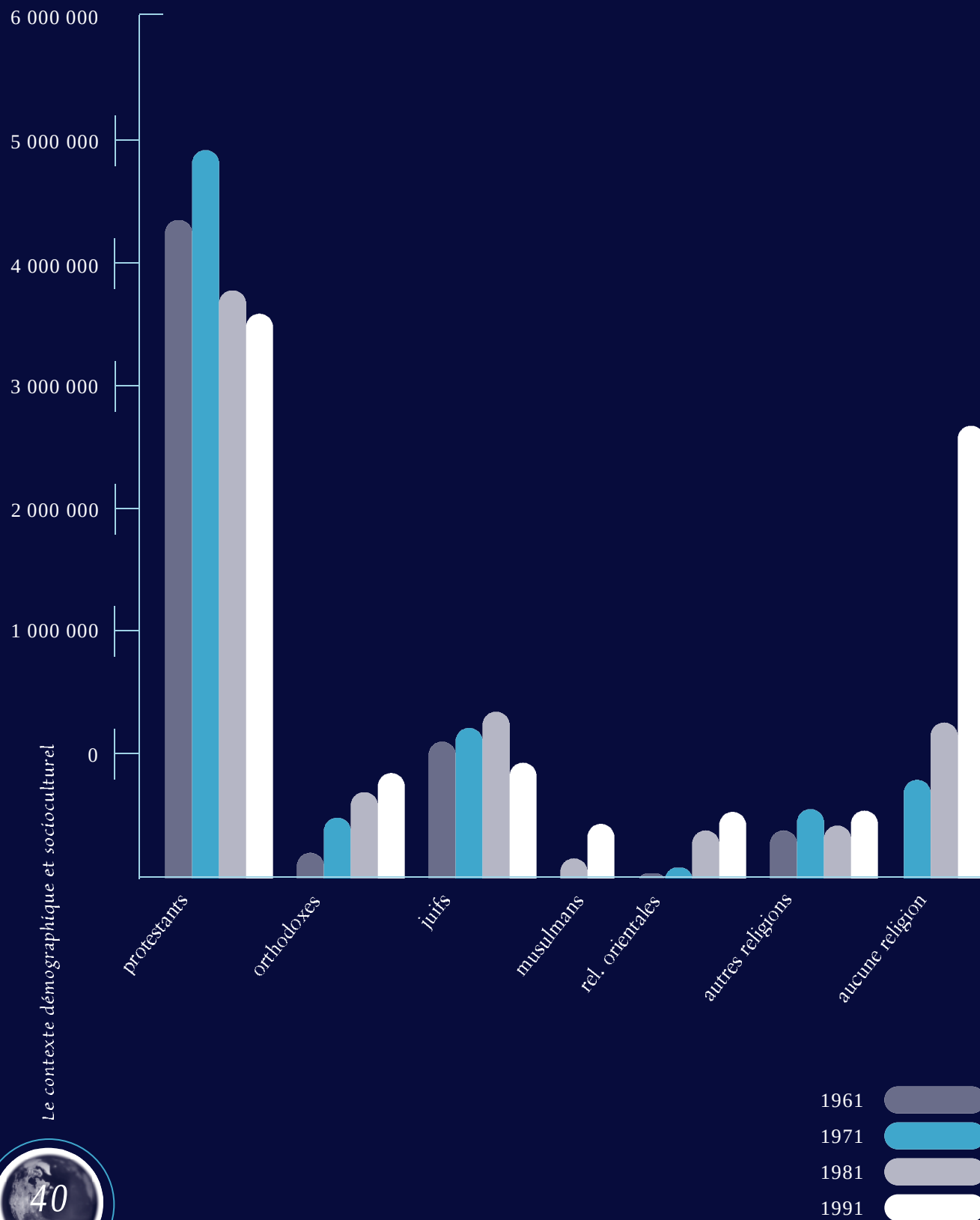
Histogramme 1

Évolution de la population catholique entre 1961 et 1991



Histogramme 2

Évolution du nombre de personnes appartenant aux religions autres que catholique et de personnes ne déclarant aucune religion, entre 1961 et 1991



- 8 La catégorie résiduelle « autres » ne comprend pas toujours les mêmes religions d'un recensement à l'autre, ce qui explique les fluctuations en dents de scie. Elle comprend en effet parfois certaines petites confessions protestantes qui ont été replacées dans la catégorie « protestant » en 1991. On se reportera aux notes infrapaginales des tableaux publiés en annexe.

région métropolitaine, tandis que l'on observe une forte concentration des juifs (91 %), des musulmans (71 %), des religions orientales (70,6 %), et des orthodoxes (68,1 %) dans l'île de Montréal. Près de deux tiers des protestants vivent dans l'île de Montréal et dans sa grande banlieue (bien que ceux de la Réforme radicale soient probablement plus dispersés), tout comme ceux qui ne se déclarant d'aucune religion. En revanche, les personnes qui appartiennent à la catégorie « autres », comme les témoins de Jéhovah, se répartissent à peu près également entre la région métropolitaine et le reste du Québec.

L'évolution depuis 1961 – L'évolution des religions au cours des 30 dernières années est marquée par plusieurs phénomènes : d'abord la population se déclarant catholique a augmenté, entre 1961 et 1991, passant de 4,6 millions à près de 5,9 millions, soit une hausse de plus de 26 %. Mais en même temps, sa proportion dans l'ensemble du Québec est passée de 88,3 % à 86,1 %, diminuant de 2,2 %. Le second phénomène marquant est l'importante baisse des protestants, en nombre absolu : ils sont passés de 451 401, qu'ils étaient en 1961, à 347 485 en 1991, soit une perte de près de 24 %. Aussi leur proportion a-t-elle chuté de 8,6 % à 5,1 %. Un second groupe a connu des pertes, soit la communauté juive, qui de 104 727 membres en 1961 est passée à 97 735 en 1991. Elle représente maintenant 1,4 % de la population, contre 2 % il y a trente ans.

Par contre, on a assisté à l'émergence du phénomène de la non-appartenance religieuse, dont le recensement de 1961 ne tenait même pas compte. En 1971, on a recensé pour la première fois 76 685 personnes qui ont déclaré n'avoir aucune religion. Vingt ans plus tard, en 1991, ils étaient 263 890 et formaient 3,9 % de la population.

L'autre évolution marquante est la montée des religions non chrétiennes. Ainsi, on ignore combien le Québec comptait de musulmans en 1961 et même en 1971. Ils faisaient sans doute partie de la catégorie résiduelle des « autres »⁸. Or ils étaient près de 45 000 en 1991, très fortement concentrés sur l'île de Montréal. Les religions orientales ont fait depuis 1961 un bond spectaculaire, passant de 933 adeptes recensés à près de 53 000 en 1991. Enfin, les autres mouvements religieux, tels les témoins de Jéhovah, les mormons, les adventistes, les groupes parareligieux, ont pratiquement doublé, passant de 24 300 à 46 400.

Ces statistiques font ressortir clairement que c'est l'île de Montréal qui est la plus marquée par la montée du pluralisme religieux. Alors que les catholiques formaient 77 % de la population en 1961, celle-ci est passée à 69,2 % en 1991. En 1961, 28,9 % des catholiques du Québec vivaient sur l'île; on n'en retrouve plus maintenant que 21 %. En revanche, la banlieue est devenue plus catholique (ce qui s'explique sans doute aussi par l'exode vers la couronne de Montréal). Elle est maintenant à 89 % catholique contre 83,4 % en 1961. Quant au reste du Québec, il demeure encore massivement catholique : 93,1 % se déclarent toujours de cette religion, contre 95,1 % il y a 38 ans.

- 9 Seule, à notre connaissance, la Commission des écoles catholiques de Montréal demandait depuis quelques années aux membres des « autres » religions de préciser celle-ci. Par contre, à notre connaissance, au moins une commission scolaire, celle du Sault-Saint-Louis, ne demandait pas aux parents de dire si leur enfant n'avait « aucune » religion. Ils cochaient « autre » religion, sans plus.

B—L'effectif scolaire

La religion des élèves nous est connue par la déclaration que les parents en font au moment de l'inscription de leur enfant à l'école. Aucun document officiel des autorités religieuses n'est exigé. Il n'y a que quatre choix possibles : catholique, protestant, autre (toutes autres religions confondues) et aucune religion⁹. On ignore le nombre d'élèves de religion juive ou musulmane ou de toute autre religion que catholique ou protestante qui fréquentent les écoles du Québec. La déclaration est généralement faite au moment de la première inscription de l'élève dans une école et n'est reprise que s'il y a changement d'école. C'est dire qu'une erreur administrative faite de bonne foi peut se perpétuer longtemps.

D'autre part, dans les commissions scolaires protestantes, un nombre important de parents qui ont déclaré avoir une autre religion ou n'en avoir aucune sont des catholiques. La chose était déjà connue. Notre enquête auprès des parents l'a confirmée (Milot et Proulx, 1998). C'était, sous le régime des commissions scolaires confessionnelles, une façon simple pour un catholique de fréquenter une école protestante plus proche, ou jugée plus intéressante à d'autres égards, sans se soumettre à la procédure incertaine des ententes de fréquentation entre commissions scolaires désireuses de conserver leurs élèves.

On doit par ailleurs, pour analyser la religion des élèves, prendre en compte à la fois la dualité linguistique et la dualité confessionnelle des réseaux scolaires, et leur caractère public ou privé. On sait en effet qu'une partie importante des effectifs ethno-religieux, en particulier chez les juifs, fréquente des écoles privées.

Pour ne pas alourdir indûment l'analyse, nous nous en tenons à décrire la situation de l'année 1997-1998. Nous avons postulé que l'évolution des caractéristiques religieuses des élèves avait suivi celle de la population en général.

Vue d'ensemble – L'effectif des écoles du Québec est, à l'image de celui de la population en général, très majoritairement catholique, comme l'illustre le tableau 2. Il est même probable qu'il le soit un peu plus que ne le montrent les statistiques officielles, en raison des déclarations « stratégiques » d'un certain nombre de parents catholiques. On observe ensuite que les élèves appartenant aux « autres » religions sont deux fois plus nombreux que les protestants. Néanmoins, les protestants, considérés globalement, l'emportent certainement en nombre sur chacune des autres religions prise séparément. Les élèves qui n'ont aucune religion constituent néanmoins, après les protestants, le groupe le plus nombreux.

La distribution des élèves en fonction des réseaux public et privé révèle que ce dernier, comparativement, reçoit une population davantage diversifiée sur le plan religieux. Près du quart de l'effectif du réseau privé n'est pas catholique. On y trouve proportionnellement deux fois plus d'élèves qui appartiennent à d'autres religions. En fait, 18,5 % des élèves des « autres » religions fréquentent l'école privée. Ce

phénomène s'explique dans une très large mesure par l'existence d'un nombre important d'écoles privées juives (Commission consultative sur l'enseignement privé, 1993). De même, les élèves qui ne se déclarent d'aucune religion sont quelque peu surreprésentés dans le secteur privé par rapport au secteur public. Au total, toutefois, les différences observées dans le réseau privé ne changent pas de manière significative le portrait d'ensemble de la population scolaire.

Tableau 2

Répartition de l'effectif scolaire en fonction des réseaux public et privé, 1997-1998

	Réseau public		Réseau privé		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Catholiques	881 817	84,6	78 575	76,2	960 392	83,8
Protestants	46 251	4,4	2 568	2,5	48 819	4,4
Autres rel.	77 958	7,5	17 718	17,2	95 676	8,3
Aucune rel.	36 843	3,5	4 288	4,2	41 131	3,6
Total	1 042 869	91,0	103 149	9,0	1 146 018	100

Tableau 3

Répartition de l'effectif des réseaux public et privé, selon la langue d'enseignement, français et anglais, 1997-1998

	Public : français		Public : anglais		Privé : français		Privé : anglais	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Catholiques	842 234	89,7	39 475	39,0	75 380	83,4	3 195	25,0
Protestants	17 302	1,8	26 934	26,6	1 068	1,2	1 500	11,8
Autres rel.	50 309	5,4	27 643	27,3	10 515	11,6	7 203	56,4
Aucune rel.	29 594	3,2	7 249	7,2	3 423	3,8	865	6,8
Total	939 539	100	101 301	100	90 386	100	12 763	100

Le tableau 3 révèle d'abord la grande homogénéité religieuse du réseau public francophone. Presque neuf élèves sur dix s'y déclarent catholiques. Néanmoins, les non-catholiques y sont, en chiffre absolu, près de 100 000. Cette homogénéité se retrouve, quoique à un degré un peu moindre, dans le réseau privé francophone. Les élèves des « autres » religions y comptent pour près de 12 %. Ce sont vraisemblablement, pour une bonne part, des élèves des écoles juives. Le réseau anglophone de son côté, public comme privé, est bien différent. Aucun groupe religieux n'y est majoritaire, même dans le réseau privé, compte tenu que la catégorie « autres » regroupe un ensemble de religions pour l'essentiel non chrétiennes. Les catholiques forment le groupe prépondérant dans le réseau public, mais il n'est pas certain qu'il en soit de même dans le réseau privé,

- 10 Ne se trouvent pas inclus dans ce tableau les élèves qui relèvent des commissions scolaires Crie et Kativik, d'où un nombre total d'élèves un peu moins élevé.
- 11 « Secteur catholique » s'entend ici des écoles qui relevaient jusqu'au 1^{er} juillet 1998 des commissions scolaires confessionnelles catholiques et des commissions scolaires pour catholiques. On ne se réfère donc pas au statut de l'école tel que conféré par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation.
- 12 La note précédente s'applique mutatis mutandis au « secteur protestant »

compte tenu que la majorité est constituée d'élèves appartenant à d'autres religions et probablement, ici encore, à la communauté juive. Bref, le réseau privé anglophone est sans contredit le plus pluraliste.

Le réseau public – Qu'en est-il du réseau public d'enseignement, dans lequel 91 % des élèves du Québec sont inscrits? Il faut, pour répondre adéquatement à la question, distinguer à la fois la situation des commissions scolaires francophones et anglophones et, à l'intérieur des unes et des autres, celle de leurs secteurs catholique et protestant.

L'effectif des commissions scolaires francophones est, nous l'avons vu, largement homogène. Celui du secteur catholique l'est davantage encore puisque près de 93 % se déclarent catholiques. En chiffre absolu, les 7,4 % de non-catholiques représentent près de 68 000 élèves. Le secteur protestant reçoit au contraire une population fort hétérogène et les protestants eux-mêmes n'y comptent que pour un élève sur trois. Ils forment probablement toutefois le groupe le plus nombreux, compte tenu que les « autres » religions regroupent un ensemble de confessions. Vu son poids relatif dans l'ensemble des écoles francophones, le secteur protestant accueille proportionnellement un nombre beaucoup plus important d'élèves non protestants que le secteur catholique n'accueille de non-catholiques : le ratio est grosso modo de neuf catholiques pour un non-catholique, dans le premier cas, et de neuf protestants pour 21 non-protestants, dans le second. Au total, la réunion des effectifs des écoles catholiques et protestantes au sein des commissions scolaires francophones a pour effet d'accroître le pluralisme par un ajout de quelque 27 400 élèves non catholiques, ce qui ramène leur proportion à un peu moins de 90 %.

Tableau 4

Répartition des élèves selon la religion dans les commissions scolaires francophones¹⁰, secteurs catholique et protestant, 1997-1998

	Secteur catholique ¹¹		Secteur protestant ¹²		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Catholiques	841 282	92,6	705	2,5	841 987	89,8
Protestants	6 035	0,7	9 315	33,2	15 350	1,6
Autres rel.	36 466	4,0	13 745	48,9	50 211	5,4
Aucune rel.	25 263	2,8	4 319	15,4	29 582	3,2
Total	909 046	100	28 084	100	937 130	100

Tableau 5

Répartition des élèves selon la religion dans les commissions scolaires anglophones, secteurs catholique et protestant, 1997-1998

	Secteur catholique		Secteur protestant		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Catholiques	30 443	86,8	8 763	13,8	39 206	39,7
Protestants	1 138	3,2	23 557	37,0	24 695	25,0
Autres rel.	2 613	7,4	24 970	39,2	27 583	27,9
Aucune rel.	905	2,6	6 338	10,0	7 243	7,3
Total	35 099	100	63 628	100	98 727	100

Les nouvelles commissions scolaires anglophones sont, tout au contraire des commissions scolaires francophones, fort hétérogènes : aucune confession n'est majoritaire, mais les catholiques sont les plus nombreux, avec près de 40 % de l'effectif. Le poids relatif des non-catholiques diminue donc par rapport à ce qu'il était dans le secteur anglophone des commissions scolaires protestantes. Mais celui des catholiques est réduit de plus de la moitié par rapport à ce qu'il était dans le secteur anglophone des commissions scolaires catholiques. Bref, les catholiques des écoles anglophones viennent d'entrer dans un monde pluraliste, contrairement à leurs coreligionnaires des commissions scolaires francophones, qui ne perdent pas leur statut dominant.

Cela dit, le secteur catholique du réseau anglophone présente un profil démographique qui ressemble beaucoup à celui du même secteur dans les commissions scolaires francophones : les catholiques dominent très largement, quoique la proportion des « autres » et des protestants y soit légèrement supérieure. Le pluralisme y est surtout le fait du secteur protestant. Bien que minoritaires, les protestants y forment probablement le groupe le plus important. Il n'est pas impossible aussi que les catholiques forment le deuxième groupe en importance. En effet, un certain nombre de catholiques fréquentent les écoles anglo-protestantes par suite d'une entente. C'est particulièrement le cas dans l'Estrie et sur la Côte-Nord où seules des commissions scolaires protestantes dispensaient l'enseignement en anglais. De plus, on l'a dit, un nombre indéterminé de catholiques se sont, pour des raisons de commodité, inscrits dans les catégories « autres » et « aucune religion ».

Les régions – On a vu déjà, par les données des recensements fédéraux, que les membres des confessions religieuses se répartissent fort inégalement entre la région de Montréal, et même l'île de Montréal, et le reste du Québec. Le portrait de la situation démo-religieuse de l'effectif scolaire serait incomplet et surtout déformé si l'on ne tenait pas

13 Les pourcentages se lisent à l'horizontale.

14 Cette région comprend la banlieue sud de Montréal. Elle s'étend, sur la rive du Saint-Laurent, de Sorel à Valleyfield, et va aussi loin qu'à Granby.

compte de sa distribution sur le territoire du Québec. Celui-ci compte, aux fins de l'administration scolaire, dix-sept régions. Nous avons retenu ce découpage pour les besoins de notre analyse, en distinguant ici encore la situation au sein des commissions scolaires francophones et anglophones.

Tableau 6

Répartition des élèves des commissions scolaires francophones selon la religion, par région administrative, 1997-1998

Régions administratives	Cath.	% ¹³	Prot.	%	Autres	%	Aucune	%	Total
Saguenay-Lac-St-Jean	48 969	98,1	463	0,9	329	0,7	142	0,3	49 903
Gaspésie-Îles-de-la-Mad.	15 625	97,7	46	0,3	179	1,1	139	0,9	15 989
Bas-Saint-Laurent	32 780	96,9	153	0,5	444	1,3	470	1,4	33 847
Chaudière-Appalaches	63 009	96,9	379	0,6	779	1,2	848	1,3	65 015
Côte-Nord	14 373	96,5	124	0,8	190	1,3	201	1,4	14 888
Centre-du-Québec	34 057	95,9	183	0,5	856	2,4	425	1,2	35 521
Lanaudière	59 072	95,7	329	0,5	1 232	2,0	1 081	1,8	61 714
Mauricie	33 862	95,5	423	1,2	808	2,3	345	1,0	35 438
Québec	74 905	94,1	1 104	1,4	1 595	2,0	2 003	2,5	79 607
Laurentides	64 813	93,5	548	0,8	2 065	3,0	1 905	2,7	69 331
Nord-du-Québec	3 070	93,3	106	3,2	86	2,6	30	0,9	3 292
Abitibi-Témiscamingue	26 154	93,2	203	0,7	1 250	4,5	444	1,6	28 051
Outaouais	40 004	92,3	449	1,0	1 545	3,6	1 338	3,1	43 336
Estrie	35 545	91,4	699	1,8	1 127	2,9	1 502	0,3	38 873
Montréal	164 309	91,4	2 422	1,3	7 743	4,3	5 314	3,0	179 788
Laval	33 906	86,3	785	2,0	3 613	9,2	991	2,5	39 295
Montréal	96 453	68,0	7 036	4,9	25 693	18,5	12 203	8,6	141 385

Pour le réseau francophone, nous avons classé les régions en fonction du poids relatif qu'y occupent les catholiques. Seize de ces dix-sept régions se caractérisent par une grande homogénéité : les catholiques y forment plus de 90 % de l'effectif, sauf à Laval où ils en représentent 86,3 %. Dans huit de ces mêmes régions, leur proportion est de 95 % et plus. En réalité, seule l'île de Montréal se démarque puisque le tiers de l'effectif des écoles francophones n'y est pas catholique. C'est l'île de Montréal qui totalise le plus grand nombre de non-catholiques, soit près de 45 000, suivie de la Montérégie¹⁴, avec 15 000, et Laval, avec 5400. Bref, le pluralisme religieux des commissions scolaires francophones se concentre essentiellement dans la grande région métropolitaine de Montréal.

Chaque commission scolaire peut théoriquement compter des écoles catholiques et protestantes. Sur dix-sept régions, quatre ne comptent pas de secteur protestant (Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, Bas-Saint-Laurent, Centre-du-Québec et Lanaudière). Dans les

treize autres, le nombre des élèves fréquentant les écoles protestantes va de 73, dans Chaudière-Appalaches, à 1919, dans Laval. Seules les régions de Montréal et de Montérégie comptent des secteurs franco-protestants de quelque importance avec 16 267 élèves (11,5 %) dans le premier cas et 5 869 (3,3 %) dans le deuxième.

Dans les commissions scolaires anglophones, le phénomène le plus marquant est évidemment la concentration de l'effectif des écoles anglophones dans les quatre régions de Montréal, de Laval, de la Montérégie et de l'Outaouais, en somme dans le sud-ouest du Québec. La présence anglophone est toutefois marginale dans six régions, soit le Centre-du-Québec où elle est nulle, et dans la Mauricie, le Bas-Saint-Laurent, Chaudière-Appalaches, la Côte-Nord, le Saguenay-Lac-Saint-Jean et la Côte-Nord, régions où l'on compte entre 33 et 1000 élèves. En second lieu, les commissions scolaires anglophones sont beaucoup plus hétérogènes, sur le plan religieux, que les francophones. Mais ici, on observe des variations régionales importantes. Les catholiques forment le groupe religieux le plus important dans neuf régions sur dix-sept : Montréal, Laurentides, Québec, Mauricie, Laval, Lanaudière, Chaudière-Appalaches, Côte-Nord, Saguenay-Lac-Saint-Jean. Ils forment même la majorité absolue dans cinq de ces régions. Les protestants dominent dans cinq, soit dans la Montérégie, l'Estrie, Montréal, la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine et le Nord-du-Québec. Les « autres » l'emportent dans l'Outaouais et le Bas-Saint-Laurent.

Pour ce qui est des établissements cependant, la situation est nettement à l'avantage du réseau protestant. Chaque région compte un réseau d'écoles protestantes (sauf le Centre-du-Québec qui n'a pas d'école anglophone) alors que cinq régions n'ont aucune école catholique. Paradoxalement, trois d'entre elles : Chaudière-Appalaches, Nord-du-Québec et Côte-Nord sont majoritairement catholiques. L'effectif des écoles catholiques est le plus nombreux à Laval et au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Sur l'île de Montréal, enfin, une portion considérable, soit plus de 46 % d'élèves, est dans le réseau catholique.

Les commissions scolaires – La mesure la plus significative du pluralisme sur le plan démographique devrait être prise au niveau de chaque école. Cela n'est évidemment pas possible : on compte quelque 3000 établissements. Nous nous sommes donc rabattus sur l'analyse de la situation au niveau des commissions scolaires. Elle permet largement d'induire la situation dans les écoles. Ce choix se justifie d'autant plus que la commission scolaire conserve à l'égard de la gestion de la religion à l'école des pouvoirs importants. Nous avons donc procédé à deux mesures. La première prend en compte le degré d'hétérogénéité religieuse (et son contraire, l'homogénéité) de l'effectif scolaire. La seconde, qui complète la première, classe les commissions scolaires par ordre décroissant, en fonction du nombre, en chiffre absolu, de non-catholiques que l'on y dénombre. Elle donne une vision plus concrète de la situation.

15 Le territoire de la commission scolaire anglophone de cette région couvre aussi l'Abitibi-Témiscamingue.

Tableau 7

Répartition des élèves des commissions scolaires anglophones selon la religion, par région administrative, 1997-1998

Régions administratives	Cath.	%	Prot.	%	Autres	%	Aucune	%	Total
					rel.		rel.		
Saguenay-Lac-St-Jean	384	<u>75,4</u>	50	9,8	39	7,7	36	7,1	509
Gaspésie-Îles-de-la-Mad.	511	39,6	721	<u>55,9</u>	53	4,1	5	0,4	1 290
Bas-Saint-Laurent	5	14,3	11	31,4	19	<u>54,3</u>	0	0,0	35
Chaudière-Appalaches	126	<u>67,0</u>	39	20,7	17	9,0	6	3,2	188
Côte-Nord	277	<u>72,3</u>	64	16,7	34	8,9	8	2,1	383
Centre-du-Québec	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0
Lanaudière	721	<u>64,5</u>	167	14,9	155	13,9	75	6,7	1 118
Mauricie	487	<u>52,6</u>	160	17,3	250	27,0	29	3,1	926
Québec	935	<u>44,7</u>	260	12,4	779	37,3	116	5,6	2 090
Laurentides	1 762	<u>36,1</u>	1 625	33,3	1 286	26,4	207	4,2	4 880
Nord-du-Québec	0	0,0	85	<u>81,7</u>	18	17,3	1	1,0	104
Outaouais ¹⁵	2 288	30,1	2 317	30,5	2 547	<u>33,6</u>	438	5,8	7 590
Estrie	1 407	38,7	1 701	<u>46,8</u>	315	8,7	214	5,9	3 637
Monterégie	6 374	30,9	7 213	<u>35,0</u>	5 251	25,5	1 764	8,6	20 602
Montréal	20 554	<u>41,9</u>	9 618	19,6	14 738	30,0	4 165	8,5	49 075
Laval	2 884	<u>52,8</u>	547	10,0	1 860	34,0	176	3,2	5 467

Le tableau 12 de l'annexe 6 permet d'observer que la très grande majorité des commissions scolaires s'adresse à une population qui est, sur le plan religieux, plus homogène qu'hétérogène. Sur un indice qui va de 0 à 100, 58 des 69 commissions scolaires ont un indice supérieur à 50. On ne sera pas surpris de retrouver parmi les commissions scolaires hétérogènes (moins de 50) toutes les commissions scolaires anglophones. Font aussi partie de ce peloton les commissions scolaires de Montréal et de Marguerite-Bourgeoys, toutes deux francophones, qui se situent dans le deuxième quintile (indice de 21 à 40). Dans le troisième quintile (de 41 à 60) on retrouve la troisième commission scolaire francophone de l'île, soit Pointe-de-l'Île, et celle de la banlieue sud, Marie-Victorin. Mais, déjà, ces dernières sont plus homogènes qu'hétérogènes. À partir du quatrième quintile le degré d'homogénéité passe de 61 à 80. Les 49 dernières commissions scolaires se situent dans le cinquième quintile, avec un degré d'homogénéité supérieur à 80 et, constate-t-on, elles sont de plus en plus loin de la région de Montréal.

Le tableau 13 de l'annexe 6 éclaire la situation d'une autre façon car il montre le poids réel des non-catholiques dans chaque commission scolaire. Nous avons regroupé les commissions scolaires en six catégories : celles qui comptent moins de 100 non-catholiques, puis entre 100 et 499, 500 et 999, 1000 et 4999, 5000 et 9999

et, enfin, plus de 10 000. Bien entendu, le regroupement des non-catholiques constitue ici une catégorie purement analytique qui ne préjuge en rien des attentes, potentiellement diversifiées, des personnes qui déclarent appartenir ou non à une religion. Elle permet simplement de mesurer l'importance globale des minorités à l'école, en particulier dans les commissions scolaires francophones où les catholiques sont partout dominants.

Nous observons d'abord que 27 des 69 commissions scolaires comptent plus de 1000 élèves non-catholiques, qui sont minoritaires dans les commissions scolaires francophones, mais majoritaires dans les commissions scolaires anglophones. Les minorités non-catholiques sont, dans ces commissions scolaires, numériquement importantes si l'on prend pour point de comparaison l'effectif moyen d'une école qui est d'environ 300 élèves au primaire et 800 au secondaire.

Parmi ces 27 commissions scolaires, celle de Montréal vient en tête avec 27 300 non-catholiques, au premier rang du Québec et en tête du peloton des quatre commissions scolaires comptant plus de 10 000 élèves non catholiques. Deux d'entre elles sont francophones, deux sont anglophones, et toutes deux sont situées sur l'île de Montréal. Dans le deuxième peloton, soit parmi les six commissions scolaires qui comptent entre 5000 et 9999 non-catholiques, trois sont francophones et trois sont anglophones, et toutes sont situées dans la région immédiate de Montréal, sauf Western Québec, la commission scolaire anglophone qui englobe l'Outaouais et l'Abitibi. Le troisième groupe (entre 1000 et 4999 non-catholiques) se retrouve largement dans la couronne de Montréal, en Estrie, dans l'Outaouais et à Québec. La majorité, soit 42 des 69 commissions scolaires, accueille cependant moins de 1000 élèves non catholiques, dont 28, moins de 500. Elles sont toutes francophones et pour la plupart situées au centre et dans la partie est du Québec.

II – Évolution de la situation religieuse au Québec

Si la lecture démographique à laquelle nous venons de procéder s'imposait, elle demeure cependant nettement insuffisante pour rendre compte adéquatement de la réalité socioculturelle en matière religieuse. Elle renseigne peu, en effet, sur l'état et la nature des croyances, des traditions religieuses et des visions séculières du monde que l'on observe au Québec. Or on le sait : la place et le rôle de la religion dans la vie sociale ont connu une évolution considérable au Québec depuis la Révolution tranquille.

En effet, à partir des années soixante, les changements démographiques, structurels et culturels s'accélérent et modifient profondément la situation religieuse de notre société. Nous pensons en particulier ici à la sécularisation des institutions, aux transformations remarquables de l'attitude religieuse dans la population en général et au pluralisme. Ces aspects de la réalité religieuse actuelle du Québec sont souvent évoqués dans la problématique de la religion à l'école. Il convient donc d'en préciser la portée, en nous demandant ce qu'ils signifient dans les dynamismes socioculturels de notre société.

- 16 À ce titre, elle est parfois confondue avec la « laïcité » qui s'est d'abord présentée comme une utopie politique visant à fonder le lien social non pas sur l'appartenance communautaire, mais sur l'appartenance politique de chaque citoyen. Sécularisation et laïcité sont donc deux réalités sociologiques différentes, bien qu'elles entretiennent entre elles des relations sociales et historiques.



A – La sécularisation

La société québécoise est largement sécularisée. Elle s'inscrit en cela dans un mouvement qui a atteint l'ensemble des sociétés occidentales. La sécularisation traduit une mutation globale conduisant à un amenuisement du rôle institutionnel et culturel de la religion. Les religions ont perdu leur influence déterminante sur les modèles sociaux et les valeurs culturelles, et ce, notamment dans les tendances lourdes des dimensions majeures de la vie sociale comme la loi, le savoir, la morale.

Au Québec, le catholicisme traditionnel a été très lié aux conditions d'existence d'une forte majorité de Québécois occupant en outre une position quasi monopolistique sur le terrain des religions. L'État, engagé dans les années 1960 dans un processus de modernisation, a pris le relais des institutions religieuses dans les domaines où elles avaient jusque-là conservé un rôle proéminent, soit dans les secteurs de la santé, des services sociaux et de l'éducation. Pour le secteur de l'éducation en particulier, la création du ministère de l'Éducation fit passer des Églises à l'État la responsabilité du système scolaire. Cependant, à la suite des transactions qui eurent lieu entre ces deux instances, le système scolaire demeura confessionnel. Des organes confessionnels, catholiques et protestants, furent créés au sein de l'État pour assurer la gestion de la confessionnalité scolaire.

Même si les confessions catholique et protestantes ont conservé jusqu'à maintenant une présence importante dans l'école publique, il n'en demeure pas moins que cette dernière a été traversée par les mutations culturelles globales qu'a connues notre société. On a assisté, il y a à peine plus d'un quart de siècle, au façonnement d'une nouvelle organisation sociale, à la recherche d'un projet de société, à une urbanisation massive, à une ouverture sur le monde, notamment par l'expansion fulgurante des moyens de communication. À ces changements structurels s'est greffée une mutation culturelle marquée par une libéralisation des mœurs, une transformation de la famille – lieu de transmission des normes morales – et le déclin des valeurs relatives à l'autorité. La religion, qui avait chapeauté la plupart de ces réalités, a encaissé tout particulièrement le contrecoup de ces transformations.

La sécularisation n'est pas pour autant une idéologie antireligieuse¹⁶. C'est un processus socioculturel lié simplement à l'émergence des valeurs de la modernité : la montée de la démocratie, la séparation de l'Église et de l'État, l'émergence du sujet autonome et l'évaluation critique par rapport au donné des traditions, le libéralisme, la rationalité technique. Dans le contexte des sociétés modernes, démocratiques et pluralistes, une religion ne peut plus prétendre fonder les identités nationales, « normer » la vie sociale, ni définir les institutions. Lorsqu'elle désire maintenir un tel rôle, elle ne peut le faire sans exclure, ne serait-ce que symboliquement, tout citoyen qui ne partage pas sa vision du monde. Ceci ne signifie pas que les religions soient évacuées du paysage culturel. Sur ce point d'ailleurs, on ne peut nier que la religion, notamment le catholicisme au Québec, soit un fait de culture. Cependant, si les confessions gardent un

- 17 Il faut en outre prendre acte qu'un nombre important d'individus confèrent un sens à leur existence malgré l'absence de toute croyance religieuse ou référence spirituelle.
- 18 Ces données concernent les parents d'enfants d'âge scolaire, donc le segment de la population âgée entre 25 et 50 ans.

rôle institutionnel, celui-ci ne semble légitime qu'à l'intérieur du champ proprement religieux. Ces confessions sont en quelque sorte confinées à la seule sphère religieuse, tout en prenant part à certains débats moraux ou sociaux, et en jouant un rôle non négligeable auprès des plus démunis de notre société.

B – La transformation des attitudes religieuses

Si les Églises ont cessé d'être au rang des grandes institutions qui façonnent la société globale, il n'en découle pas que la préoccupation religieuse ait disparu de la vie des individus¹⁷. On observe moins une disparition qu'une transformation du rapport des individus à la religion. Les valeurs associées à la modernité imprègnent désormais l'expérience religieuse : individualisme, liberté de conscience, égalité de tous, émancipation critique à l'égard des autorités, volonté de respect des droits humains, désir d'épanouissement personnel. On dit qu'il y a une individualisation du sentiment religieux, c'est-à-dire que, pour une majorité d'individus, l'expérience religieuse est moins une affaire de groupe et de communauté que de recherche personnelle.

D'ailleurs, pratiquement toutes les confessions ont connu une nette régression de la pratique rituelle de leurs membres, qui est l'aspect le plus communautaire de l'expérience religieuse. Pour ce qui est du catholicisme, par exemple, l'assistance à des offices religieux hebdomadaires atteignait un taux de 85 % au milieu des années 1960. Dix ans plus tard, ce taux chutait à 40 %, pour se situer, en 1985, à environ 20 %. Il oscille maintenant autour de 15 %, et ce, dans toutes les régions du Québec. Les confessions protestantes et les traditions religieuses non chrétiennes affichent toutefois des taux de pratique religieuse hebdomadaire plus élevés, soit environ de 34 % (Milot et Proulx, 1998)¹⁸. Dans les différentes traditions religieuses, les rites qui rejoignent la plus grande partie des individus sont les pratiques et les festivités associées au vécu familial (Noël chez les chrétiens, le jeûne du Ramadan chez les musulmans et la fête du repas Aïd el-Fitr, la Pâque chez les Juifs). Les rites de passage (la naissance, le mariage, la mort) sont encore observés par une majorité de la population et s'avèrent également très associés aux liens familiaux. Parmi ceux qui pratiquent ces rites, plusieurs considèrent par ailleurs que les institutions religieuses n'ont pas à poser de conditions d'implication ou d'engagement pour accepter de dispenser les services qui leur sont occasionnellement demandés (tel le mariage entre conjoints non pratiquants). Dans ce contexte, les grandes traditions religieuses font office, malgré elles, de références lointaines et de ressources symboliques pour les croyances auxquelles adhèrent les individus.

Un autre fait marquant que soulignent les recherches sur les mutations religieuses contemporaines est que, pour la majorité des individus, les institutions sociales n'ont plus à fournir les réponses à leurs préoccupations spirituelles ou religieuses. Ces préoccupations se distancient des codes de sens hérités et des normes morales édictées par les autorités religieuses. Cette attitude est particulièrement manifeste



parmi les personnes se déclarant catholiques qui affirment à plus de 50 % qu'il leur est peu ou pas du tout important de suivre les règles prescrites par leur religion (Milot et Proulx, 1998).

Les individus puisent dans les traditions religieuses les repères de sens qui leur apparaissent nécessaires pour mener leur vie quotidienne. Les signifiants religieux traditionnels (la référence à Dieu, à la prière, aux rites traditionnels) sont réemployés librement par les individus et s'amalgament, de façon parfois inattendue, avec des contenus spirituels de provenances diverses. La croyance en Dieu illustre bien ce phénomène. Plus de 80 % des individus, quelle que soit leur appartenance religieuse d'origine, affirment croire en Dieu ou en une puissance supérieure (Milot et Proulx, 1998). On constate que très peu d'entre eux conservent une image ou une signification proches de la doctrine officielle de leur tradition d'appartenance (Bibby, 1988; Lemieux et Milot, 1992; Milot et Proulx, 1998).

Cette rapide esquisse illustre bien que les rapports entre les individus et les traditions religieuses se sont profondément modifiés, donnant lieu à des cheminements personnels variés, allant de l'athéisme à un éventail de formes diversifiées d'expériences religieuses ou spirituelles. Cette évolution se traduit par de nouvelles attentes à l'égard des institutions sociales.

C – Le pluralisme

Comme en témoignent les données démographiques présentées précédemment, la diversité religieuse et le nombre grandissant des personnes déclarant n'appartenir à aucune religion ont définitivement changé le paysage religieux du Québec. Mais le pluralisme dont nous traiterons dans la présente section n'est pas d'abord une question de quantité et de pourcentages, quoique ceux-ci nous informent d'un aspect de la réalité. Le pluralisme implique avant tout une conception du « vivre-ensemble » dans les sociétés contemporaines. Il prend donc ici toute son importance parce que, comme la sécularisation et la transformation des attitudes religieuses, il induit un certain nombre de conséquences pour l'aménagement de la société et tout particulièrement, de ses institutions.

Quand on évoque le pluralisme, on pense spontanément à la diversité ethnoculturelle, particulièrement accentuée dans la région montréalaise du fait de l'immigration. Toutefois, la diversité, qui est à la base du pluralisme social, s'observe également à l'intérieur même de chaque tradition religieuse, par la très grande variété qui caractérise la définition des croyances, l'observance des pratiques communautaires et le rôle octroyé à la religion par chaque individu dans la conduite de sa vie, comme nous venons de le décrire. Le pluralisme signifie également qu'un nombre grandissant d'individus n'affichent aucune croyance ou identité religieuses. Nous nous attarderons donc à ces différentes facettes du pluralisme religieux pour ensuite examiner comment elles interpellent la société.

Le pluralisme n'est pas une réalité apparue subitement avec l'arrivée massive d'immigrants. Déjà en 1960, le « Feu l'unanimité » d'un Gérard Pelletier (1960) voulait signifier que le pluralisme était désormais inhérent à la société québécoise qui connaissait alors une transformation de ses institutions et des mentalités, des changements profonds concernant la place des femmes sur la scène publique, une diversification des modes de vie, l'émergence de nouvelles valeurs, l'apport de l'immigration. Toutes ces réalités ont contribué à inscrire le pluralisme dans l'organisation sociale du Québec. Depuis, son développement s'est amplifié. Si la pluralité demeure nettement plus remarquable à Montréal, il n'y a pas de milieu de vie au Québec qui ne connaisse la diversité et qui ne soit amené à s'ouvrir à des conceptions différentes de la vie et des valeurs.

Plus particulièrement en ce qui concerne la religion, nous l'avons déjà signalé, le catholicisme n'est plus monolithique. Même s'il s'agit d'une tradition à laquelle s'identifie encore une majorité, on peut affirmer que le Québécois est passé d'un catholicisme d'appartenance à un catholicisme de référence comportant plusieurs manières de s'y référer. Dès la fin des années soixante, on avait fait le constat de cette diversité (Wener, 1971). Par ailleurs, comme tradition majoritaire ayant indéniablement marqué l'histoire du Québec, le catholicisme est remis en question plus que toute autre tradition par les effets du pluralisme idéologique et religieux. Il y va de son statut dans le patrimoine culturel des Québécois. Toute prétention de sa part à tenir encore un rôle prééminent dans la définition des valeurs communes et dans l'organisation des institutions publiques se heurte inévitablement à la réalité socioculturelle où foisonnent désormais une grande diversité de choix éthiques et de modes de vie qui ne s'inspirent pas tous du catholicisme.

La diversité des confessions est plus manifeste dans la région montréalaise qui accueille la très grande majorité des nouveaux arrivants. L'expérience de la pluralité y apparaît plus immédiate. Elle n'en demeure pas pour autant limitée à cette aire géographique : par la diversification des modes de vie à l'intérieur d'une même tradition, par les moyens de communication, la mobilité sociale liée aux études et au travail, tous les Québécois sont désormais appelés à vivre dans une société pluraliste. Il ne serait donc pas réaliste de restreindre la question du pluralisme à la métropole et à l'immigration. Le pluralisme n'est pas une réalité relative à la différence quantifiable autour de soi, mais implique une conception du « vivre-ensemble » chez chaque citoyen.

La société québécoise a été interpellée par la pluralité des pratiques et des prescriptions alimentaires et vestimentaires propres aux différentes religions; elle se reconnaît d'ailleurs une obligation d'accommodement afin de permettre l'exercice de la liberté de conscience et de religion. Cependant, la diversité religieuse ne se limite pas à ces aspects qui constituent la face la plus visible du pluralisme religieux. Des préférences morales, des attachements identitaires ou des représentations des rapports hommes-femmes sont également en cause quand on évoque la pluralité des conceptions religieuses. Pour les personnes issues de l'immigration qui



appartiennent à des minorités religieuses, dont les traditions ne sont pas plus monolithiques que ne l'est le catholicisme, la religion représente certainement un facteur non négligeable dans le défi de l'intégration. Il s'agit ici de s'intégrer à la culture québécoise sans mettre en danger son appartenance religieuse et communautaire. Quant à la société d'accueil, elle doit s'ouvrir à cette diversité sans y voir une menace pour sa propre cohésion. Le pluralisme suppose chez les citoyens une capacité d'ouverture et d'accueil à la différence qui dépasse l'intérêt pour l'insolite ou l'aspect folklorique des pratiques ou des habitudes de vie. Le milieu scolaire est un des lieux où l'enfant fait l'expérience de la diversité et où le pluralisme est le plus souvent une réalité qui se vit au quotidien.

On doit reconnaître que, tout particulièrement dans le système scolaire, la reconnaissance de la pluralité religieuse s'est heurtée à la réalité structurelle de la division confessionnelle et à une nette prépondérance des confessions catholique et protestantes. Même si certains mécanismes assurent un respect minimal de la liberté de conscience, il reste que la pluralité, qui est désormais inscrite dans la trame de la vie sociale, ne trouve pas son prolongement dans la conception même de l'école québécoise. Certaines symboliques institutionnelles peuvent transmettre des messages beaucoup plus éloquents que tous les contenus pédagogiques. Mais le défi que pose le pluralisme ne réside pas uniquement dans les structures, mais dans la nécessité de sauvegarder la richesse de cette diversité en même temps que le lien social entre tous les citoyens. Et à ce titre, l'école québécoise a certainement un rôle de première importance à jouer afin d'allier le développement de l'identité de chacun et l'ouverture à la pluralité.

En résumé

Quelques grands traits ressortent de l'analyse démographique. D'abord, plus de 86 % de la population totale du Québec se déclare catholique. Bien que le nombre de catholiques soit en hausse depuis 30 ans, leur proportion a néanmoins baissé de 2 % depuis 1981. Les protestants, malgré des pertes importantes depuis 1961, forment toujours la minorité religieuse la plus importante. Les juifs accusent une certaine baisse de leur effectif alors que les orthodoxes, les membres des religions orientales et les musulmans sont nettement en hausse. Enfin, les personnes qui déclarent n'appartenir à aucune religion ont connu la croissance la plus forte : leur nombre s'est multiplié par 3,4 depuis 20 ans, passant à près de 264 000. Les minorités religieuses se concentrent, par ailleurs, dans une proportion de deux tiers et plus dans l'île de Montréal et sa couronne. En conséquence, les catholiques se trouvent sous-représentés sur l'île de Montréal où ils ne forment que 69 % de la population, contre près ou plus de 90 % ailleurs.

L'école reflète évidemment la situation démographique générale. Près de 84 % de l'effectif scolaire s'est déclaré de religion catholique. Les minorités religieuses, protestantes et autres, représentent 185 600 élèves. Parmi elles, on compte 48 800 protestants, 95 700 élèves appartenant à diverses autres confessions et quelque 41 100 qui déclarent n'avoir aucune religion.

Le secteur privé, s'il demeure massivement fréquenté par les catholiques, est, comparativement au secteur public, davantage choisi par les non-catholiques et particulièrement par les juifs.

Dans le secteur public, les commissions scolaires francophones sont massivement catholiques, à près de 90 %. Du côté anglophone, le pluralisme est la caractéristique dominante, puisque aucun groupe religieux n'est majoritaire, même si les catholiques forment le groupe le plus nombreux, avec près de 40 % de l'effectif scolaire. De son côté, la communauté anglophone est largement concentrée dans Montréal et l'ouest du Québec. C'est aussi dans cette même région qu'elle est la plus pluraliste.

La cassure démographique entre la région de Montréal et le reste du Québec est nette, en particulier du côté francophone. Les trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal regroupent à elles seules 47 % des non-catholiques. Si l'on ajoute ceux de la commission scolaire francophone de Laval et de celles de la Montérégie, le taux grimpe à près de 69 %. Le reste du Québec francophone est massivement catholique.

Au-delà du portrait démographique, il y a aussi la réalité socioculturelle du Québec. Depuis 40 ans, celle-ci est largement marquée par un processus de sécularisation. Ce processus a touché l'organisation sociale, mais aussi la culture et, au premier chef, les mœurs, la famille, l'autorité et les valeurs qui s'y rattachent, qui jusque-là avaient été profondément réglées par la religion. Cette dernière n'est pas pour autant disparue, mais elle a été reléguée, dans une large mesure, à sa sphère propre.

Les Églises se sont en même temps transformées de l'intérieur en s'imprégnant des valeurs de la modernité. La religion est ainsi devenue davantage une affaire personnelle que de groupe, comme le montrent les indices de pratique religieuse. Le recours à certains rites demeure, mais davantage pour marquer les grands événements de la vie familiale. D'un autre côté, les confessions ne dictent plus les conduites morales de la majorité des individus. De même, les repères de sens qu'apporte la religion sont réutilisés de diverses façons, tout en s'éloignant de façon sensible des doctrines officielles.

On observe donc, en plus du pluralisme des appartenances religieuses déclarées dont rendent compte les recensements, une autre forme de pluralisme interne aux confessions elles-mêmes. Ceci est manifeste au sein du catholicisme québécois depuis longtemps. Si ce dernier demeure toujours, pour une minorité, une religion d'appartenance, il est devenu pour le plus grand nombre une religion de référence. Il existe d'ailleurs plusieurs manières de s'y référer, l'une d'entre elles se confondant pour plusieurs, comme jadis, avec l'identité nationale. Ce type de pluralisme existe partout au Québec, même si la région de Montréal est plus particulièrement marquée par la variété des grandes traditions religieuses.

Ces diverses formes de pluralisme ne sont pas sans interpeller l'école qui à l'évidence demeure, sur le plan institutionnel, moins plurielle que la société dans son ensemble.

Chapitre 3

LES QUESTIONS À RÉSOUDRE

La place de la religion à l'école soulève, au sein de la société en général et dans le milieu éducatif en particulier, des questions diverses. Pour certains, ce sont les aménagements qui font problème. Pour d'autres, c'est la présence même de la religion dans le système scolaire. Quel que soit le point de vue, il est largement déterminé par les valeurs, les principes, les finalités que chacun adopte et qu'il tient pour vrais ou désirables. Aussi avons-nous d'abord défini un premier ensemble de questions, soit celles qui se rapportent à la conception générale des rapports entre l'État et la religion concernant l'école.

Nous avons vu, au chapitre précédent, que la place de la religion à l'école publique est déterminée, dans une très large mesure, par la loi. Les normes juridiques traduisent, en quelque sorte, la conception prédominante des rapports de l'État à la religion. Mais ces normes particulières, que certains estiment fondées sur les aspirations légitimes des parents, sinon sur leurs droits, contreviennent pour d'autres aux droits fondamentaux de la personne. Il y a là une seconde série de questions à examiner.

Sur un autre plan, le débat sur la confessionnalité et la laïcité de l'école prend une tournure davantage politique. Il porte sur les buts sociétaux à favoriser en vue du meilleur intérêt de la société québécoise : pour les uns, la religion n'a pas sa place à l'école, compte tenu des buts qu'ils valorisent; pour d'autres, au contraire, cette place est insuffisante au regard de ce qu'ils estiment souhaitable pour leurs enfants et pour la société.

La question qui précède nous renvoie aux attentes potentiellement contradictoires des citoyens en général au regard de l'école, et plus précisément à celles des acteurs du monde scolaire, en particulier des parents, peu importe qu'ils fassent partie de groupes majoritaires ou minoritaires.

Enfin, il faut se pencher sur les questions plus concrètes des aménagements ayant trait au statut de l'école et aux services éducatifs, tels l'enseignement religieux et l'animation pastorale ou religieuse. Les aménagements valorisés dépendent largement des réponses apportées aux questions qui précèdent. Mais c'est aussi le niveau de réalité le plus concret et celui où d'éventuels changements seront le plus apparents. Aussi allons-nous dresser un inventaire des difficultés actuelles le plus fréquemment soulevées.

I – Les rapports de l'État à la religion : principes et finalités

Nos structures scolaires mettent en étroite relation l'État et les Églises, particulièrement l'Église catholique. Il y a, au niveau gouvernemental, une « compénétration » de l'un et de l'autre qui est le résultat du « concordat » de 1964 entre le gouvernement Lesage et l'Assemblée des évêques du Québec ou qui a été interprété comme tel (Dion,



1967). Cette entente est aujourd'hui vigoureusement remise en question par une partie de l'opinion. Le cœur de la controverse porte sur les principes et les finalités qui devraient guider l'État dans ses relations avec la religion.

A – Le principe de neutralité

On convient généralement que les relations entre l'État et la religion doivent reposer sur le principe de la neutralité. L'application du même principe mène pourtant à des aménagements fort diversifiés, voire opposés. Ainsi, la constitution belge affirme que « la Communauté organise un enseignement qui est neutre » (Groupe de travail belge, 1991 : 36). Ce principe n'empêche pas pour autant ce pays, en vertu de la même constitution, d'offrir le choix, dans ses écoles, entre les enseignements religieux catholique, protestant, juif, musulman et de morale laïque. En revanche, l'application du même principe en France et aux États-Unis se traduit par une séparation étanche de l'Église et de l'État et l'interdiction des enseignements religieux confessionnels à l'école publique. Mais encore là, l'État français accepte de subventionner l'enseignement privé confessionnel, tandis que les États-Unis s'y refusent. Au Québec même, la commission Parent (1966) a voulu fonder notre système scolaire sur le principe de la neutralité religieuse, associé à celui de liberté religieuse, ce qui l'a conduite à recommander l'instauration d'un double réseau d'écoles et d'enseignement religieux confessionnels et non confessionnels. Mais aucune disposition législative n'est jamais venue entériner ce principe. Au contraire, les lois québécoises (et, jusqu'à tout récemment, la Constitution canadienne) accordent la faveur au catholicisme et au protestantisme au point de les protéger par des dispositions dérogatoires au droit à l'égalité devant la loi. Il n'y a pas non plus séparation de l'Église et de l'État puisque c'est le ministre de l'Éducation qui édicte les programmes de l'enseignement religieux catholique et protestant, sous réserve de l'approbation des comités catholique et protestant qui sont eux-mêmes des organismes gouvernementaux de type concordataire. C'est encore l'État qui, par l'intermédiaire des « sous-ministres associés » de foi catholique et protestante, veille au caractère confessionnel des écoles.

L'État québécois devrait-il être « neutre » à l'égard de la religion à l'école et, dans l'affirmative, que faut-il entendre par là? En d'autres termes, le principe de la neutralité de l'État par rapport à la religion et aux différentes conceptions du bien-vivre implique-t-il une abstention totale d'intervention en ce domaine? Ou, au contraire, exige-t-il que l'État intervienne dans le domaine religieux afin d'assurer une certaine équité dans les rapports entre groupes religieux minoritaires et majoritaires, de même qu'entre les groupes religieux et les groupes porteurs d'une vision séculière ou laïque de l'éducation? Y a-t-il par ailleurs, en raison même du rôle de l'État en matière d'éducation (rôle reconnu ou à reconnaître), des raisons qui lui soient propres de favoriser une éducation religieuse des citoyens? Si oui, quelle forme devrait prendre cette éducation?

- 1 Les caractères gras sont de nous.
- 2 Débats de l'Assemblée nationale, 28 avril 1994, p. 573-574.

B – La propriété de l'école

Les réponses à ces premières questions dépendent aussi de celles que l'on donne à celle-ci : à qui appartient l'école? Qui, autrement dit, peut revendiquer légitimement un droit ou un titre sur elle et donc en disposer et la gérer comme chacun gère son bien? Appartient-elle à la sphère de l'État ou est-elle plutôt une extension de la sphère familiale? Appartient-elle alors à la société civile? Cette question est centrale. La réponse que les protagonistes du débat en cours lui donnent est présentée par chacun comme un postulat, un « principe indémontrable qui paraît légitime, incontestable » (Petit Robert). Il se trouve cependant que ces postulats diffèrent, comme le montrent les citations suivantes :

- Il faut s'interroger sur le degré de contrôle qu'il est souhaitable de laisser à l'État sur l'école. Celle-ci est une institution de la société civile ¹ qu'un État démocratique a la responsabilité de soutenir et d'encadrer, non de diriger totalement. (Comité catholique, 1996 : 14)
- [...] accompagner le déplacement des structures de représentation vers l'école du suffrage universel n'est pas une simple modalité technique. Cela s'appuie sur la conviction que l'école appartient d'abord aux citoyens [...].(Commission des États généraux, 1996a : 103)
- [...] cette façon de voir l'école comme ouverte à tous sans discrimination et sans cloisonnements artificiels repose sur un postulat fondamental : l'école québécoise est une institution de la société québécoise en tant que telle. C'est donc à l'ensemble de la société québécoise qu'elle est redevable. [...] Elle n'est surtout pas une juxtaposition d'établissements appartenant chacun à une communauté différenciée sur une base ethnoculturelle ou confessionnelle. [...] elle appartient à une collectivité, à une société composée de citoyens. (Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire, 1998 : 19)
- Il y a eu progrès dans la prise de conscience que les écoles ne sont pas des écoles de l'État et encore moins des Églises. Selon la loi et, à plus forte raison, dans le courant de décentralisation, on ne cesse d'affirmer qu'elles appartiennent aux populations locales . Elles sont donc au service de leurs parents, et c'est pourquoi la Loi sur l'instruction publique permet aux parents de se donner l'école qui correspond le mieux à leurs valeurs et à leurs convictions. (Jacques Chagnon, ministre de l'Éducation²)

Ces quelques citations montrent bien la différence des prémisses philosophiques dont chacun s'autorise pour fonder sa position. Ces principes ne sont pourtant pas des dogmes. Ce sont des propositions discutables, qui doivent être soumises à la critique rationnelle.

C – Les finalités et buts de l'école

Le débat qui nous occupe soulève une autre question importante de philosophie de l'éducation : celle des finalités et des buts de l'école. Déjà le consensus international, tel qu'il s'exprime à travers la Déclaration universelle des droits de l'homme, a assigné comme fin à

- 3 L'énoncé de mission de l'école correspond, à notre avis, davantage à l'énoncé de buts qu'à celui de sa finalité. Finalité : « Énoncé de principe indiquant l'orientation générale de la philosophie, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités ». But : « Résultat global que l'on se propose d'atteindre » (Legendre, 1988).
- 4 Le changement de cap soulève même un débat interne parmi les catholiques eux-mêmes.

l'éducation « le plein épanouissement de la personnalité humaine » (art. 26,2). Pour sa part, le préambule de la Loi sur le ministère de l'Éducation et celui de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation reconnaissent que « tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité ». Enfin, la Loi sur l'instruction publique, à la recommandation des États généraux sur l'éducation (1996b), précise maintenant que l'école « a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves [...] » (art. 36)³.

Le plein épanouissement de la personnalité, comme finalité de l'éducation, ne soulève guère de controverse tant il représente un large consensus. La difficulté réelle porte plutôt sur le contenu du « plein épanouissement de la personnalité humaine », ou du « développement intégral de la personne », selon la formule prédominante dans la tradition philosophique de l'éducation au Québec. Le développement intégral de la personne comprend-il nécessairement une éducation religieuse confessionnelle? S'il comprend une dimension religieuse, appartient-il à l'école de prendre cette éducation religieuse en charge, ou celle-ci relève-t-elle de la famille ou de l'Église? Ces questions ramènent à celle de la « propriété » de l'école.

D – La fonction de socialisation de l'école

Une autre grande question controversée, fondamentale aussi en philosophie de l'éducation, a trait à la mission de socialisation de l'école. Cette fonction, on l'a vu, est confirmée formellement par la Loi sur l'instruction publique. La controverse ne porte pas sur la fonction en tant que telle, mais sur son objet : à quoi l'école doit-elle socialiser les élèves? Aux valeurs communes à la société, sans égard aux appartenances religieuses des citoyens ou, en même temps, aux traditions particulières, notamment les traditions religieuses?

Là-dessus, l'Église catholique affirme avoir évolué. Ainsi, les programmes d'enseignement religieux, écrit le Comité catholique, se « sont progressivement éloignés d'une perspective catéchétique, axée sur l'adhésion de foi et l'appartenance à l'Église » (1997 : 4)⁴. Néanmoins, il considère toujours comme légitime que l'école, « en fidélité à sa responsabilité à l'égard des parents et des communautés locales [...], puisse contribuer à la continuité de certaines traditions particulières, dans les limites définies par l'intérêt public » (Comité catholique, 1998 : 3). Pour leur part, les milieux protestants, où la fonction de socialisation à cette tradition est beaucoup moins accentuée, connaissent néanmoins des demandes insistantes en faveur d'une socialisation religieuse de type « communautaire », de la part du mouvement évangéliste.

Par ailleurs, ceux qui se soucient particulièrement de l'intégration sociale des immigrants et, plus largement, de la cohésion sociale adoptent une autre perspective. C'est ce qu'a fait la Commission des États généraux :

Socialiser est une autre finalité de l'institution scolaire. Celle-ci doit transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité) et le respect des institutions communes tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs. Elle prépare les individus à l'exercice de la citoyenneté en leur apprenant leurs droits et leurs devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité. L'école est aussi le creuset d'une société démocratique par sa fonction d'égalisation des chances et sa contribution à la cohésion sociale. Elle ne doit pas négliger ce volet de sa mission, sous peine d'être elle-même un agent de fracture sociale. (1996b : 5)

La socialisation dont il s'agit ici n'est plus associée aux traditions religieuses. Aussi, la Commission des États généraux a plutôt demandé aux catholiques et aux protestants de « mettre en place les mécanismes qui leur permettront, avec la collaboration des parents intéressés et des Églises, d'assumer complètement cette éducation chrétienne en des lieux plus appropriés que l'école commune et sans demander à l'État de payer les frais de cette éducation » (1996b : 56).

II – Les normes juridiques fondamentales

En aval des questions de philosophie politique et de philosophie de l'éducation que nous venons de soulever se situent les normes juridiques qui, dans une société de droit comme la nôtre, servent de fondement aux institutions. Elles traduisent en effet les valeurs sociales et culturelles auxquelles sont attachées les sociétés à une époque donnée.

Dissipons au départ une équivoque possible sur la nature du droit dont il est question ici. Dans les débats qui les opposent, les citoyens invoquent fréquemment « leurs droits » pour légitimer une revendication qu'ils estiment juste. Certaines revendications s'appuient effectivement sur des règles juridiques positives. Dans d'autres cas, la revendication se fonde sur des principes auxquels on attribue à tort une valeur juridique que la loi ne leur reconnaît cependant pas. Le plus souvent, il s'agit plutôt de droits moraux. Ce dont il sera question ici touche les règles positives de droit reconnues soit par la loi, soit par la jurisprudence.

Depuis la modification de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867, le paysage juridique en matière religieuse s'est radicalement modifié. Les lois du Québec en matière d'éducation doivent être conformes aux règles de droit édictées par la Constitution du Canada dont la Charte canadienne des droits et libertés est partie intégrante : « La Constitution du Canada est la loi suprême du Canada; elle rend inopérantes les dispositions incompatibles de toute autre règle de droit » (art. 52. (1)).

Plusieurs questions doivent être élucidées : les droits et privilèges consentis actuellement aux catholiques et aux protestants par les lois ordinaires du Québec contreviennent-ils ou non aux droits et libertés reconnus par les chartes canadienne et québécoise et plus

- 5 Cette même disposition fait aussi partie du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (art. 13.3).

particulièrement à la liberté de conscience et de religion, et à l'égalité devant la loi?

Plus précisément,

- Le statut confessionnel catholique et protestant des écoles ainsi que leurs projets éducatifs constituent-ils, en soi, une atteinte aux droits et libertés des personnes qui ne sont pas de ces confessions ou qui n'adhèrent à aucune?
- L'obligation réglementaire qui est faite aux écoles publiques reconnues comme catholiques d'intégrer, « dans le respect des libertés de conscience et de religion », les croyances et les valeurs de la religion catholique dans le projet éducatif suffit-elle à rendre ces projets éducatifs conformes aux chartes?
- Le traitement différent accordé aux catholiques et aux protestants, d'une part, et aux autres confessions, d'autre part, en ce qui concerne l'enseignement religieux et l'animation religieuse et pastorale est-il contraire aux chartes?

Par ailleurs, certains instruments juridiques internationaux et la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, font des parents les titulaires de droits en matière d'éducation religieuse. De nouvelles questions se posent à cet égard :

- Quels rapports faut-il établir entre les droits fondamentaux des personnes en général et ceux des parents en particulier?
- Quelle est la portée du droit reconnu aux parents « de choisir par priorité le genre d'éducation à donner à leurs enfants » affirmé par la Déclaration universelle des droits de l'homme (art. 26,3)?
- Quelle est la portée de l'engagement des États signataires du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, et en particulier celui du Québec, de « respecter la liberté des parents, et, le cas échéant, des tuteurs légaux de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions » (art. 18,4)⁵?
- Quel est le sens de l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec qui s'énonce comme suit : « 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 »?
- Quelle est la portée de ce même article 41 au regard du droit reconnu à toute personne, par l'article 3, à la liberté de conscience et de religion et, par l'article 10, « à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de

la personne », de même qu'aux articles 2 et 15 de la Charte canadienne des droits et libertés, dont les objets sont les mêmes?

- Le régime d'option entre l'enseignement religieux catholique et protestant, d'une part, et l'enseignement moral, d'autre part, est-il suffisant pour assurer le respect de la liberté de conscience et de religion des parents et des enfants dans des écoles qui sont par ailleurs officiellement reconnues comme catholiques ou protestantes?

Les dispositions dérogatoires – Des dispositions dérogatoires aux chartes canadienne et québécoise protègent, nous l'avons dit, les droits et privilèges confessionnels que la loi accorde aux catholiques et aux protestants. Le problème, ici, ne porte pas sur la légalité de ce recours qui vise à assurer la suprématie du pouvoir législatif, donc politique, sur le pouvoir judiciaire.

Néanmoins, tous les protagonistes du débat social n'accordent pas le même sens au recours aux dispositions dérogatoires. Les uns le tiennent pour totalement illégitime sur le plan de l'éthique politique, parce que selon eux, ce recours prive des citoyens de leurs droits fondamentaux; les autres pensent le contraire parce qu'il rend possible la satisfaction de ce qui est précisément vu comme des attentes légitimes de la majorité de la population.

Les deux chartes autorisent le recours à des clauses dérogatoires, quoique selon des modalités fort différentes. Dans le cas de la charte québécoise, aucune limite de temps n'est prescrite par l'article 52 qui permet, si la loi l'énonce expressément, qu'une disposition de cette loi s'applique malgré la charte. Par contre, une disposition dérogatoire à un droit énoncé à la charte canadienne « cesse d'avoir effet à la date qui y est précisée ou, au plus tard, cinq ans après son entrée en vigueur » (Loi constitutionnelle de 1982, art. 33,3). La disposition « crépusculaire » de la charte canadienne illustre l'intention évidente du Constituant de conférer un caractère exceptionnel au fait de déroger à un droit qui y est reconnu. Elle oblige en effet la législature qui veut y avoir recours à adopter une nouvelle loi et donc à justifier sa démarche.

Deux questions en définitive se posent : l'une de principe; l'autre pratique. Premièrement, est-il légitime, sur le plan éthique, de faire primer les droits et privilèges des confessions religieuses sur la liberté religieuse et de conscience et le droit de tous à l'égalité? Deuxièmement, est-il socialement et politiquement opportun que l'Assemblée nationale, et avec elle toute la société, soit amenée à reprendre sans fin, de cinq ans en cinq ans, un débat de société qui met en cause ses valeurs fondamentales?

III – La cohérence entre le système éducatif et les buts sociétaux

On a vu émerger au Québec, ces récentes années, un débat qui n'est pas clos du reste sur la citoyenneté au regard de la



diversité croissante que nous observons chez nous. Récemment encore, le Conseil des relations interculturelles (1997) publiait un avis dont le titre à lui seul résume tout entier ce débat : « Un Québec pour tous ses citoyens – Les défis actuels d’une démocratie pluraliste ». D’entrée de jeu, le Conseil écrivait :

Mettre en relief les valeurs fondamentales et les principes de base constituant le cadre civique commun de la société québécoise, tout en tenant compte de la diversité, afin d’assurer la pleine participation de tous les Québécois à la vie collective, voilà des défis majeurs pour notre avenir qui justifient une large participation démocratique (p. 5).

Déjà, à compter des années 1970, on s’était interrogé, et on s’interroge encore du reste, sur la meilleure façon d’intégrer les immigrants à la vie de la société québécoise. Mais la question déborde maintenant la problématique de l’immigration, pour s’étendre à celle, plus large, de la citoyenneté partagée entre des personnes d’horizons diversifiés. Bref, la question posée est celle de la cohésion sociale.

Il était inévitable, dans cette perspective, que l’on s’arrête au rôle de l’école compte tenu, précisément, de la fonction de socialisation qu’on lui reconnaît. Les États généraux n’ont pas manqué d’affirmer haut et fort que l’école devait être « un facteur essentiel de cohésion sociale » (Commission des États généraux sur l’éducation, 1996b : 2). De son côté, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) – le Groupe Inchauspé – est longuement revenu sur la fonction de socialisation de l’école et particulièrement sur le but qu’on lui assigne de renforcer l’« appartenance à une collectivité », la « cohésion sociale ». Cette fonction, observe-t-il, a été longtemps assurée par « l’accord de fond existant entre l’État, l’Église et la Famille, des institutions qui ont assuré la continuité et la cohésion sociale ». La commission Inchauspé poursuit :

Il n’en est plus de même dans une société pluraliste. Aussi l’école ne peut plus se contenter de cette approche de la socialisation, car on lui demande aussi de renforcer la cohésion sociale. Or, les défis qu’il faut relever, dans le cadre d’une société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes, ceux de la préparation par l’école à l’exercice de la citoyenneté, ceux de l’intégration à une culture commune où la mémoire et le projet auront leur part, ceux du maintien de l’égalisation des chances (p.33).

Du coup se pose la question d’une école publique structurée sur la base de deux traditions religieuses, la catholique et la protestante. On assiste donc ces dernières années à un débat vigoureux sur la place du christianisme, et du catholicisme en particulier, dans le façonnement des valeurs communes au Québec. Ainsi, le Comité catholique soutient la thèse centrale que l’école catholique contribue pleinement au développement de la culture québécoise et qu’elle « représente un atout culturel non négligeable pour le Québec. Elle constitue un lieu d’affirmation identitaire tout en contribuant à sa manière à la promotion de certaines valeurs communes dans une société pluraliste » (1996 : 31).

Nous sommes donc plongés dans deux logiques différentes et qui se ramènent à cette question : qui, de l'école fondée sur les valeurs communes à tous les citoyens, ou de celle fondée sur les valeurs des traditions religieuses, est le plus apte à favoriser l'atteinte de deux buts sociétaux qui font par ailleurs consensus, le renforcement de la cohésion sociale et l'intégration des immigrants?

IV – Les attentes sociales

Une des grandes questions controversées, fort difficile au demeurant, concerne les attentes sociales à l'égard de la religion de l'école et dans l'école. En témoignent les nombreux sondages d'opinion menés sur cette question depuis le milieu des années 1960 et qui servent d'ailleurs à alimenter des visions contraires.

Observons d'abord que ce sont avant tout les attentes de la majorité catholique qu'on a mesurées à ce jour (Proulx, 1997b). On ne sait presque rien de celles des minorités religieuses, protestantes et autres, ni non plus de ceux qui ne se réclament d'aucune religion. Il y a là une dimension à éclairer, compte tenu de la diversité des appartenances observée au Québec, mais aussi de la liberté de conscience et de religion et de l'égalité devant la loi, valeurs qui sont au fondement de notre organisation sociale. Nous y reviendrons.

Cela dit, il y a, à l'égard des attentes des parents, des questions plus générales à élucider. Les sondages, comme les consultations des parents catholiques relatives au statut confessionnel des écoles, ont très généralement montré une préférence pour l'école catholique. Ces faits surprennent compte tenu de la sécularisation de la société et des consciences individuelles, et du pluralisme religieux observable dans la région de Montréal. Les explications de ces phénomènes restent pour l'instant des hypothèses.

En fait, que désire-t-on au juste quand on veut l'école catholique ou protestante? Quelle représentation s'en fait-on? Le choix en faveur de l'école confessionnelle est-il lié aux attentes religieuses et spirituelles des parents? Faut-il y voir l'expression d'un sentiment identitaire? Les parents prendraient-ils le tout pour la partie, en associant nécessairement le statut confessionnel de l'école avec l'enseignement religieux? Qu'en est-il par ailleurs des attentes plus précises à l'endroit des enseignements religieux?

Par ailleurs, la région de Montréal connaît une grande diversité religieuse, celle-ci étant moins marquée dans les autres régions du Québec. Cet état de fait colore-t-il de façon significative les attentes sociales?

L'école québécoise actuelle enfin, toute confessionnelle qu'elle soit, est aussi une école commune, du moins en ce qu'elle est tenue d'accueillir tout le monde. Les choix réels ou les attentes des parents en ce qui touche la religion peuvent aussi entrer en conflit avec



d'autres valeurs ou d'autres buts sociétaux qu'ils poursuivent en même temps comme citoyens. Quelle part, précisément, les parents font-ils aux valeurs particulières de leurs traditions religieuses en regard des valeurs communes des citoyens qu'ils sont aussi? Comment par exemple, les parents voient-ils eux-mêmes le rapport entre les droits et privilèges des catholiques et des protestants et le principe d'égalité inscrit dans nos chartes? Quels rapports établissent-ils entre la confessionnalité et d'autres buts de la société telles l'intégration des immigrants et la cohésion sociale?

Mais l'école n'est pas faite que de parents. Il y a aussi ceux qui y travaillent. Or, avant même la constitution de notre groupe, des signes importants de désaccord sont apparus entre les parents et les autres acteurs de l'école, en particulier chez les enseignants et les directions d'école, sur la place à donner à la religion à l'école. L'ampleur de ces désaccords demeure mal connue. Or, dans la perspective d'un partenariat entre parents, enseignants, direction, au sein des conseils d'établissement, le partage d'une vision commune sur les valeurs qui doivent servir d'inspiration première au projet éducatif d'une école demeure fondamental. C'est pourquoi il apparaît primordial de clarifier à cet égard la position de tous les acteurs de l'école.

Si les divergences de vues, observées surtout depuis les États généraux, devaient se confirmer, il est évident qu'il y aura pour l'école québécoise une difficulté très importante à résoudre et que l'on ne pourra pas le faire simplement en rappelant « que l'école n'appartient pas de la même façon aux parents, aux cadres scolaires et aux centrales syndicales » (Comité catholique, 1997a : 19). Nous l'avons vu, les écoles devront d'ici au 1^{er} juillet 2001 réviser leur statut confessionnel; en plus de l'ensemble des parents, chaque conseil d'établissement aura à prendre une position claire sur la question. Direction et enseignants pourraient, ne serait-ce que pour favoriser la paix sociale, ne pas faire obstacle au maintien du statut confessionnel de l'école, même s'ils y étaient eux-mêmes défavorables. Mais rien ne serait vraiment résolu quant au fond s'il est vrai que la qualité d'un projet éducatif se mesure à l'authenticité du partage des valeurs et des objectifs qu'il favorise.

V – Les aménagements

Ce qui est un problème pour l'un n'en est pas nécessairement un pour l'autre. Tout dépend du point de vue. Aussi nous en tenons-nous ici à inventorier les questions relatives aux aménagements qui font l'objet des débats les plus nourris.

A – Le statut confessionnel ou laïque des écoles

La question du statut confessionnel ou laïque des écoles fait l'objet d'une controverse au Québec depuis le début des années 1960. La problématique, cependant, a largement évolué. Plus personne ne conteste vraiment aujourd'hui la légitimité de l'école laïque. Nous avons même vu que toute nouvelle école est, au moment de sa création, laïque « par défaut ».

- 6 À moins que la commission scolaire et le ministre de l'Éducation ne répondent favorablement à la demande des parents en vue de l'établissement d'une école à « vocation particulière » sur une base confessionnelle et qu'on leur attribue un bâtiment à cette fin. Mais l'entreprise ne va pas sans soulever d'autres débats.

Dans le cadre actuel de la loi, la difficulté concrète touchant le statut des écoles se situe sur le plan du mécanisme qui permet d'en décider. Celui-ci repose en effet sur l'expression de la volonté majoritaire des parents telle qu'exprimée localement dans chaque école. Or à ce jour, l'expression de cette volonté a presque exclusivement mené à la reconnaissance d'écoles catholiques. En pratique donc, ceux qui voudraient voir leurs enfants fréquenter une école laïque ne trouvent jamais satisfaction, ou rarement. Pour eux, la partie est jouée d'avance. Les règles du jeu ne peuvent que laisser une minorité insatisfaite.

D'ailleurs, cette difficulté va se poser maintenant au sein des nouvelles commissions scolaires linguistiques francophones à l'égard des écoles protestantes : dans les commissions scolaires où aucune école protestante n'existe déjà, il sera virtuellement impossible de mettre en place de telles écoles, pour cette même bonne raison que les catholiques forment partout l'immense majorité⁶. Et dans les commissions scolaires anglophones, la détermination du statut confessionnel de nouvelles écoles risque de donner lieu à de graves déchirements, compte tenu de la répartition démographique tout à fait différente entre les religions dans ces commissions scolaires où, très souvent, on observe un équilibre relatif entre les catholiques, les protestants et les membres des autres religions et ceux qui ne se réclament d'aucune.

Enfin, dans la mesure où l'on accepte le principe de l'égalité de traitement, l'avènement, dans le système public, d'écoles confessionnelles propres à d'autres religions que le catholicisme et le protestantisme est peut-être possible, à tout le moins sous forme de « projets particuliers ». On sait que la demande sociale à cet égard a obtenu jusqu'ici satisfaction, en partie du moins, dans le secteur privé par la création d'école ethnico-religieuses (Commission consultative de l'enseignement privé, 1993). Les commissions scolaires et le ministre de l'Éducation auront chaque fois à prendre des décisions particulièrement difficiles, soit en raison de la charge symbolique que pourraient contenir certains projets d'école, soit en raison de leur effet direct sur les populations locales, notamment sur l'affectation des bâtiments ou le transport des élèves.

Cela dit, la problématique a évolué plus fondamentalement encore, car on observe une contestation radicale de la confessionnalité comme principe de l'organisation scolaire et une valorisation concomitante de la laïcité. Mais cela dépasse la question des aménagements et nous ramène au débat plus large évoqué sur le rapport de l'État à la religion, la propriété de l'école, les finalités de l'éducation, les droits fondamentaux et les droits des parents, le rôle de l'école en ce qui a trait à la socialisation des élèves et, finalement, les attentes des citoyens. Rappelons, au passage, que le mot « laïcité » et le concept qu'il recouvre sont eux-mêmes objet d'une controverse, leur histoire au Québec étant liée à des expériences étrangères qui, dans l'imaginaire et le débat idéologique qui les entourent encore, en ont fait une notion lourdement connotée.



Enfin se pose la question de la pertinence d'écoles confessionnelles dans une société largement sécularisée. Certes, les buts proprement religieux de l'école catholique ou protestante concernent les Églises et non l'État. Mais l'école catholique ou protestante est aussi une école publique financée par tous les citoyens, sans égard à leur appartenance ou non-appartenance religieuses. En lui accordant son soutien, l'État accepte donc la légitimité des objectifs poursuivis par ses partenaires ecclésiaux. Mais si, en raison de la sécularisation de la société et du pluralisme religieux, la cohérence interne du système confessionnel vient à faire défaut, garde-t-il sa pertinence sociale? Le Comité catholique soulève lui-même la question : « L'avenir des écoles catholiques, écrit-il, repose sur le degré de cohérence qu'elles s'efforceront d'atteindre entre leur statut et la réalité » (1996 : 24).

B—L'enseignement religieux

Les questions concernant l'enseignement confessionnel portent sur la légitimité d'un tel enseignement dans le contexte social et culturel actuel et compte tenu de la mission éducative d'une école publique. Il faudra, comme à l'égard de l'école confessionnelle, d'abord répondre aux questions plus générales que nous avons soulevées dans la première partie de ce chapitre. Cela dit cependant, les aménagements actuels méritent examen.

Une terminologie et des orientations confondantes – Il existe à propos de l'enseignement religieux à l'école, un problème de perception qui s'explique sans doute, en partie du moins, par la complexité du régime. Plusieurs établissent spontanément un lien entre école confessionnelle et enseignement religieux confessionnel, d'où l'idée que la disparition de la première entraînerait celle du second. (Quintal, 1995; Lemieux, 1996). Il n'y a pourtant pas de lien nécessaire : on peut logiquement concevoir, comme il a été dit plus haut, une école dont le statut n'est rattaché à aucune religion particulière, et donc laïque sous ce rapport, mais qui offre, pour répondre aux attentes de sa population, un ou plusieurs enseignements religieux de type confessionnel.

La perspective confessionnelle nous paraît également marquée par une confusion liée à la fois à une terminologie équivoque qui désigne des réalités différentes et à des subtilités de vocabulaire. Ainsi, le programme dispensé dans les écoles protestantes s'intitule : « Programme d'enseignement moral et religieux protestant » et il a bel et bien été approuvé par le Comité protestant. Pourtant celui-ci affirme qu'il « n'est pas confessionnel et n'impose aucune opinion religieuse, morale ou laïque » (Comité protestant, 1992 : 15). De son côté, le Comité catholique affirme que l'enseignement religieux catholique a délaissé « une perspective catéchétique, axée sur l'adhésion de la foi et l'appartenance à l'Église, pour adopter une approche centrée sur la formation humaine à la lumière de la tradition chrétienne », en vue de rendre ces programmes « plus compatibles avec la mission éducative d'une école publique » (1997a : 4). Il a présenté ce changement d'orientation comme une réponse aux exigences du « contexte pluraliste et sécularisé du Québec contemporain » (1996 : 25). Il n'en

affirme pas moins le caractère confessionnel de cet enseignement « en ce qu'il véhicule essentiellement la vision chrétienne de la personne, du monde et de la vie, comme pouvant éclairer la recherche d'humanisation qui est celle du jeune » (1997 : 25). Au surplus, le règlement du Comité catholique exige que les enseignants dispensant l'enseignement religieux catholique soient catholiques, alors que celui du Comité protestant ne pose pas d'exigence similaire.

Il ne nous appartient pas de porter un jugement quant au fond des orientations fixées par les comités catholique et protestant. Mais force nous est de constater, dans un premier temps, que l'énoncé de ces orientations est source de lourdes ambiguïtés. D'un côté, en effet, le Comité protestant utilise un vocabulaire religieux pour décrire des programmes qu'il affirme n'être pas confessionnels; de son côté, le Comité catholique décrit ses intentions à partir de la perspective humaniste et culturelle tout en maintenant ses visées confessionnelles.

On connaît mal la perception réelle qu'ont les parents des changements apportés aux programmes d'enseignement religieux catholique (du moins pour ceux qui s'intéressent à cette question), d'autant qu'ils sont relativement récents et implantés en partie seulement. De manière globale cependant, on sait qu'aux yeux même du Comité catholique le problème de l'information des parents à cet égard « figure au premier plan » (1994b : 19).

Du côté protestant, le contenu du programme semble nettement induire la perception chez les parents qu'il s'agirait d'abord et avant tout d'un programme de formation morale non confessionnel. Dans les faits, le programme est dit non confessionnel et compte, comme nous l'avons vu, trois modules : le premier fondé sur la connaissance de la Bible, le second, sur les diverses traditions religieuses, et le troisième, sur la formation personnelle et sociale.

Le régime d'option actuel – Le régime d'option actuel présente aux élèves (et à leurs parents) un menu qui n'est pas symétrique : ils doivent choisir entre l'enseignement religieux confessionnel ou l'enseignement moral non confessionnel, et non pas entre divers types d'enseignement religieux confessionnel ou non confessionnel. Ainsi, celui qui, tout au long de ses études primaires et secondaires, a suivi l'enseignement moral se retrouve à la fin sans aucune formation en ce qui a trait à l'univers religieux. Cette situation s'explique par l'origine du régime d'option, qui a remplacé le régime d'exemption de l'enseignement religieux lequel visait à préserver la liberté de conscience des personnes ne désirant aucun enseignement religieux pour leurs enfants. Dans la perspective d'une formation intégrale, l'absence de tout apprentissage sur la ou les religions pour une portion importante des élèves (quelque 20 %) est-elle acceptable? La chose est moins vraie toutefois dans le secteur protestant car le programme ne comportant pas de visée confessionnelle, les élèves n'en sont généralement pas exemptés. Ils ont par conséquent à la fois une formation morale et une formation sur les religions.



Un autre des effets problématiques du régime d'option actuel, dans le secteur catholique et surtout au primaire, est le fait qu'il peut, le cas échéant, marginaliser ceux qui, minoritaires, choisissent l'enseignement moral. À cet égard, les majorités sont mauvais juges. Au surplus, les difficultés concrètes de gestion de l'option peuvent entraîner divers problèmes : demandes adressées en toute bonne foi aux parents dont l'enfant est le seul de la classe à s'inscrire en enseignement moral pour qu'ils le laissent en enseignement religieux; regroupement d'enfants d'âges trop différents afin qu'ils soient suffisamment nombreux pour permettre la prestation du cours d'enseignement moral; gestion ardue en ce qui concerne la formation des groupes, des horaires, des affectations des enseignants.

Par ailleurs, on a à peine pris conscience encore que la mise en place des commissions scolaires linguistiques change la donne en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement religieux. Depuis l'année scolaire 1998-1999 en effet, toute école, qu'elle soit catholique ou protestante, est tenue d'offrir simultanément l'enseignement religieux catholique, l'enseignement religieux protestant et l'enseignement moral laïque. En effet, en vertu de la Loi sur l'instruction publique, tout élève bénéficie à la fois du droit de fréquenter l'école de son choix à l'intérieur de sa commission scolaire d'appartenance et de celui de choisir « à chaque année, entre l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, et l'enseignement moral ». Cet aménagement s'explique par le fait qu'il n'y a pas d'écoles protestantes dans toutes les commissions scolaires francophones du Québec, ni, non plus, d'écoles catholiques dans toutes les commissions scolaires anglophones, mais que l'on compte, partout sur le territoire, des élèves qui appartiennent à ces deux confessions. La mesure vise donc surtout à respecter les droits et privilèges traditionnels des catholiques et des protestants minoritaires. Il est probable cependant que cette approche entraîne des problèmes de gestion et plus précisément celui de la capacité réelle des établissements d'offrir les trois options surtout si certains groupes sont peu nombreux.

La place des autres religions – Dans le système actuel, les confessions autres que catholique et protestantes sont en situation d'inégalité de traitement puisque les commissions scolaires peuvent, comme nous l'avons vu, répondre à la demande de service, mais ne sont pas tenues de le faire. Il est vrai que la demande à cet égard est faible, mais on peut concevoir que des membres d'une minorité religieuse, isolés dans une école publique, se sentent peu enclins à solliciter de tels services auprès de la majorité.

Indépendamment des aspirations des différentes confessions à l'égard de l'enseignement de leur tradition, la prise en compte de la diversité religieuse dans les apprentissages se fait à l'intérieur des programmes, soit catholiques, soit protestants. Cet enseignement sur les autres religions se fait donc à partir d'un point de vue confessionnel particulier. C'est moins le cas pour ce qui des programmes protestants, mais ils demeurent néanmoins qualifiés de protestants.

Par ailleurs, on peut poser une question à la fois plus générale et plus fondamentale, à savoir : l'école doit-elle donner un enseignement sur la ou les religions? Si oui, de quel type : confessionnel, multiconfessionnel, non confessionnel? Sur ce dernier point, certains courants d'opinion s'opposent à toute forme d'enseignement religieux à l'école. Cependant, il existe dans une partie de la population des attentes au regard de la dimension culturelle de la religion. Dans une large mesure, le débat porte maintenant sur le meilleur véhicule pédagogique à adopter pour ce faire. En fait, faudrait-il ajouter à l'enseignement religieux confessionnel un enseignement religieux de type culturel, ou substituer celui-ci à celui-là? La nature même d'un tel type d'enseignement culturel soulève aussi des questions quant à ses orientations. On se demande à cet égard si celui-ci devrait se donner dans le cadre de l'enseignement de l'histoire ou de l'éducation civique, ou encore constituer une discipline en soi.

C—L'animation pastorale et religieuse

À l'intérieur du cadre confessionnel actuel, l'animation pastorale et religieuse ne soulève apparemment pas de difficultés particulières. Elle est généralement appréciée du personnel, des parents et des élèves, en particulier pour le travail d'humanisation du milieu qu'accomplissent les animateurs. Du côté protestant, le service d'animation religieuse est fort peu développé. Rappelons qu'en vertu de la Loi sur l'instruction publique seuls les élèves catholiques et protestants (art. 6) ont droit à des services d'animation pastorale ou religieuse. En milieu pluriethnique et plurireligieux, du reste, les animateurs de pastorale catholique s'interrogent sur leur rôle à l'égard des jeunes appartenant à d'autres religions surtout lorsque les questions leur sont adressées à titre d'experts en matière religieuse.

Les services d'animation pastorale et religieuse sont cependant eux aussi remis en question dans la foulée de la contestation plus globale de la confessionnalité. Ainsi, les États généraux sur l'éducation ont proposé de convertir les services d'animation pastorale « en services de soutien à la vie civique » (1996b : 56) dans l'optique d'un développement plus poussé de l'éducation civique. Cette proposition a été aussitôt rejetée par le Comité catholique qui y voit moins une conversion qu'une substitution compromettant « la visée humaniste qui a prévalu jusqu'à maintenant en éducation » (1997a : 6). De son côté, le Comité protestant a fait de même, arguant que le service d'animation religieuse « est nécessaire pour favoriser le dialogue sur les valeurs et pour le développement global de l'élève » (1997 : 4). Derrière cette controverse se profile la question de la légitimité de ce type de service à l'école et, dans une perspective égalitaire, d'un service de même type pour les autres confessions.

Les acteurs de l'école – Divers problèmes relativement nouveaux touchent dorénavant les acteurs de l'école en ce qui a trait à la religion, aussi bien les élèves et leurs parents que les personnels et, au premier chef, les enseignantes et enseignants.



En ce qui concerne d'abord les élèves, la pluralité des appartenances religieuses, en particulier dans la région de Montréal, entraîne des demandes nouvelles touchant les coutumes, le calendrier scolaire, les règles alimentaires ou vestimentaires, demandes qui donnent parfois lieu à des incidents critiques dans les écoles. On se rappellera la controverse qui a surgi à l'école Louis-Riel de Montréal, il y a quelques années, touchant le port du voile islamique. D'autres demandes ont trait à des normes de comportement social qui sont en rupture avec la culture dominante, tel le refus de la mixité filles et garçons ou le port de vêtements jugés impudiques, tel celui du short dans les gymnases. Toutes ces nouvelles demandes nécessitent des accommodements raisonnables qui ne sont pas sans poser des difficultés concrètes, pour la solution desquelles d'ailleurs, le milieu scolaire a commencé à se donner des moyens.

En ce qui a trait aux enseignantes et aux enseignants du primaire, c'est une infime minorité d'entre eux qui demandent à être exemptés de l'enseignement religieux pour motif de liberté de conscience. Il y a de quoi s'en surprendre si l'on considère que c'est dans une grande proportion que les enseignants se disent mal à l'aise pour dispenser l'enseignement religieux confessionnel. Toutefois, le poids des contraintes administratives et des réaménagements de tâches est susceptible de freiner les demandes d'exemption. Au secondaire, cette difficulté se pose moins puisqu'en principe l'enseignement religieux est dispensé par des spécialistes. Néanmoins, elle peut surgir quand il faut confier cette discipline comme complément de tâche à un enseignant qui n'a pas choisi de l'enseigner.

Les aménagements physiques – Une école incarne et exprime aussi ses valeurs dans ses aménagements physiques. On s'attendra forcément à trouver dans les écoles confessionnelles un certain nombre de symboles reflétant ces valeurs. Beaucoup d'écoles québécoises, et pas seulement les plus anciennes, comportent de ces symboles que l'on a souvent incrustés ou sculptés dans la pierre au moment où la société québécoise était plus unanimement chrétienne et catholique. Portée par la culture dominante, la majorité n'est généralement pas dérangée par ces croix et ces images. Mais qu'en est-il des minorités religieuses? Qu'en est-il de la possibilité qu'elles aussi retrouvent à l'école leurs propres symboles? Les réponses sont liées à la conception que l'on se fait de l'application à l'école de la liberté d'expression, de la liberté religieuse, de l'égalité devant la loi, mais aussi de la conception de la propriété de l'école. Il en va de même pour la question des locaux mis éventuellement à la disposition des confessions présentes dans les établissements.

En résumé

Le débat sur la place de la religion à l'école, qui traverse notre société, est particulièrement complexe. Les difficultés à résoudre sont nombreuses et surtout de niveaux fort différents.

Il y a d'abord les questions fondamentales, celles qui touchent les assises de l'organisation sociale dans les rapports entre l'État et la religion. Ainsi, sur le plan scolaire, faut-il que l'État demeure neutre ou qu'au contraire, s'appuyant sur la tradition ou la culture majoritaire, il favorise une ou des religions? En second lieu, à qui appartient l'école? À la société civile? Aux citoyens? À l'État? Là-dessus, les Québécois ont des opinions fort partagées. Si l'on s'accorde généralement pour dire que l'école doit viser au développement intégral de la personne, la dimension religieuse en fait-elle partie et, si oui, passe-t-elle obligatoirement par un enseignement confessionnel? On reconnaît à l'école une fonction de socialisation. Mais cette socialisation doit-elle passer par les traditions religieuses particulières et surtout par la tradition judéo-chrétienne historiquement et numériquement dominante au Québec ou plutôt par les valeurs communes qui fondent notre société démocratique?

Notre société repose aussi sur les droits et les libertés de la personne. Elle aura, à cet égard, à trancher un débat de fond : faut-il, en matière religieuse, continuer de faire primer à l'école les droits et privilèges des traditions catholique ou protestante sur la liberté de conscience et de religion et le droit à l'égalité? Il faudra clarifier aussi pour de bon le rapport entre les droits de la personne et celui qu'ont les parents de donner à leurs enfants une éducation religieuse conforme à leurs convictions.

Ces derniers temps, la prise de conscience du pluralisme et de la diversité qui marque la société québécoise a en outre fait émerger un but sociétal qui, sans être nouveau, a pris une importance plus grande : celui de renforcer la cohésion sociale entre les Québécois de toutes origines. L'école confessionnelle est-elle la voie la meilleure pour y parvenir, ou doit-on y préférer l'école laïque?

Quelles sont d'autre part les véritables attentes sociales de la majorité, mais aussi des minorités religieuses à l'égard de la religion à l'école? Que faire de la cassure manifeste entre les vœux des parents et ceux des acteurs de l'école, en particulier les enseignants et les directions d'établissement?

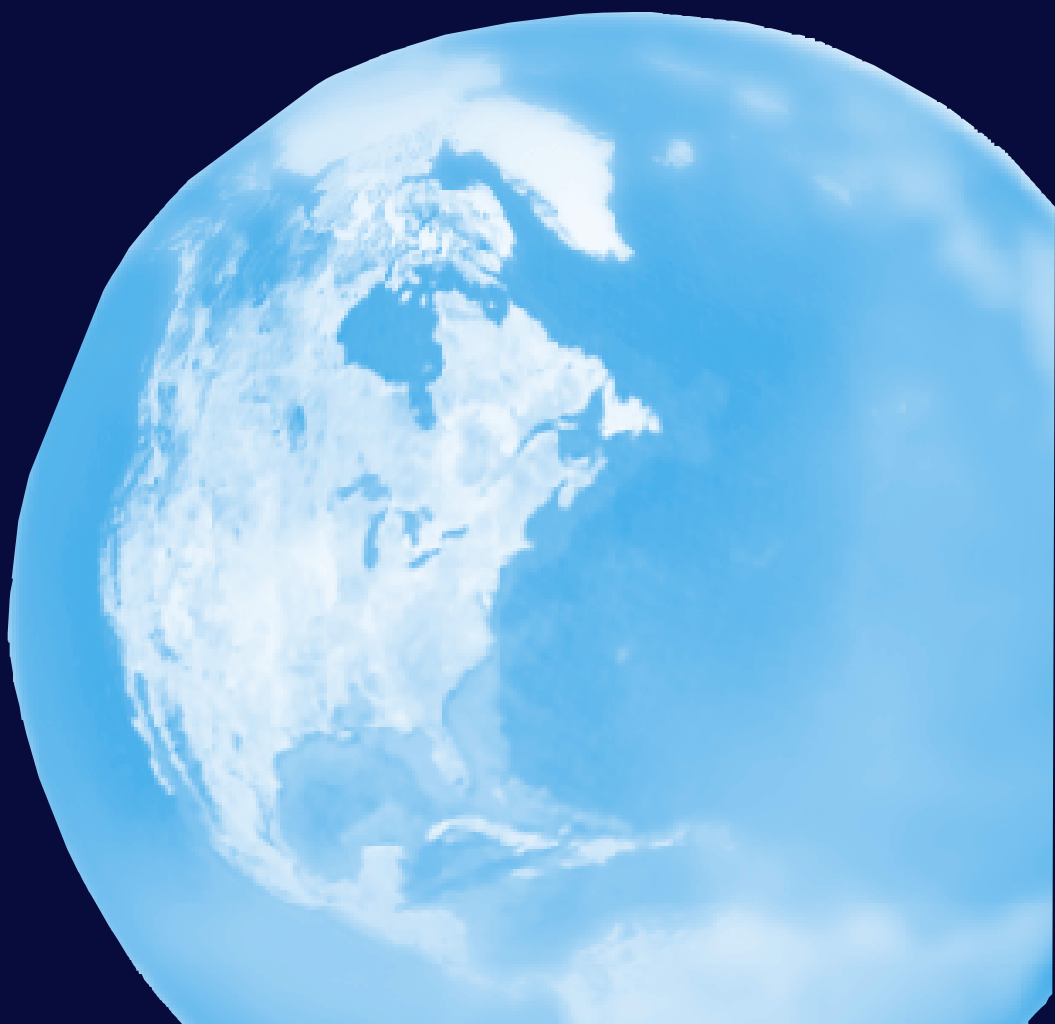
Sur le plan des aménagements concrets, on observe, à l'intérieur même du système actuel, une série de problèmes et, au premier chef, l'existence de mécanismes qui assurent en pratique l'hégémonie de la majorité catholique chaque fois qu'il s'agit de définir le statut d'une école. En ce qui concerne l'orientation de l'enseignement religieux, on est en présence d'une terminologie et d'orientations qui sèment la confusion : l'enseignement protestant se dit non confessionnel, tandis que l'enseignement catholique a dorénavant des visées humanistes tout en demeurant confessionnel. Le régime d'option entre l'enseignement moral et les enseignements confessionnels laisse, du côté catholique surtout, une portion importante d'élèves sans formation religieuse d'aucune sorte. Il peut par ailleurs avoir des effets marginalisants pour les élèves là où ils sont peu nombreux à choisir l'enseignement moral. Enfin, paradoxalement, l'initiation aux traditions religieuses se fait à l'intérieur des programmes d'enseignement religieux

catholique ou protestant. Quant aux services d'animation pastorale ou religieuse, ils ne soulèvent pas de difficultés particulières, si ce n'est qu'ils ne sont offerts officiellement qu'aux élèves catholiques ou protestants.

En ce qui concerne plus directement les acteurs de l'école, élèves et personnels, l'école québécoise, et en particulier montréalaise, fait l'apprentissage de la pluralité des traditions et des coutumes, ce qui n'est pas sans causer certaines tensions. Le devoir d'accommodement raisonnable n'est pas encore nécessairement bien reçu partout. De même, les enseignantes et enseignants du primaire à qui on confie, comme chargés de classe, l'enseignement religieux confessionnel éprouvent en grand nombre un malaise face à cette tâche, nombre dont ne rend certainement pas compte le faible pourcentage qui demande d'en être exempté pour motif de liberté de conscience.

Voilà, en somme, la série de questions, de difficultés, de problèmes que les chapitres qui suivent vont tenter d'analyser et de mieux comprendre afin, si possible, d'y trouver les solutions les plus appropriées.

Partie II Les paramètres du débat



Chapitre 4

LES PRINCIPES ET FINALITÉS AUXQUELS SOUSCRIT L'ÉTAT EN MATIÈRE DE RELIGION À L'ÉCOLE

Avant même d'examiner les normes juridiques, les grandes orientations sociales et culturelles que le Québec s'est données au cours des dernières années, et les attentes sociales des citoyens, notre réflexion sur la place que peut occuper la religion à l'école publique doit prendre en compte les normes générales qui doivent guider l'État dans le gouvernement et l'organisation de la société. Il est nécessaire, en effet, d'avoir répondu au préalable à quelques questions fondamentales : l'État doit-il être neutre à l'égard de la religion? Si oui, que doit-on entendre par là? À qui appartient l'école? Quels buts l'État doit-il poursuivre en matière d'éducation? Pour sa part, le Québec, comme toutes les grandes démocraties libérales du monde, cherche à ce que ses lois et ses institutions soient conformes aux normes d'éthique sociale qui constituent le fondement moral de ce mode d'organisation sociale et politique.

L'école est une des institutions principales de toute société. C'est largement par l'école que la société se perpétue. C'est par son entremise que ses valeurs jugées essentielles sont transmises et inculquées aux jeunes. Une société qui aurait la constitution la plus libérale du monde et des institutions politiques parfaitement démocratiques ne parviendrait pas à préserver son caractère libéral et démocratique si les valeurs transmises dans ses écoles étaient contraires à cet esprit. À quoi donc ressemblerait une école qui se voudrait conforme aux exigences de l'éthique sociale de la démocratie libérale? Quelles contraintes celle-ci impose-t-elle à celle-là? Et plus précisément, vu notre mandat, une telle école peut-elle faire une place à la religion?

Dans le présent chapitre, nous chercherons à répondre à ces questions. Notre démarche sera la suivante : nous soulignerons d'abord ce qui nous semble être l'engagement moral le plus important de toute démocratie libérale, soit celui de l'État à reconnaître toute personne à sa pleine valeur. Cet engagement lui interdit de traiter certains de ses citoyens comme s'ils étaient moins importants que les autres. Cela veut donc dire, entre autres choses, reconnaître leur égalité fondamentale. Nous nous efforcerons ensuite de découvrir ce que cette norme morale fondamentale implique pour la question qui nous intéresse : la place de la religion à l'école.

I – Les principes fondamentaux de la démocratie libérale

Le Québec est une démocratie libérale qui doit, dans tous les domaines, respecter la norme de l'égalité de tous les citoyens.

Toute considération du rôle de l'État dans l'organisation de l'école publique doit partir du fait que le Québec est une démocratie libérale¹. Celle-ci est fondée sur deux principes : le premier, le principe démocratique, veut que des mécanismes appropriés, exprimant la volonté populaire, tranchent les grands débats de société à la majorité. Le second, le principe libéral, suppose que les décisions prises au terme du

- 1 Il convient dès à présent de préciser ce que nous entendons, dans le présent chapitre, par « libéralisme », afin d'éviter toute ambiguïté. Le libéralisme désigne pour nous cette tradition de pensée qui inclut des penseurs aussi différents que John Stuart Mill, Benjamin Constant et Alexis de Tocqueville, et qui insiste sur le respect dans toute législation des droits de la personne. L'étendue de ces droits n'est cependant pas la même pour tous : pour certains, il ne s'agit que des droits sociaux et politiques, alors que pour d'autres, les droits que l'État se doit de protéger comprennent les droits économiques garantis par l'État providence. Pour certains, cependant, l'appellation « libérale » ou encore « néo-libérale », fait référence aux penseurs et aux politiques qui privilégient le droit à la propriété privée. Ils estiment que la grande majorité des décisions politiques devraient obéir aux lois du marché. Nous ne souscrivons aucunement à cette seconde acception du terme « libéral ».

- 2 Charles Taylor, l'un des principaux philosophes québécois à s'être penché sur la question de la culture politique québécoise dans le contexte des débats de philosophie politique contemporaine, a par exemple soutenu que les Québécois et les Canadiens anglais adhéraient à des conceptions différentes du libéralisme, les derniers avalisant une conception hyper-individualiste trouvant son apothéose dans la Charte des droits et libertés, les premiers privilégiant davantage une conception du libéralisme qui admet qu'une fois garantis les droits fondamentaux de la personne, d'autres droits puissent être subordonnés à des considérations collectives.

processus démocratique respectent ces contraintes normatives que sont les droits individuels. En particulier, il cherche à assurer que la majorité ne prendra pas de décisions qui vont à l'encontre des droits de la personne, si ce n'est dans des situations graves et exceptionnelles.

On a souvent observé une tension entre ces deux principes fondateurs de la démocratie libérale. En effet, le principe libéral n'impose-t-il pas une limite importante à la portée du principe démocratique? Cette tension n'est cependant qu'apparente : en effet, ces principes cherchent tous les deux à donner une expression concrète à cette norme première de toute démocratie libérale qu'est l'égalité fondamentale de tous les citoyens. Cette norme éthique se manifeste dans le principe démocratique en ce que toutes les voix doivent compter de manière égale dans les décisions publiques. Elle se reflète en outre dans le principe libéral en ce que toute personne ou tout groupe minoritaire doit pouvoir protéger ses intérêts et ses droits les plus fondamentaux, et ce, même contre le poids de l'opinion de la majorité.

Cette norme fondamentale est toutefois très abstraite et générale. Nous chercherons dans les pages qui suivent à en dégager les principales implications eu égard à la question de la religion à l'école.

On pourrait nous reprocher ici d'imposer au Québec un carcan normatif qui ne lui convient pas. En effet, la norme fondamentale du libéralisme qu'est l'égalité valorise l'individu. Elle affirme l'importance du point de vue moral de la personne, de ses droits et de ses intérêts. Certains opposent à une telle vision une conception normative plus communautarienne, selon laquelle la communauté d'appartenance des personnes peut, dans des circonstances particulières, justifier la subordination de certains droits individuels aux intérêts du groupe afin d'assurer la survie et l'épanouissement de cette communauté². Les dispositions législatives protégeant la langue française contre les pressions assimilatrices exercées par la culture anglophone environnante ont été vues et interprétées dans cette perspective. D'aucuns diront encore : l'héritage religieux catholique (et dans une moindre mesure protestant) traditionnel du Québec est aussi une composante essentielle de son identité, et donc essentielle aussi à sa survie, tout comme la langue française. Pourquoi l'État québécois ne pourrait-il pas mettre sa puissance au service de cet héritage religieux comme il le fait pour son héritage linguistique?

Une telle analogie entre langue et religion nous paraît inappropriée, sinon abusive. En effet, la maîtrise de la langue française facilite l'accès de tout citoyen à l'espace public commun du Québec. Cette maîtrise permet justement de respecter la norme de l'égalité. Par contre, accorder un statut privilégié à une ou plusieurs religions crée différentes classes de citoyens. Le Québec est devenu plus que jamais une terre qui attire des immigrants d'horizons culturels et religieux fort différents. Or, il est possible et légitime d'exiger d'une personne qu'elle apprenne la

langue de la majorité, condition d'intégration à la communauté nationale, en vue d'assurer sa pleine participation de citoyen à la vie de cette communauté. En outre, l'apprentissage d'une langue fait appel à la volonté personnelle des nouveaux arrivants. Il en est tout autrement de la religion : pour plusieurs, celle-ci fait partie intégrante de leur identité personnelle. On ne saurait légitimement demander à quiconque ne partage pas déjà les valeurs d'une tradition religieuse de le faire, comme condition d'adhésion à la nation. Un Québec qui privilégierait à cet égard une religion, ou un sous-ensemble de religions, faillirait à la tâche de créer une culture publique également ouverte et accessible à tous.

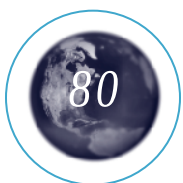
Mais la justification des politiques de protection et de promotion de la langue française n'exige-t-elle pas elle-même que nous renoncions au cadre libéral, et que nous acceptions au moins en partie la perspective communautarienne? Nous pensons que non. Nous n'avons pas à abandonner le cadre normatif de la démocratie libérale afin de justifier de telles mesures. En effet, une culture qui n'est pas, à tout moment, menacée d'extinction est une condition nécessaire à l'épanouissement de tout individu. Personne ne peut exercer ses capacités de choix et de délibération dans le vide. À cet égard, tous ont besoin des ressources puisées dans une culture, à tel point qu'il convient de parler d'un véritable droit à la culture. Or, une culture minoritaire sur le plan continental comme l'est celle du Québec ne peut garantir ce droit à ses citoyens qu'en adoptant des mesures la protégeant des pressions assimilatrices exercées par la majorité continentale anglophone. Le maintien d'un espace culturel francophone permettant à chaque citoyen de se prévaloir pleinement d'un droit dont jouissent automatiquement les membres de la culture continentale majoritaire se justifie donc à partir d'un cadre normatif démocratique et libéral.

C'est pourquoi il nous semble préférable de continuer à réfléchir à de telles questions dans le contexte normatif de la démocratie libérale afin d'assurer que de telles mesures seront toujours adoptées dans le respect de l'égalité fondamentale de tous les citoyens. La norme fondamentale de la démocratie libérale nous permet, en d'autres termes, de distinguer les mesures collectives qui sont compatibles avec les principaux droits individuels de celles qui leur portent atteinte.

Il découle de ce qui précède que le Québec a raison de dire qu'il appartient pleinement à la famille des démocraties libérales, et qu'il doit, par conséquent, être contraint dans sa législation par la norme libérale fondamentale de l'égalité fondamentale de tous les citoyens.

II – La nécessaire neutralité de l'État en matière de religion

Toute politique de l'État québécois sur la question de la religion à l'école doit s'imposer l'exigence de la neutralité de type égalitaire.



Dans la mesure où l'éducation constitue l'une des responsabilités de l'État (nous y reviendrons plus loin), il faut se demander comment un système d'éducation publique doit refléter aussi fidèlement que possible la norme de l'égalité fondamentale des citoyens. Plusieurs questions se posent. Qu'en est-il du financement public de l'éducation? L'État a-t-il le droit et le pouvoir d'imposer un curriculum? Comment concilier le respect du choix parental et celui des intérêts fondamentaux des enfants lorsque les deux divergent?

Mais notre question a trait à la place de la religion à l'école publique. Dans une société où une proportion importante de parents expriment le souhait d'inscrire leurs enfants dans une école confessionnelle ou, à tout le moins, qu'ils reçoivent un enseignement religieux conforme à leurs convictions, l'État doit-il répondre à leurs attentes, tout simplement pour respecter leur choix? Ou bien, l'État a-t-il d'autres responsabilités au regard des intérêts des enfants ou de la société en général, qui lui interdiraient de répondre favorablement à leurs souhaits? C'est précisément la relation entre les principes fondamentaux de la démocratie libérale et ces questions qu'il faut examiner maintenant.

A – La raison d'être de la neutralité

Même si les grands débats philosophiques ont beaucoup porté sur le sens précis à donner à la notion de neutralité, et sur la portée précise qu'elle devrait avoir en démocratie libérale, on observe maintenant à cet égard un large consensus : l'État libéral devrait être guidé au regard de la religion par le principe de la neutralité. De manière générale, ce principe affirme que l'État doit s'abstenir de prendre position en faveur ou en défaveur de l'un ou l'autre des ensembles de convictions religieuses de ses citoyens.

Les raisons d'une telle abstention sont multiples et sont d'ordres différents. D'un point de vue purement pragmatique, l'histoire enseigne que la paix sociale dépend de ce qu'aucun groupe ne tente de faire de l'État le véhicule de ses croyances religieuses. D'un point de vue plus abstrait, les arguments militant pour la neutralité religieuse sont également nombreux. La norme de l'égalité fondamentale des citoyens semble tout d'abord l'imposer. En effet, un État qui, par ses lois ou par la justification qu'il fournit de ses lois, donnerait à penser qu'une religion x est considérée comme supérieure aux religions y ou z, laisserait de ce fait entendre que les adeptes de la première religion ont, dans cette société, un statut privilégié par rapport aux membres des deux autres. Des lois favorisant une religion, ou puisant leur justification dans les ressources d'une religion particulière, poseraient également un problème du point de vue de leur légitimité. En démocratie libérale, une loi ou une mesure politique est légitime pour autant qu'elle puisse, au moins en principe, se justifier en vertu des ressources de la raison de chaque citoyen. Or, il est inconcevable dans un contexte de pluralisme religieux comme celui du Québec qu'une loi fondée essentiellement sur une tradition religieuse particulière satisfasse à cette exigence.

B – Les types de neutralité

Il existe donc de fortes raisons de soutenir que toute démocratie libérale doit demeurer rigoureusement neutre par rapport à la religion des citoyens. Mais encore faut-il avoir une idée claire de ce que signifie la neutralité. Cette notion centrale fait l'objet depuis plusieurs années d'innombrables débats philosophiques dont nous ne saurions rendre compte ici. Nous allons nous contenter dans le présent contexte de rappeler les principales conceptions de cette notion, et de préciser celle qui nous semble le plus conforme à cette norme fondamentale qu'est l'égalité morale de tous les citoyens.

La neutralité comme abstention – La conception de la neutralité qui vient peut-être le plus spontanément à l'esprit est celle de la simple abstention. Pour respecter l'exigence de la neutralité dans un domaine donné, l'État devrait tout simplement s'abstenir d'y intervenir d'une manière ou d'une autre. Si le domaine en question est profondément controversé ou litigieux, comme l'est potentiellement celui de la religion, ce sera à la loi de « l'offre et de la demande », plutôt qu'à l'État, de dicter l'issue du conflit ou du désaccord. Pour ce qui est de la religion à l'école publique, cette doctrine prendrait la forme suivante : constatant que certains de ses citoyens veulent une école confessionnelle x, alors que d'autres préfèrent une école confessionnelle y, et que d'autres encore voudraient que l'école soit laïque, l'État laisserait tout simplement aux parents, au sein des communautés scolaires locales, le soin de décider à la majorité du caractère religieux ou non de leurs écoles. Cette conception de la neutralité semble à première vue admissible. En effet, toute intervention de l'État constituerait finalement un arbitrage en faveur des uns et au détriment des autres. Le meilleur gage de sa neutralité serait, par conséquent, qu'il s'abstienne de toute intervention.

Malgré sa plausibilité première, cette conception de la neutralité doit être rejetée. En effet, si la norme de l'égalité fondamentale constitue la justification profonde de la neutralité étatique, cette conception trahit évidemment la norme qui est censée la fonder. La neutralité comme abstention assure en effet que les préférences de la majorité auront toujours préséance sur celles des minorités. Il s'agit donc d'une conception purement formelle de la neutralité. Le « majoritarisme » – on nous permettra ce néologisme –, comme forme institutionnalisée de la norme de l'égalité morale, nie en fait l'autre dimension de la démocratie, qui est celle des contraintes normatives auxquelles s'assujettit la majorité pour ne pas sombrer dans la tyrannie.

La neutralité de la justification – Il existe une deuxième conception de la neutralité que l'on pourrait appeler la neutralité de la justification. Selon celle-ci, une loi ou une mesure politique est neutre pour autant que les raisons invoquées pour la justifier ne dépendent pas d'une conception morale ou religieuse particulière. Une loi peut être neutre au sens de cette deuxième conception sans toutefois l'être pour autant dans ses effets. On pourrait soutenir, par exemple, que la cohésion d'une



société dépend de ce que ses membres adhèrent tous à une même éthique sociale, laquelle puiserait ses éléments à même les ressources de l'une ou l'autre des religions en présence dans cette société. Un tel argument satisfait l'exigence de la neutralité de la justification tout en privilégiant de manière évidente une ou des religions particulières. Il faut, dans le présent contexte, rejeter cette conception de la neutralité pour des raisons analogues à celles qui nous ont amenés à rejeter la neutralité comme abstention. En effet, comme l'exemple que l'on vient de voir le suggère, il sera toujours possible de « traduire » un argument sectaire de manière à ce qu'il ait une apparence de neutralité. Une politique apparemment neutre du point de vue de la justification pourrait donc avoir des effets hautement discriminatoires. C'est la raison pour laquelle une conception de la neutralité qui ne dirait rien des effets des lois nous semble manquer de plausibilité.

La neutralité égalitaire – Une troisième conception de la neutralité étatique en matière de religion attribue à l'État la responsabilité de veiller à ce qu'aucun groupe religieux ne dispose, dans l'espace public, de droits et privilèges dont ne bénéficient pas tous les autres groupes religieux. Cette conception exigera de toute évidence l'intervention éventuelle de l'État, puisqu'il y a fort à parier qu'une telle égalité n'émergera pas spontanément.

La neutralité étatique pourra ici s'exprimer de deux manières. D'une part, l'État peut, en éducation, faire en sorte que tous les groupes religieux en nombre suffisant, dans un lieu donné, puissent se doter d'écoles et d'enseignements confessionnels tout en répondant aux exigences de ceux qui ne désirent aucun enseignement religieux confessionnel. Nous parlerons dans ce cas de la neutralité de type communautaire. D'autre part, l'État peut n'admettre aucune présence confessionnelle à l'école publique (la religion étant une responsabilité familiale et communautaire) de sorte qu'aucun groupe ne dispose d'écoles religieuses ou d'enseignement confessionnel. Il sera alors question de la neutralité de type républicain.

Le choix de l'une ou l'autre de ces variantes est moins, pour l'État, une question de principe qu'une question de circonstances puisqu'elles respectent toutes deux, dans leurs intentions, le principe de la neutralité et son fondement, celui de l'égalité des citoyens. Pour cette raison, la conception de la neutralité égalitaire, quelles qu'en soient les variantes, est donc moralement recevable. Elle n'ouvre pas la porte à la possible tyrannie de la majorité. Il nous semble donc que toute politique de l'État québécois sur la question de la religion à l'école qui serait soucieuse de respecter les normes fondamentales de la démocratie libérale aurait à s'imposer l'exigence de la neutralité égalitaire.

III – À qui appartient l'école?

L'école relève de la responsabilité partagée des parents, de la société civile et de l'État. Ce partenariat vise à fournir à tous les enfants une éducation intégrale de qualité.

- 3 Il n'est pas nécessaire de discuter longuement de la thèse qui fait des enfants la « propriété » de leurs parents. Nous avons depuis longtemps abandonné l'idée que les enfants n'étaient que de simples choses sur lesquelles les parents (typiquement, dans l'histoire des idées, le père) avaient pouvoir de vie ou de mort. Nous reconnaissons que les enfants ont des intérêts indépendants de ceux de leurs parents. L'existence très répandue de services publics chargés de protéger ces intérêts témoigne du fait qu'en dernière analyse, les parents ne sont pas les seuls garants des intérêts les plus fondamentaux des enfants. Dans certaines circonstances regrettables, des parents deviennent des obstacles à la satisfaction des intérêts des enfants, et la société se doit alors d'intervenir au nom des enfants.
- 4 Une précision s'impose ici sur le sens à donner à cette expression. Il est généralement reconnu que l'une des principales fonctions de l'État en démocratie libérale est de garantir à tous les citoyens un cadre juridique et matériel à l'intérieur duquel ils auront tous la chance de tenter de mener à bien leurs projets, leurs plans, leurs intentions. On reconnaît également que dans un cadre pluraliste, l'État ne saurait privilégier un ensemble de plans et de projets comme s'ils constituaient la manière de mener une vie digne d'être vécue. Tous les plans de vie doivent être respectés, pour autant qu'ils ne fassent pas entorse aux droits d'autrui. Par ailleurs, l'État ne peut et ne doit chercher à garantir que tous réussiront à atteindre leurs objectifs individuels. Ce qui relève de la responsabilité de l'État, c'est de garantir que chaque citoyen pourra disposer des ressources politiques et matérielles dont, selon toute vraisemblance, il aura à faire usage, quels que soient ses plans et projets particuliers. La capacité de s'exprimer librement fait partie de ces ressources, et voilà pourquoi elle fait l'objet d'un droit.

Les principes et finalités auxquels souscrit l'État en matière de religion à l'école



Nous avons présupposé jusqu'ici que l'organisation de l'enseignement relevait de la compétence de l'État. Or, cela est contestable et contesté. Il se pourrait que l'État n'ait pas à assurer le respect de la norme de la neutralité dans le domaine scolaire, tout simplement parce que l'éducation ne relèverait pas de sa responsabilité propre. Deux types d'arguments favorables à cette hypothèse nous semblent particulièrement importants. Ils ont respectivement comme prémisses le droit des parents à la valeur des institutions et des associations de la société civile pour la démocratie.

A – L'école appartient-elle aux parents?

Un premier argument consisterait à prétendre que toute intervention étatique en éducation (autre que financière et administrative) représente une entorse aux droits des parents. Selon cette vision des choses, le rôle de parent implique le droit de prendre au nom de ses enfants les décisions les plus importantes, eu égard à l'éducation, à la religion, à la santé, etc. Le lien entre ce rôle et le droit serait nécessaire plutôt que contingent. Nier l'existence du droit à prendre ces décisions reviendrait à nier tout simplement l'existence même du droit parental. Or, si les parents disposent bel et bien du droit de décider, entre autres, du genre d'éducation que recevront leurs enfants, ce serait de la part de l'État un abus de pouvoir que de décider en leur lieu et place ce qui convient à leurs enfants. Pour ceux qui souhaitent donner à leurs enfants une éducation religieuse, ce serait un abus plus inexcusable encore que de leur nier l'accès à des écoles et à des enseignements religieux, puisqu'ici l'État violerait en outre la conscience de ses citoyens. Le respect du droit des parents exigerait donc que les décisions quant à l'organisation scolaire et, en particulier, au curriculum soient laissées au soin des parents plutôt que d'émaner de l'État.

Il appartiendrait ainsi aux parents ou à ceux qui veulent librement offrir des services d'éducation, de décider des diverses formes que prendrait l'organisation scolaire, tout simplement parce que l'État n'aurait aucune responsabilité dans ce domaine, sinon celle d'assurer que tout enfant a matériellement accès à l'école (vu qu'il impose la fréquentation scolaire). La structure et le contenu seraient ensuite déterminés par les parents ou par des établissements qui offriraient un « produit » éducatif convenant à l'une ou l'autre de ses « clientèles ». Bref, le type d'école serait lié au jeu de l'offre et de la demande³.

Droits parentaux et intérêts fondamentaux des enfants – L'argument qui vient d'être évoqué ne peut pas être retenu. L'existence d'un droit prend en effet sa source dans la nécessité de protéger certains intérêts fondamentaux des citoyens, et ces intérêts ne peuvent être satisfaits que dans un contexte institutionnel approprié. Ainsi, par exemple, le droit à la libre expression exprime la conviction qu'en démocratie, le fait pour une personne de pouvoir exprimer librement ses valeurs et ses croyances correspond pour elle à un intérêt fondamental, une condition nécessaire de la vie bonne⁴. Aussi, par sa Constitution, la société tout entière, à travers l'État, se porte-t-elle garante de cet intérêt, plutôt que de laisser aux



personnes le soin de le protéger seules contre d'éventuelles menaces. C'est pour défendre des intérêts de cet ordre que la société reconnaît des droits aux personnes. Une personne possède en effet un droit à quelque chose si elle est libre de poursuivre cette chose, et si elle peut se prévaloir de l'autorité et de la puissance de l'État afin de se défendre contre quiconque voudrait l'empêcher de mener à bien cette quête.

En conséquence, pour qu'il y ait droit, il faut que son objet corresponde à un intérêt suffisamment fondamental chez une personne pour que l'État soit prêt à engager sa puissance dans sa défense. Est-ce le cas des droits parentaux et des intérêts qui les sous-tendent? À première vue, la réponse semble devoir être positive. Personne ne nie que les enfants ont un intérêt fondamental à recevoir une éducation adéquate, et que les parents ont un rôle de premier plan à jouer dans la satisfaction de cet intérêt. Les parents seraient donc libres de chercher à assurer le bien-être de leurs enfants, et ils devraient pouvoir se prévaloir de l'autorité et de la puissance de l'État afin de se défendre contre quiconque, y compris l'État, chercherait à leur faire obstacle dans cette quête. Somme toute, il y aurait un droit parental, au même titre qu'un droit de libre association, un droit de libre expression, etc.

En y regardant de plus près cependant, on note une importante différence entre un droit parental conçu de cette manière et les droits de la personne généralement reconnus. En effet, ces derniers ont avant tout comme fonction de garantir à toute personne les moyens, autant institutionnels que matériels, pour tenter de mener à bien dans des conditions de liberté sa propre conception de la vie bonne. En d'autres termes, les droits fondamentaux ne donnent à la personne aucun pouvoir direct sur autrui. La liberté d'expression ne place personne dans l'obligation d'être écouté; la liberté d'association d'un individu ne garantit aucunement que d'autres s'associeront à lui, et ainsi de suite.

Le droit parental est de nature différente, puisqu'il donne à celui qui le détient un pouvoir sur autrui, à savoir, sur un enfant. Or, si l'on reconnaît que l'enfant a des intérêts indépendants de ceux de ses parents, il faut également lui reconnaître des droits indépendants afin d'assurer la satisfaction de ses intérêts. À tout le moins, donc, les droits parentaux n'occupent pas tout le terrain. On peut même soutenir que les parents ne possèdent des droits sur leurs enfants à l'égard de l'éducation que dans la mesure où ils sont les principaux fiduciaires d'une obligation sociale eu égard aux enfants. Ces droits doivent coexister avec les droits des enfants. Aussi, l'intérêt fondamental qui est en jeu dans l'éducation n'est pas de faire ce que l'on veut d'un enfant, mais plutôt de voir du mieux que l'on peut à son épanouissement. Les valeurs qui sont liées au rôle de parent sont en fait pleinement atteintes lorsqu'un enfant est en mesure de satisfaire lui-même ses intérêts les plus fondamentaux. En définitive, le droit parental ainsi que les intérêts parentaux qui le sous-tendent dépendent des intérêts et des conditions d'épanouissement des enfants.

La notion de droit parental n'a donc ni le caractère primordial ni la portée illimitée que l'on a souvent tendance à lui accorder. Il doit coexister avec les droits des enfants. À y regarder de plus près, ce que nous appelons traditionnellement les droits des parents constituent plutôt des obligations. Tout comme l'État a l'obligation de protéger les droits fondamentaux des citoyens, de même les parents doivent protéger les intérêts fondamentaux des enfants.

Les parents ne disposent donc pas d'une discrétion illimitée quant à l'éducation des enfants. Postuler l'existence d'un droit parental pour conclure que l'État n'a aucune responsabilité en ce qui a trait à l'organisation de l'éducation des enfants est donc erroné. Dans la mesure où les enfants ont des intérêts fondamentaux indépendants de ceux de leurs parents, suffisamment pour qu'ils entraînent la reconnaissance de droits, il s'ensuit que l'État est, en dernière analyse, responsable de ce que des institutions appropriées soient aménagées pour rendre possible l'exercice de ce droit.

Toutefois, avant d'examiner quels sont les intérêts fondamentaux irréductibles des enfants en matière d'éducation, il nous faut tout d'abord disposer d'un deuxième argument selon lequel l'État ne devrait pas intervenir dans l'organisation de l'éducation, ou du moins qu'il ne devrait pas intervenir sur la question du caractère religieux ou non des écoles. Cet argument part de l'importance pour toute démocratie d'une société civile forte et indépendante, et surtout du fait que l'école publique ferait partie de la société civile plutôt que de relever de l'État.

B—L'école appartient-elle à la société civile?

De nombreux penseurs de la tradition démocratique, du passé ainsi que de l'époque contemporaine, se sont intéressés au rôle que sont appelés à remplir dans la vie des démocraties les associations ou corps intermédiaires (syndicats, groupes professionnels, Églises, associations de quartier, etc.) auxquels les individus adhèrent librement en fonction des intérêts qu'ils partagent avec d'autres. Ces associations se situent « entre » l'espace purement privé de la personne et de sa famille, et l'espace public de l'État. Le citoyen est amené par sa participation dans de telles associations à gérer avec d'autres un « bien commun » limité, mais sans la contrainte qui est exercée sur lui dans son rôle de citoyen par l'État. Ces associations constituent ce que la philosophie politique a appelé la « société civile ».

La société civile, reconnaît-on généralement, est d'une importance capitale dans la vie d'une démocratie, et ce, pour au moins deux raisons. Premièrement, elle constitue un rempart entre l'État et le citoyen. Elle préserve la liberté de ce dernier contre les dérives étatistes que l'on observe souvent dans les sociétés ne disposant pas d'une forte sphère d'associations libres. Il n'est pas étonnant de constater que l'un des premiers réflexes des gouvernements autoritaires est de porter atteinte à la liberté d'association. Le citoyen qui s'associe à d'autres en fonction d'intérêts

- 5 Empiriquement, du reste, on observe que certains s'acquittent de cette responsabilité dans l'enseignement privé. La majorité des parents québécois sont cependant invités à le faire en participant à la vie de l'école publique et en élisant leurs représentants aux conseils d'établissement chargés, par exemple, de définir un projet éducatif pour école. Les personnes sont amenées ainsi à se rassembler librement avec d'autres autour de valeurs partagées et d'un projet commun (incarnés dans les différents projets éducatifs) et à collaborer afin d'atteindre un but qui transcende les intérêts particuliers et individuels des parents.

partagés sera plus à même de résister aux incursions injustifiées de l'État dans le domaine de ses droits qu'il ne le serait s'il devait, dans l'isolement, faire face à l'État. Deuxièmement, les associations libres constituent, dans des sociétés de masse dont la taille rend impossible la participation directe de tous les citoyens au processus législatif, un lieu privilégié où la personne peut vivre son rôle de citoyen actif. Qui plus est, c'est en participant à la vie de telles associations que la personne s'élève au-dessus de son intérêt individuel étroitement conçu, et qu'elle apprend à lier son intérêt à un bien commun.

Si, comme nous en avons convenu, les parents ont le droit et surtout la responsabilité de l'éducation de leurs enfants, droit qui découle en réalité de ceux de leurs enfants, il s'ensuit qu'ils possèdent aussi le droit de s'associer librement pour poursuivre en commun la mise en œuvre de cette obligation qui leur est confiée⁵. La participation des parents à ce « bien commun » qu'est l'éducation des jeunes constitue pour notre société un lieu très important de citoyenneté active. Les parents étant par définition plus proches de leurs enfants et du contexte local particulier dans lequel ils évoluent que des fonctionnaires d'État, ils seront sensibles aux besoins précis qu'ils sont susceptibles d'éprouver dans différentes situations. L'importance du rôle de la société civile en éducation ne fait donc pas de doute.

Mais observer les conséquences heureuses de la libre association des parents dans l'école ne peut pour autant mener à la conclusion que l'école relève uniquement de la société civile. Pour qu'il en soit ainsi, il faudrait que celle-ci soit en mesure d'assurer pleinement l'exercice du droit des enfants à l'éducation. Or, ce ne peut être le cas, pour deux raisons : d'abord, les corps ou associations qui forment la société civile reposent sur l'association libre des individus. Rien ne garantit donc que des parents ou des citoyens vont effectivement se réunir pour assurer la prestation des services éducatifs à tous les enfants, ni même participer avec les autres acteurs de l'école (direction et enseignants) publique à leur orientation. En second lieu, le droit des enfants à l'éducation doit être assuré avec pleine égalité des chances. Rien ne garantit que cette égalité sera assurée si l'éducation relève de la société civile et, en définitive, des seules lois du marché. Si les enfants ont véritablement des droits en matière d'éducation, il revient à l'État d'assurer les conditions institutionnelles de l'exercice de ce droit.

Dès lors, on doit en conclure que l'État a lui aussi une responsabilité propre pour assurer le plein exercice du droit des enfants à l'éducation. Il reste bien sûr à préciser le champ et l'étendue de cette responsabilité. Pour l'heure, une première conclusion s'impose : les parents, et par extension la société civile, de même que l'État, ont des responsabilités partagées en matière d'éducation dans la mise en œuvre des droits des enfants.

En somme, l'école appartient par ses différents aspects autant aux parents et à la société civile qui les réunit, qu'à l'État. Ils se voient donc liés dans un partenariat qui vise à fournir à tous les

- 6 D'aucuns pensent cependant que le rôle de l'État devrait s'arrêter là. Celui-ci acquitterait pleinement sa responsabilité en confiant par exemple à des institutions privées, relevant donc de la société civile, le soin d'organiser les écoles et en accordant aux parents des subventions permettant de couvrir les coûts de l'éducation de leurs enfants.

enfants de notre société une éducation de qualité, qui respecte certaines normes d'application générale, en particulier l'égalité fondamentale des personnes, tout en acceptant que les parents et la société civile participent, au sein des communautés locales, à la définition des orientations qui vont inspirer l'application de ces normes. Cette conclusion permet de réconcilier, d'une part, le principe en vertu duquel l'éducation des enfants relève de la responsabilité des parents et de la société civile, et, d'autre part, le fait que les enfants possèdent des intérêts fondamentaux qui fondent les droits dont l'État a la responsabilité d'assurer l'exercice à tous, et ce, en pleine égalité.

IV – Les intérêts fondamentaux des enfants en matière d'éducation

Les enfants ont, à l'égard de l'éducation, des intérêts primordiaux qui doivent être garantis par l'État. Ces intérêts primordiaux, en plus de tout ce qui a trait aux aptitudes cognitives générales, se traduisent notamment dans le droit de l'enfant à se préparer de manière adéquate à la vie de citoyen d'une démocratie libérale. Une telle éducation doit comporter le développement de l'autonomie personnelle et de l'esprit critique, une capacité délibérative, une aptitude à la tolérance, une ouverture à la diversité et un sentiment d'appartenance à la collectivité.

Mais quels sont les droits des enfants en matière d'éducation? Du point de vue spécifique de l'État et donc du bien commun, les enfants ont droit à une éducation qui les prépare en particulier à devenir des citoyens compétents d'une démocratie libérale moderne. Cette affirmation, qui à première vue semble un truisme, a des implications touchant à tous les aspects de l'éducation. Nous allons, dans les lignes qui suivent, en faire ressortir les plus importantes au point de vue de notre mandat.

Il nous faut cependant, pour éviter toute équivoque, apporter au préalable une précision. Notre mandat ne prévoit pas que nous nous livrions à un examen exhaustif des finalités, buts, ou objectifs que chacun – parent, citoyen, ou groupe au sein de la société civile – peut légitimement et librement voir poursuivre par l'école. À cet égard, on observe une grande variété d'opinions. Notre objet est plus limité, quoique fondamental : 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.

Nous avons vu que la première responsabilité de l'État est d'organiser un espace institutionnel approprié pour que les enfants puissent jouir de leurs droits en matière d'éducation. Mais cela est, à notre avis, insuffisant⁶. Comme nous venons de l'évoquer, et comme nous le verrons plus en détail plus loin, l'État a aussi comme responsabilité propre d'assurer la formation de futurs citoyens dans le cadre des principes qui fondent notre société démocratique. Ce n'est pas dire que la formation de futurs citoyens est le seul but et rôle de l'école. L'éducation a comme finalité générale le plein épanouissement de la personnalité de l'enfant ou son développement intégral. Il existe à cet égard un consensus universel que nous

7 « Attendu que tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité. »

serions bien mal venus de remettre en question et qui constitue d'ailleurs, au Québec même, le principe fondateur de notre système scolaire ainsi que l'énonce le préambule de la Loi sur le ministère de l'Éducation⁷.

Dans la mesure de leur compatibilité avec les intérêts de l'enfant, divers buts éducatifs peuvent être poursuivis par l'école dans les limites qu'impose le bien commun. Ces buts visent le développement des multiples facettes de la personnalité de chaque enfant. Ils doivent être aménagés sur le plan pédagogique de manière cohérente. Il est concevable que parmi ces différents buts, l'un ait pour objet la dimension religieuse de l'existence, compte tenu de son importance pour un grand nombre de personnes et pour la société, pour autant que soit respecté le principe de la neutralité visant l'égalité fondamentale des citoyens.

Mais ce dont il s'agit ici, c'est de la responsabilité propre de l'État à l'égard de la formation de citoyens, et par conséquent, de buts incontournables qu'il doit poursuivre. Quelles sont ces finalités?

A – Les aptitudes générales

Tout d'abord, les enfants ont un intérêt fondamental à développer les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire qui constituent les aptitudes cognitives les plus générales, en l'absence desquelles ils ne pourraient devenir des personnes minimalement compétentes. Ils doivent apprendre à lire, à écrire, à compter, etc. Nous ne reviendrons pas sur ces compétences dont l'acquisition constitue en quelque sorte la base de tout système d'éducation. Ils doivent en même temps accéder aux principaux acquis de la culture. (Nul ne contestera ici que la culture première, comme la culture générale, comprend des éléments à caractère religieux.)

Mais les enfants québécois deviendront les citoyens d'une démocratie libérale. Notre communauté politique est une démocratie qui cherche à se perpétuer comme telle de génération en génération, et les jeunes Québécois et Québécoises seront amenés à assurer sa continuation et son épanouissement en maintenant ses institutions démocratiques fondamentales et en acceptant de vivre à l'intérieur de ses contraintes normatives. Il est donc essentiel, autant pour leur propre épanouissement au sein de cette société que pour la viabilité de la société elle-même, que le système scolaire développe chez les jeunes les aptitudes, vertus et dispositions de caractère qui sont propres à la vie en démocratie libérale.

B – La rationalité et l'autonomie du jugement

La démocratie libérale repose sur le primat de l'idée de la personne rationnelle et autonome. Si la personne peut librement choisir de vivre sa vie en adhérant à des valeurs communautaires, en lien étroit avec autrui, elle est en dernière analyse responsable de sa propre destinée. C'est à elle de décider de la conception de la vie bonne qu'elle cherchera à mener à bien, par ses propres efforts et en collaboration avec d'autres. La principale fonction remplie par les droits et libertés est justement

de fournir à la personne un espace à l'intérieur duquel elle pourra se représenter et choisir les buts en fonction desquels elle vivra sa vie (en puisant aussi dans les ressources que mettra à sa disposition sa culture) et tenter de les atteindre.

Le développement de la capacité de jugement critique et autonome exige tout d'abord du jeune qu'il puisse s'approprier de manière critique sa propre culture, dans toute sa complexité et son caractère multiforme. C'est au sein de cette culture qu'il puisera afin de faire ses choix les plus importants. Ce développement requiert ensuite que le jeune s'ouvre aux autres cultures de façon qu'il comprenne où il se situe dans le monde, et qu'il puisse disposer d'un éclairage critique sur sa propre culture. Bien sûr, la distinction entre la culture propre à un individu et les cultures qui lui sont étrangères n'est pas aussi nette. Il s'agit plutôt de deux pôles d'un continuum. En effet, le jeune Québécois d'aujourd'hui appartient à sa culture nationale, mais partage en même temps, de diverses manières, la culture nord-américaine, sinon la culture « globale ». Cette précision ne fait à notre avis que renforcer l'idée que l'appropriation par toute personne de son patrimoine culturel exige autant la présentation des cultures qui lui sont plus proches que celle des cultures plus « éloignées ».

Il devra également posséder les capacités critiques nécessaires pour évaluer les différentes conceptions de la « vie bonne » auxquelles il sera inévitablement confronté, et afin d'éviter que l'une ou l'autre d'entre elles lui soit imposée de l'extérieur. Le développement d'une aptitude critique sera donc essentiel au développement de l'autonomie morale de l'individu.

Ces mêmes outils critiques lui permettront ensuite de développer la « capacité délibérative » qui caractérise le citoyen compétent. En effet, le citoyen d'une démocratie libérale n'est pas qu'un simple consommateur passif de droits. Il participe aux débats portant sur des questions épineuses d'intérêt public. Ne serait-ce qu'au moment des élections, il évalue les différentes positions des candidats. La démagogie est un risque permanent de toute démocratie. On ne peut l'éviter que si les citoyens possèdent la capacité d'évaluer, de manière critique, les positions défendues par les politiciens qui cherchent à obtenir leurs suffrages et s'ils peuvent participer eux-mêmes, de manière responsable, à la délibération.

On peut concevoir que la présentation des traditions religieuses puisse être utile dans le développement de ces outils. La religion a en effet été historiquement le sol des valeurs, et même s'il faut éviter d'avaliser toute vision réductrice de l'enseignement moral non religieux, selon laquelle un tel enseignement se réduirait nécessairement à un humanisme abstrait sans relief, il va de soi qu'un enseignement de la religion, s'il reste respectueux des exigences de la neutralité de l'État à l'école publique, n'a pas à se priver de rendre compte de la réflexion morale développée au sein des diverses traditions religieuses. Bref, si la réflexion morale a son autonomie, elle ne prétend pas, ni ne saurait, s'exercer dans l'isolement.

- 8 On désigne par ce terme la manière d'organiser l'enseignement et la vie scolaire, plutôt que le contenu explicite des différents enseignements. On admet que la manière de disposer une salle de classe, d'organiser les jeux lors d'une récréation, de faire participer les jeunes à certaines décisions touchant à la vie de l'établissement, peut transmettre des valeurs, des habitudes et des habiletés au même titre que l'enseignement comme tel.

C—L'ouverture à la diversité culturelle et morale

Le citoyen vivant au sein d'une société démocratique doit pouvoir se situer et fonctionner à l'intérieur d'un contexte qui est pluriel autant sur le plan culturel et religieux que sur le plan des valeurs. Idéalement, il doit aussi pouvoir apprécier cette diversité. Le Québec est devenu et continuera d'être une société d'immigration. Celle-ci apporte des pratiques culturelles et des rites religieux différents de ceux de la population de souche. Le citoyen d'une société culturellement et religieusement diversifiée est invité à s'ouvrir à ces nouvelles formes de vie, et là où la distance culturelle est trop importante, à pratiquer la tolérance, ne serait-ce que dans un premier temps. L'un des moyens de développer l'ouverture et la tolérance à l'école est d'initier l'élève aux différentes cultures et aux différentes religions et de les présenter comme des manifestations de l'esprit créateur humain, tout aussi légitimes que la sienne. L'organisation de la vie scolaire, le « curriculum caché⁸ », aura également un effet sur le développement de ces compétences d'ouverture et de tolérance. Un contexte scolaire dans lequel les jeunes de différentes cultures et de différentes religions sont en outre traités à tous égards en pleine égalité développera probablement davantage ces dispositions qu'une école qui, par l'un ou l'autre de ses aménagements institutionnels, donne à penser qu'une culture ou une religion est supérieure aux autres. Le défi est particulièrement grand au Québec vu que le christianisme en général et le catholicisme en particulier occupent historiquement et démographiquement une place dominante.

Pour ce qui est du pluralisme des valeurs, il existerait même en l'absence de la diversification culturelle et religieuse amenée par l'immigration. En effet, dans une société libre, les personnes peuvent utiliser les ressources de la raison pour réfléchir aux grandes questions de l'heure et pour en arriver à leurs propres conclusions. Puisque la raison ne détermine pas a priori un ensemble de valeurs comme étant le seul qui soit rationnellement acceptable, il est inévitable que les personnes réfléchissant dans des conditions de liberté de conscience en arrivent à des conclusions fort différentes sur les grandes questions morales et politiques, autant que sur les valeurs plus abstraites et générales qui fondent les réponses à ces questions. Le citoyen démocrate devra donc développer ce que l'on pourrait appeler la disposition de tolérance « épistémique » — on nous permettra ce terme un peu savant par lequel on désigne tout ce qui a trait à l'acquisition du savoir humain. Elle consiste à apprécier qu'une personne qui en arrive à des conclusions différentes de celles d'une autre ne peut, de ce fait, être taxée d'irrationalité. Dans la mesure où elles sont le fruit d'une réflexion rationnelle, elles sont dignes de respect.

Il faut, pour développer cette disposition, éviter à la fois l'absolutisme et le relativisme. L'absolutisme affirme qu'il n'y a qu'une manière correcte de penser sur les grandes questions morales, qu'il n'existe qu'un seul schème de valeurs rationnel. Le relativisme soutient que toutes les réponses sont aussi bonnes les unes que les autres, et que la discussion sur les valeurs n'a pas plus de sens que celle portant sur les goûts alimentaires. L'enseignement que les élèves recevront devra leur permettre de



distinguer les positions qui, quoique différentes des leurs, sont néanmoins rationnelles, de celles qui reposent sur des sophismes et des préjugés.

Il convient ici d'anticiper une objection. On pourrait soutenir qu'en renonçant à l'objectif de développer chez les élèves un système de valeurs fortement intégré, et en favorisant plutôt une forme de pluralisme dans l'éducation aux valeurs, nous nous engageons le long d'une pente glissante qui mène tout droit au relativisme, et par conséquent, au nihilisme. Rien ne pourrait être plus loin de la vérité. Premièrement, il faut éviter de confondre deux choses : le relativiste prétend qu'il y a une infinité de valeurs morales et que toutes les positions morales sont également légitimes; le tenant du pluralisme soutient qu'il existe une pluralité de valeurs dont la rationalité peut être établie. C'est cette seconde position que nous défendons. Deuxièmement, alors que pour le relativiste la différence de points de vue rend impossible tout débat portant sur les valeurs, le tenant du pluralisme, comme le conçoit la tradition de la démocratie libérale, y voit la base de discussions et d'échanges menés dans des conditions de respect mutuel, échanges dont on reconnaît d'emblée qu'ils peuvent conduire, le cas échéant, à la réconciliation ou au rapprochement de points de vue apparemment contraires (ou à tout le moins à la tolérance épistémique).

D - Le lien social

Une dernière caractéristique du citoyen compétent est celle qui le rend capable de se rattacher, sur le plan affectif, à sa société. Malgré les débats parfois très vigoureux entre les concitoyens sur la multitude de questions de bien commun qui ne manquent pas de surgir, il faut que ceux-ci soient unis, plus profondément, par la volonté de continuer à vivre ensemble malgré leurs différends. On pourrait parler ici, de manière métaphorique, de la création et de l'affermissement d'un « nous ». Certains parleront plutôt d'un sentiment de patriotisme, d'autres, du sentiment de confiance qui unit les citoyens les uns aux autres, et ce, même au-delà de leurs désaccords les plus fondamentaux.

Définir exactement la forme que devrait prendre ce qu'il conviendrait d'appeler le lien social, et ce que l'école pourrait faire pour le tisser de manière solide et inclusive, déborde de beaucoup le cadre de notre mandat. Cette définition doit éviter deux excès opposés. Le lien social ne sera jamais suffisamment solide si on cherche à le tisser à partir de valeurs abstraites et universelles n'ayant aucun rapport avec la réalité concrète de la communauté particulière du Québec. Ces valeurs ne sauraient, en effet, susciter l'adhésion affective de futurs citoyens. Elles doivent également être suffisamment inclusives pour ne pas aliéner ceux qui ne partagent pas les références historiques, religieuses ou culturelles de la majorité installée au Québec depuis de nombreuses générations. Il y a là un défi que l'école, tout comme de multiples autres institutions de la société québécoise, doit chercher à relever.



E – De certaines objections

Il nous paraît important, au terme de cette analyse, de considérer des objections relatives à la conception de l'éducation qui se dégage de ce chapitre. Premièrement, on pourrait soutenir que la vision que nous venons de présenter des compétences, aptitudes et vertus de caractère qui sont le propre du citoyen compétent, viole l'exigence de neutralité. Cette vision ne constitue-t-elle pas une conception particulière de la vie bonne? Pourquoi serait-elle soustraite à l'exigence de la neutralité? Pourquoi les valeurs de la démocratie libérale devraient-elles avoir une quelconque priorité sur celles que promeuvent les religions ou les différentes cultures?

Cette objection repose sur une confusion. La démocratie libérale n'a pas à être neutre par rapport à elle-même. Il ne s'agit pas, dans un tel régime, d'exclure ou d'éliminer les valeurs de l'organisation de l'espace public, mais bien plutôt que cet espace public et ses institutions respectent une valeur bien précise, qui est celle de l'égalité fondamentale de tous les citoyens. C'est parce qu'il existe dans une société moderne tant de manières différentes de concevoir ce qu'est une vie humaine bonne, et parce que ces conceptions naissent de tant de visions religieuses et non religieuses différentes, que l'État se doit d'être neutre par rapport à elles. Il évitera ainsi de favoriser certains citoyens au détriment des autres. Les intérêts que poursuit l'État démocratique et libéral en matière d'éducation relèvent donc bel et bien d'un choix normatif privilégié. Il privilégie précisément l'égalité fondamentale de tous les citoyens, valeur qui, nous semble-t-il, fait largement consensus dans la société québécoise même si elle n'est pas atteinte par toutes ses institutions.

La deuxième objection se formule ainsi : une école publique qui se bornerait à former de bons citoyens ne répondrait pas adéquatement aux intérêts fondamentaux et aux besoins des jeunes. L'école, tous en conviennent, doit viser le plein épanouissement de la personne. En ramenant cette dernière à son rôle de citoyen, l'école ne remplit qu'imparfaitement son mandat.

On ne peut qu'être pleinement d'accord avec l'esprit qui inspire cette objection. Ainsi que nous l'avons déjà écrit, on ne saurait réduire la personne à son rôle de citoyen. Nous pensons que l'école doit également viser le plein épanouissement de la personne. S'il existe, comme on l'a vu, un consensus universel sur la primauté de cette finalité, on observe toutefois, en pratique, des différends fondamentaux sur la manière de la poursuivre. On ne saurait s'en étonner : les finalités sont une manière d'exprimer, en vue de l'action, les valeurs les plus importantes que chacun porte en lui-même ou partage avec d'autres. Pour certains, le plein épanouissement de la personne passe donc nécessairement par la dimension religieuse, alors que pour d'autres, il doit l'exclure totalement. Pour d'autres encore, le débat se situe du point de vue des moyens : tout en admettant que la dimension religieuse fasse partie du développement intégral de la personne, ils estiment qu'il n'appartient pas à l'école de la prendre en charge, mais plutôt à la famille ou à la communauté.

Il existe en fait autant de conceptions du développement intégral de la personne que de conceptions de la vie bonne, pour la simple raison que celles-là ne sont que des manifestations de celles-ci. 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. Nous ne voulons pas bien sûr donner à entendre par là que l'État se doit de demeurer silencieux sur toutes les questions morales. Nous l'avons dit précédemment, l'État se doit de protéger les intérêts fondamentaux de ses citoyens, c'est-à-dire ces intérêts qui, rappelons-le, font à juste titre l'objet de droits. Il se pourrait également que, dans certaines sociétés, des consensus se forment à travers le temps autour des conceptions religieuses et non religieuses du bien, dont l'État pourrait se faire le véhicule. Les principes d'entraide et de compassion qui appartiennent autant aux grandes traditions religieuses qu'à l'humanisme séculier font par exemple largement consensus dans une société comme la nôtre, et se sont incarnés dans les institutions de l'État providence. La neutralité de l'État ne pourrait porter que sur les questions pour lesquelles aucun consensus n'existe, et par rapport auxquelles nous avons de bonnes raisons de penser qu'aucun consensus n'est prévisible.

En résumé

L'école publique doit, nous en convenons d'emblée, contribuer (en partenariat avec les parents et la communauté) au développement intégral des jeunes, et non seulement en leur qualité de futurs citoyens. Mais elle doit le faire dans le respect de l'égalité fondamentale des citoyens et de leurs choix, et donc, en obéissant à cette obligation de retenue que constitue la neutralité. La contribution de l'école au développement des jeunes doit respecter la contrainte normative constituée par cet intérêt fondamental qu'ont les citoyens d'un État démocratique à assurer la survie et l'épanouissement, de génération en génération, de cette démocratie. C'est pour cette raison que l'État a une responsabilité et un intérêt particulier et spécifique au regard de l'éducation s'il veut que les droits des enfants à devenir des citoyens compétents soient respectés. Les enfants sont notamment de futurs citoyens. Ils ont à ce titre un intérêt fondamental à être préparés pour la vie dans un contexte de démocratie libérale et pluraliste. En plus des aptitudes et connaissances générales qui ne sont pas propres à la démocratie libérale, nous avons reconnu l'importance de l'autonomie, qui ne peut pleinement se développer que dans la mesure où le jeune vient à s'approprier de manière aussi complète que possible les ressources que sa culture met à sa disposition, et des capacités critiques qui lui permettront d'évaluer ces ressources. Ces outils critiques lui permettront également de participer aux débats démocratiques qui surgiront sur les questions d'intérêt public, et d'évaluer les propositions et arguments des personnes et des partis qui sollicitent son vote au moment des élections. On devra par ailleurs cultiver chez lui l'ouverture culturelle (ou à tout le moins la tolérance culturelle) et idéalement ce que nous avons appelé la tolérance « épistémique ». Il faudra en outre que l'école contribue à cultiver un sentiment d'appartenance des jeunes à la collectivité et au « vivre-ensemble ». 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.

Dans cette perspective, la religion peut avoir une place à l'école pour contribuer à l'éducation intégrale de l'enfant, pour autant que son aménagement respecte la norme de l'égalité fondamentale des citoyens et qu'elle favorise l'atteinte des buts qui sont nécessaires à la formation des citoyens et à la construction du lien social. Nous aurons, le moment venu, à examiner de façon plus précise quelle place il convient, le cas échéant, de lui accorder.

Le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école souscrit donc aux principes suivants :

- 1) Le Québec est une démocratie libérale qui doit, dans tous les domaines, respecter la norme de l'égalité fondamentale de tous les citoyens.
- 2) Toute politique de l'État québécois sur la question de la religion à l'école doit s'imposer l'exigence de la neutralité de type égalitaire.
- 3) L'école relève de la responsabilité partagée des parents, de la société civile et de l'État. Ce partenariat vise à fournir à tous les enfants une éducation intégrale de qualité.
- 4) Les enfants ont, à l'égard de l'éducation, des intérêts primordiaux qui doivent être garantis par l'État. Ces intérêts primordiaux, en outre de tout ce qui a trait aux aptitudes cognitives générales, se traduisent notamment dans le droit de l'enfant à se préparer de manière adéquate à sa vie de citoyen dans une démocratie libérale. Une telle éducation doit comporter le développement de l'autonomie personnelle et de l'esprit critique, une capacité délibérative, une aptitude à la tolérance, une ouverture à la diversité et un sentiment d'appartenance à la collectivité.
- 5) La religion peut avoir une place à l'école, comme contribution à l'éducation intégrale de l'enfant, dans la mesure où son aménagement respecte la norme de l'égalité fondamentale des citoyens et qu'elle favorise l'atteinte des buts qui sont nécessaires à la formation des citoyens et à la construction du lien social.

Chapitre 5

LES DROITS FONDAMENTAUX ET LES DROITS DES PARENTS

Notre mandat nous invite à « clarifier les rapports entre les droits fondamentaux de la personne et le droit des parents à l'égard de l'éducation religieuse de leurs enfants ». Nous avons, au chapitre 2, soulevé une série de questions sur ce thème. Elles surgissent, d'une part, du contexte juridique nouveau créé par l'abrogation des dispositions de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 relatives aux privilèges des catholiques et des protestants au regard des écoles confessionnelles. Dorénavant, en effet, les lois du Québec sont entièrement soumises à la fois aux dispositions constitutionnelles de la Charte canadienne des droits et libertés et à la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. D'autre part, nous l'avons vu aussi au chapitre précédent, les tenants de la confessionnalité invoquent surtout les droits des parents, tandis que ceux qui favorisent la laïcité plaident surtout en faveur des droits de la personne.

Le présent chapitre prend largement appui sur les conclusions des deux études que le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école a commandées au professeur José Woehrling (1998) de la Faculté de droit de l'Université de Montréal¹, et aux professeurs William J. Smith et William F. Foster (1998) du Bureau de la recherche sur la politique scolaire de l'Université McGill². Nous leur avons confié en substance le même mandat, jugeant bon de recevoir le double éclairage de juristes œuvrant, le premier, en milieu francophone, les seconds, en milieu anglophone. Nous avons demandé aussi à une quatrième juriste, M^e Sonia Pratte (1998), de faire un examen exhaustif des dispositions juridiques en vigueur dans les autres provinces du Canada et du volet jurisprudentiel touchant la religion à l'école publique³. Ce chapitre ne reprend pas tous les éléments de ces études. Le lecteur intéressé voudra bien se référer au texte intégral des études⁴. Bien entendu, lorsque le Groupe de travail se distancie en quelque manière ou ajoute aux positions des juristes, il l'indique clairement.

Il s'agissait donc pour les experts consultés de dresser d'abord l'inventaire des dispositions juridiques pertinentes tant dans le droit international que dans le droit constitutionnel canadien et dans la législation québécoise touchant :

- les droits fondamentaux de la personne, en particulier les dispositions relatives à la liberté de conscience et de religion et le droit à l'égalité;
- les droits des parents de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants et leurs droits à l'égard de l'éducation morale et religieuse de ces derniers;
- les droits et obligations des enseignants et autres personnels éducatifs en matière de religion;
- les droits des minorités religieuses.

Cela fait, ils ont précisé la portée de ces dispositions et analysé leurs rapports mutuels en tenant compte à la fois de la doctrine et de la jurisprudence pertinentes, aussi bien québécoises que

- 1 José Woehrling, Étude sur le rapport entre les droits fondamentaux de la personne et les droits des parents en matière d'éducation religieuse, Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1998 (Étude n° 6). Le professeur Woehrling est constitutionnaliste.
- 2 William J. Smith et William F. Foster, Rétablir l'équilibre entre les droits et les valeurs : La place de la religion dans les écoles du Québec = Balancing Rights and Values : The Place of Religion in Québec Schools, Montréal, Université McGill, Bureau de recherche sur la politique scolaire / Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1998 (Étude n° 5). William J. Smith est directeur du Bureau de recherche sur la politique scolaire et professeur adjoint au Département des études en éducation de l'Université McGill. William F. Foster est professeur agrégé à la Faculté de droit de la même université et associé au Bureau de recherche sur la politique scolaire.
- 3 Sonia Pratte, La place de la religion dans les écoles publiques des provinces anglo-canadiennes, Québec, ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1998 (Étude n° 4). Spécialiste en droit constitutionnel, M^e Pratte était chargée de cours à l'Université Laval au moment où cette étude lui fut commandée. Elle travaille depuis au ministère du Conseil exécutif du gouvernement du Québec.
- 4 Elles sont publiées dans des annexes séparées.

- 5 C'est à ce titre que le professeur Woehrling analyse aussi dans son étude la Convention et la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement et la Convention européenne des droits de l'homme et son premier Protocole additionnel.
- 6 C'est ce comité qui a rendu une décision concernant l'affichage au Québec. À la suite de cette décision, l'Assemblée nationale a modifié sa loi. En ce qui concerne la religion à l'école, le même comité a été saisi d'une demande de parents ontariens juifs et membres d'Églises évangéliques à qui, dans l'affaire Adler, la Cour suprême n'a pas reconnu le droit à des subventions pour leurs écoles privées. La décision n'est toutefois pas rendue.

canadiennes et internationales. Ils ont dès lors examiné la conformité des dispositions de la législation québécoise par rapport au droit constitutionnel canadien et au droit international. Enfin, à la demande du Groupe, les professeurs Smith, Foster et Woehrling ont formulé quelques hypothèses d'aménagements qui seraient, à leur avis, juridiquement conformes aux droits précités.

Trois remarques préliminaires s'imposent cependant à propos du droit international.

En premier lieu, le Canada ne s'est pas lié de la même manière à l'égard de tous les instruments internationaux. On compte d'abord les textes ou déclarations que le Canada a signés, mais qui ne le lient pas juridiquement. C'est le cas de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, envers laquelle le Canada a néanmoins pris un engagement moral. On trouve ensuite les traités ayant fait l'objet d'une loi de mise en œuvre par le Canada. Seuls ces textes peuvent être invoqués devant les tribunaux. On en compte quatre : le Pacte international relatif aux droits civils et politiques, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, la Convention relative aux droits de l'enfant et la Déclaration américaine des droits et devoirs de l'homme. Il y a enfin d'autres textes internationaux que le Canada n'a pas signés. Ces textes servent néanmoins souvent de sources de référence pour les tribunaux⁵.

En second lieu, les citoyens ne peuvent pas s'adresser directement aux instances internationales pour faire valoir des droits énoncés dans les textes que le Canada a ratifiés. On compte deux exceptions. Mentionnons d'abord le Pacte international relatif aux droits civils et politiques. En effet, le Canada a accepté, pour l'application de ce document, de signer un « protocole » qui permet aux citoyens qui ont épuisé tous leurs recours en droit interne, de s'adresser au Comité des droits de l'homme des Nations Unies. Les « constatations » de ce comité n'ont pas un caractère juridiquement contraignant, mais ont une valeur persuasive très forte, les États ne voulant pas être mis au ban de la communauté internationale⁶. Un mécanisme analogue est également prévu en vertu de la Déclaration américaine des droits et devoirs de l'homme.

Enfin, en cas de conflit entre le droit interne et le droit international, les tribunaux canadiens et québécois doivent appliquer le premier et non le second. Il n'y a donc pas de présomption de supériorité du second sur le premier, car le Parlement est souverain. En interprétant le droit interne, on doit cependant présumer de sa conformité aux règles du droit international qui lient le Canada. C'est pourquoi, on a recours à ce dernier si, le cas échéant, une norme interne présente une ambiguïté ou si on peut démontrer que celle-ci s'inspire directement d'un texte international. En dehors de ces hypothèses, les tribunaux s'y réfèrent fréquemment en tant que sources d'inspiration de notre droit.

7 On appelle « instruments » les déclarations et les textes juridiques adoptés par les instances internationales.

I – Les libertés et droits fondamentaux de la personne

La question de la place de la religion à l'école met en jeu essentiellement les libertés et droits fondamentaux que sont la liberté de conscience et de religion et le droit à l'égalité. La Charte des droits et libertés de la personne du Québec et la Charte canadienne des droits et libertés garantissent l'une et l'autre. Sur le plan international, divers instruments⁷ proclament ces mêmes droits, instruments auxquels le Canada s'est en partie lié.

A – Les droits pertinents et leur portée

Il convient dans l'analyse de distinguer, d'une part, la liberté de conscience et de religion, d'autre part, le droit à l'égalité même s'il existe entre les deux, on le verra, des rapports étroits. Il faut aussi distinguer, parce que leur portée est différente, les dispositions des chartes québécoise et canadienne des dispositions analogues que l'on trouve dans les instruments internationaux.

La liberté de conscience et de religion – La Charte canadienne énonce que « chacun a les libertés fondamentales suivantes : (a) la liberté de conscience et de religion; [...] » (art. 2). La Charte québécoise précise que « toute personne est titulaire des libertés fondamentales telles la liberté de conscience, la liberté de religion [...] » (art. 3). Les deux chartes garantissent en des termes semblables la liberté de conscience et de religion de tous les citoyens et sont donc susceptibles de recevoir la même interprétation. La Charte canadienne est partie intégrante de la Constitution, ce qui signifie, entre autres choses, que toutes les lois adoptées par le Parlement du Canada et les législatures des provinces doivent être conformes à cette charte. La Charte québécoise a une portée quasi constitutionnelle dans la mesure où les lois adoptées par l'Assemblée nationale ne peuvent déroger aux articles 1 à 38 (à moins d'indication contraire dans l'un ou l'autre de ces articles). Ils concernent les libertés et droits fondamentaux, le droit à l'égalité dans la reconnaissance et l'exercice des droits et libertés, et les droits politiques et judiciaires. La Charte canadienne s'applique seulement à l'action gouvernementale, ce qui, dans certains cas, inclut les organismes décentralisés que sont les municipalités et les commissions scolaires. La Charte québécoise s'applique à tous, aux institutions comme aux individus.

La liberté de religion se définit à la fois d'une manière positive et négative. Du premier point de vue, la liberté de religion consiste dans le droit d'avoir des croyances religieuses, de les professer ouvertement et de les manifester par leur mise en pratique. La même liberté s'applique, comme corollaire, aux personnes non croyantes. Négativement, elle entraîne le droit de n'être pas forcé ou contraint d'agir contre ses croyances, ce qui comprend également les formes indirectes de contrôle qui restreignent les possibilités d'agir.

- 8 L'accommodement consiste « pour celui qui est à l'origine de la discrimination à prendre tous les moyens raisonnables pour soustraire les victimes de la discrimination indirecte aux effets de celle-ci, en adaptant ses règles ou ses normes à leur situation particulière » (Woehrling, 1998: 16).
- 9 33. (1) Le Parlement ou la législature d'une province peut adopter une loi où il est expressément déclaré que celle-ci ou une de ses dispositions a effet indépendamment d'une disposition donnée de l'article 2 ou des articles 7 à 15 de la présente charte.
[...]
(3) La déclaration visée au paragraphe (1) cesse d'avoir effet à la date qui y est précisée ou, au plus tard, cinq ans après son entrée en vigueur.
(4) Le Parlement ou une législature peut adopter de nouveau une déclaration visée au paragraphe (1).
- 10 Il s'agit des droits fondamentaux proclamés à l'article 2 (dont la liberté de conscience et de religion), des garanties juridiques octroyées aux articles 7 à 14 et du droit à l'égalité reconnu par l'article 15.
- 11 52. Aucune disposition d'une loi, même postérieure à la Charte, ne peut déroger aux articles 1 à 38, sauf dans la mesure prévue par ces articles, à moins que cette loi n'énonce expressément que cette disposition s'applique malgré la Charte.

La liberté de conscience et de religion entraîne aussi l'obligation de neutralité de l'État, concept sur lequel nous reviendrons. Pour l'heure, retenons que des lois dont l'objectif est séculier (c'est-à-dire qui ne remettent pas en cause la neutralité de l'État) peuvent néanmoins avoir un effet indirect restrictif sur la liberté de conscience et de religion. C'est le cas par exemple de la Loi sur les heures d'ouverture des commerces, qui a servi à établir la jurisprudence à cet effet. Cette jurisprudence a alors établi clairement le droit des personnes à l'accommodement⁸ raisonnable dans la mesure de sa compatibilité avec l'intérêt public. En revanche, une mesure dont l'objectif est de promouvoir une religion, si elle restreint la liberté de religion, n'est pas susceptible d'être justifiée. Elle est donc invalide et la question de l'accommodement ne se pose pas.

Le Parlement du Canada et les législatures des provinces peuvent par ailleurs, en vertu de l'article 33 de la Loi constitutionnelle de 1982⁹, déroger, par une loi ordinaire, à certains droits reconnus par la Charte canadienne¹⁰, dont la liberté de conscience et de religion et le droit à l'égalité. Cette dérogation (appelée fréquemment « clause nonobstant ») cesse d'avoir effet à la date que la loi précise, mais au plus tard cinq ans après son entrée en vigueur et peut être reconduite. Pareillement, la législature québécoise peut adopter une disposition qui déroge aux droits garantis aux articles 1 à 38 de la Charte québécoise à la condition qu'une loi prévoit expressément cette dérogation¹¹. Le Québec a de fait eu recours à ces clauses dérogatoires à l'égard des dispositions des principales lois de l'éducation touchant les droits et privilèges des catholiques et des protestants.

Qu'en est-il par ailleurs du droit international en matière de liberté de conscience et de religion? L'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques énonce notamment ce qui suit :

1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion; ce droit implique la liberté d'avoir ou d'adopter une religion ou une conviction de son choix, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction, individuellement ou en commun, tant en public qu'en privé, par le culte et l'accomplissement des rites, les pratiques et l'enseignement.
2. Nul ne subira de contrainte pouvant porter atteinte à sa liberté d'avoir ou d'adopter une religion ou une conviction de son choix.

De son côté, la Déclaration américaine des droits et devoirs de l'homme reconnaît aussi le droit à la liberté de religion dans les termes suivants : « Toute personne a le droit de professer librement une croyance religieuse, de la manifester et de la pratiquer en public ou en privé. »

Par ailleurs, le même Pacte international relatif aux droits civils et politiques contient une disposition qui permet aux États membres de prendre des mesures qui y dérogent « dans le cas où un

danger public exceptionnel menace l'existence de la nation et est proclamé par un acte officiel », à la condition toutefois que cette dérogation n'entraîne pas une discrimination fondée « uniquement sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion ou l'origine sociale ». Cependant, cette disposition « n'autorise aucune dérogation » à certains droits fondamentaux et notamment au droit à la liberté de conscience et de religion.

Il y a, à l'évidence, entre le droit québécois, le droit constitutionnel canadien et le droit international, une communauté de vues sur la liberté de conscience et de religion. La concision un peu sèche du droit interne a en outre été enrichie par la jurisprudence qui s'inspire manifestement de l'article 18 du Pacte international. Cependant, le Pacte est plus sévère que le droit interne en matière de liberté de conscience et de religion, puisqu'il ne permet pas d'y déroger, même en cas de danger public, alors que le droit interne le permet et n'impose aucune condition à une telle dérogation.

Le droit à l'égalité – Le droit interne, canadien et québécois, tout comme le droit international, garantissent aussi l'exercice de la liberté de conscience et de religion en pleine égalité, autrement dit sans discrimination. La discrimination vise aussi bien la discrimination directe qu'indirecte, autrement dit celle qui provient d'un « effet préjudiciable » d'une mesure objectivement neutre.

C'est l'article 15 de la Charte canadienne qui garantit le droit à l'égalité :

La loi ne fait acception de personne et s'applique également à tous, et tous ont un droit à la même protection et au bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques.

De son côté, l'article 10 de la Charte québécoise se lit comme suit :

Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit.

Trois conditions sont nécessaires pour qu'il y ait discrimination. Il faut qu'il existe : 1) une distinction, exclusion ou préférence, soit directement ou indirectement; 2) un lien de cause à effet

12 La Charte québécoise précise en outre, aux articles 10.1 à 19, différentes situations où la discrimination est interdite.

13 Cité par Woehrling (1998: 92).

entre la discrimination et le motif de discrimination; 3) l'existence d'un préjudice matériel ou moral sérieux¹².

En théorie, en vertu du droit constitutionnel canadien, une disposition directement discriminatoire pourrait être invalidée, à moins qu'on ne fasse la preuve qu'elle est raisonnable et justifiée dans le cadre d'une société libre et démocratique (on verra un peu plus loin ce qui en est des dispositions indirectement discriminatoires). Mais par définition, a statué la Cour suprême, une mesure directement discriminatoire en matière religieuse n'est pas justifiable en vertu de l'article 1 de la Charte canadienne, car « elle rentre directement en conflit avec l'objet même de la liberté religieuse » (Woehrling, 1998 : 45).

On a évoqué plus haut, à propos de la liberté de conscience et de religion, le devoir de neutralité qui s'impose à l'État en pareille matière. Il faut le considérer aussi à l'égard du droit à l'égalité. En droit constitutionnel canadien, contrairement au droit américain et français, le devoir de neutralité n'interdit pas d'appuyer une confession ou une religion, comme le montre l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 ou les dispositions analogues de la Constitution canadienne, qui permettent, dans certaines provinces, un soutien des provinces aux confessions catholique ou protestante. En revanche, le droit à l'égalité exige que le soutien soit le même pour toutes les religions. Ainsi, là où des provinces subventionnent des écoles privées religieuses, le droit à l'égalité impose qu'elles le fassent sans privilégier aucune religion.

Le droit international applicable au Canada compte aussi des dispositions qui interdisent toute forme de discrimination, y compris pour des motifs religieux. C'est notamment le cas de l'article 2.1 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques dont le libellé ressemble beaucoup à l'article 15 de la Charte canadienne et qui l'a sans doute inspiré :

Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter et à garantir à tous les individus se trouvant sur leur territoire et relevant de leur compétence les droits reconnus dans le présent Pacte, sans discrimination aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.

Le Comité des droits de l'homme des Nations Unies a par ailleurs précisé dans une de ses déclarations que l'existence d'une religion d'État ou d'une religion majoritaire ou traditionnelle

ne doit porter en rien atteinte à la jouissance de l'un quelconque des droits garantis par le Pacte, notamment les articles 18 et 27, ni entraîner une discrimination quelconque contre les adeptes d'autres religions ou les non-croyants¹³.

Nous avons distingué ici, d'un point de vue analytique, la liberté de conscience et de religion, d'une part, et le droit à

- 14 Rappelons que si l'objectif poursuivi est de nature religieuse, les restrictions ne sont pas susceptibles d'être justifiées par l'article 1.
- 15 Pour que cette discrimination indirecte puisse se justifier aux termes de l'article 1 de la Charte canadienne, il faudra, selon la jurisprudence établie, démontrer : 1) que l'objectif visé est légitime et important; 2) qu'il y a globalement proportionnalité entre l'objectif poursuivi et les moyens utilisés, laquelle exigence se décompose en trois exigences cumulatives et successives, soit : a) qu'il existe un lien rationnel entre la restriction et l'objectif poursuivi par cette restriction, en somme qu'elle est nécessaire pour atteindre l'objectif, b) que l'on ne peut procéder autrement, c) enfin, qu'il y a proportionnalité entre les effets bénéfiques et les effets restrictifs de la mesure.

l'égalité, d'autre part, soit celui de ne pas faire l'objet de discrimination pour des raisons religieuses. Ils sont en fait invoqués le plus souvent de façon interchangeable car, précise la jurisprudence, la liberté de religion inclut de façon implicite une exigence d'égalité en matière religieuse. En effet, l'inégalité de traitement favorisant une religion entraîne une pression à la conformité sur ceux qui n'y appartiennent pas.

Le droit à l'accommodement raisonnable – Des mesures prises par l'État ou ses organes peuvent viser un objectif neutre et être donc constitutionnellement valides sous ce rapport¹⁴. Toutefois, elles peuvent indirectement avoir un effet discriminatoire ou porter atteinte à un droit fondamental garanti par les chartes. Lorsqu'une mesure justifiée¹⁵ prise par l'État est indirectement discriminatoire, la jurisprudence canadienne a établi clairement l'obligation de respecter le droit à l'accommodement. Celui-ci peut consister à dispenser de la règle la personne qui fait indirectement l'objet de discrimination ou encore à lui procurer un avantage pour compenser ou atténuer l'effet discriminatoire. Le caractère raisonnable de l'accommodement s'évalue mal en théorie. Il dépend des circonstances dans lesquelles il doit s'appliquer.

B – Évaluation de la législation québécoise

Examinons, dans un premier temps, les dispositions de la législation scolaire du Québec touchant la religion au regard des droits et libertés. On a vu au chapitre premier que cette législation accorde des droits et des privilèges à la fois aux parents comme individus (et à leurs enfants) de même qu'aux confessions comme telles, en l'occurrence la confession catholique, et aux diverses dénominations protestantes considérées comme un tout.

L'école confessionnelle – La Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation permet au Comité catholique et au Comité protestant de reconnaître comme catholique ou protestante l'école dont les parents, à la suite d'une consultation, ont manifesté majoritairement la volonté que soit accordé l'un ou l'autre de ces statuts à l'école que fréquentent leurs enfants. Dans les faits, ce régime a été appliqué, pour les catholiques, à partir de 1974 et, pour les protestants, seulement à compter de 1988. Du côté catholique, toutes les écoles existantes avant 1974 ont été reconnues d'office tandis que du côté protestant, elles l'ont toutes été aussi de la même manière jusqu'en 1988. Bref, l'immense majorité des écoles ont été reconnues confessionnelles d'office.

Deux questions se posent ici, d'abord au regard des chartes canadienne et québécoise :

- 1) Le fait que la reconnaissance ne soit possible qu'à l'égard des confessions catholique ou protestante constitue-t-il une violation du droit à l'égalité de tous?

16 1. La Charte canadienne des droits et libertés garantit les droits et libertés qui y sont énoncés. Ils ne peuvent être restreints que par une règle de droit, dans des limites qui soient raisonnables et dont la justification puisse se démontrer dans le cadre d'une société libre et démocratique.

17 9.1 Les libertés et droits fondamentaux s'exercent dans le respect des valeurs démocratiques, de l'ordre public et du bien-être général des citoyens du Québec. La loi peut, à cet égard, en fixer la portée et en aménager l'exercice.

18 La Cour suprême du Canada a refusé d'entendre l'appel de ce jugement.

2) Le statut catholique ou protestant d'une école publique respecte-t-il la liberté de conscience et de religion des personnes, parents et élèves, qui appartiennent à une autre confession ou n'adhèrent à aucune?

À l'égard de la première question, la réponse des juristes est clairement affirmative. L'avantage accordé aux catholiques et aux protestants constitue un désavantage pour les personnes qui ne sont ni catholiques, ni protestantes. La reconnaissance de leurs seules écoles est donc nettement discriminatoire. Ils n'estiment pas non plus que cette discrimination pourrait se justifier aux termes de l'article 1 de la Charte canadienne¹⁶ ou de l'article 9.1 de la Charte québécoise¹⁷. « Le simple maintien des traditions existantes ne constitue évidemment pas un objectif suffisant pour justifier la restriction des droits et libertés », écrit pour sa part le professeur Woehrling.

La réponse à la seconde question est plus complexe. Pour qu'une école publique confessionnelle ne porte pas atteinte à la liberté de conscience et de religion, il faut que chacun de ceux qui la fréquentent accepte librement son projet éducatif et puisse, dans le cas contraire, fréquenter une autre école. Cela suppose que des écoles laïques (ou d'autres confessions) soient disponibles dans l'environnement immédiat de chacun. Dans l'affaire Bal en Ontario, confirmée en Cour d'appel¹⁸, les tribunaux ont estimé que l'existence d'écoles confessionnelles dans le système public portait atteinte à la liberté de conscience et de religion. En effet, ou bien les enfants vivant à proximité de l'école peuvent y être admis et être dispensés de l'enseignement religieux, mais ils risquent alors d'être marginalisés; ou bien, ils doivent fréquenter une école publique laïque plus éloignée et subir ainsi un préjudice du fait de leur croyance religieuse ou areligieuse.

En outre, plus le degré de confessionnalité de l'école est important, plus le risque de porter atteinte à la liberté de conscience et de religion est grand. Or, aux termes du règlement du Comité catholique, « l'école publique reconnue comme catholique intègre, dans le respect des libertés de conscience et de religion, les croyances et les valeurs de la religion catholique dans son projet éducatif » (1987a : art. 4). Le préambule du règlement précise à ce sujet que « [...] l'école catholique doit être conçue comme une école qui accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif et la conception chrétienne de la personne et de la vie que propose la foi catholique comme principe d'inspiration de son action éducative ».

Le règlement oblige néanmoins une école catholique à intégrer les valeurs et les croyances de la religion catholique « dans le respect des libertés de conscience et de religion ». Cette précaution ne rend pas davantage la disposition conforme aux chartes. D'abord, précise la jurisprudence, ce n'est pas à la majorité d'apprécier ce qui constitue une atteinte à la liberté de religion de la minorité, mais à celle-ci. En second lieu, cette appréciation doit se faire en fonction des contenus réels et non des intentions des auteurs. Le contenu, ici, fait explicitement référence à la foi catholique.

Enfin, une atteinte à la liberté de conscience et de religion doit aussi s'apprécier au regard des faits. Sous ce rapport, l'éclairage juridique fait défaut. En effet, compte tenu des clauses dérogatoires qui mettent les droits et privilèges des catholiques et des protestants à l'abri des contestations judiciaires, personne n'a pu juridiquement vérifier, à ce jour, si le statut confessionnel des écoles porte ou non atteinte à la liberté de conscience et de religion des personnes qui ne sont pas de ces religions. Pour sa part, le Groupe de travail estime que le statut confessionnel porte en lui-même atteinte à la liberté de religion. L'élève, le parent¹⁹ ou l'enseignant dont la religion n'est pas celle du statut de l'école, ou qui n'a pas de religion, voit en effet sa propre identité exclue de la reconnaissance institutionnelle. De même, la prépondérance, même symbolique, voire nominale, d'une religion constitue une pression à la conformité²⁰ et peut entraîner une marginalisation des non-membres de cette religion. C'est du reste davantage sur ce même plan symbolique et identitaire que le statut de l'école protestante fait problème. En effet, pour ce qui est des intentions, le Comité protestant ne prétend pas, du moins pour les écoles en général, proposer un projet éducatif protestant analogue à celui du projet éducatif catholique. Au contraire, il soutient que son projet n'est pas confessionnel. Néanmoins, l'école protestante est invitée à s'inspirer librement des valeurs morales et spirituelles de la tradition protestante, tout en s'interdisant de se référer aux doctrines protestantes particulières.

En ce qui concerne le droit international, il n'est pas possible de juger directement de la validité du régime québécois concernant la confessionnalité des écoles publiques puisqu'il ne traite pas directement de cette question.

L'enseignement religieux – La loi prévoit, rappelons-le brièvement, que les élèves ou les parents dont les enfants sont mineurs ont, dans toute école publique, le droit de choisir soit l'enseignement religieux catholique, soit l'enseignement religieux protestant, soit l'enseignement moral laïque que les écoles sont tenues d'offrir. En ce qui concerne l'enseignement des autres religions, la commission scolaire peut l'organiser à la demande d'un conseil d'établissement.

Du point de vue de l'égalité, ce régime est manifestement discriminatoire puisqu'il accorde aux catholiques, aux protestants et aux non-religieux un avantage qu'il n'accorde pas aux autres. Au surplus, il est contraire à l'article 41 de la Charte québécoise qui reconnaît sans distinction aux parents le droit d'exiger à l'école publique un enseignement religieux conforme à leurs convictions. Au regard de l'article 10 de la Charte, la discrimination apparaît plus évidente encore. Dans l'hypothèse où l'objectif visé par le régime d'option serait neutre, comme de favoriser la formation morale des citoyens, cette discrimination ne pourrait se justifier davantage aux termes de l'article 1 de la Charte canadienne, car il n'y a pas de lien rationnel entre le fait de favoriser cette formation morale et celui de réserver l'enseignement religieux à deux religions²¹.

- 19 Il importe de rappeler que non seulement les enfants, mais aussi les parents sont des acteurs reconnus de l'école et qu'ils sont titulaires de droits, notamment celui de participer au conseil d'établissement.
- 20 Le règlement du Comité catholique renforce cette conformité : « Le personnel de l'école publique reconnue comme catholique ainsi que toute autre personne qui y travaille, les parents et les élèves doivent être respectueux du caractère à la fois public et catholique de l'école. » (Comité catholique, 1992, art. 23).
- 21 De l'avis du professeur Woehrling, en instaurant un régime d'option, l'État viserait ici un objectif général qui est neutre, soit celui d'assurer la formation morale de tous les citoyens, mais il laisserait aux élèves et aux parents le soin de l'assurer, à leur choix, par l'un ou l'autre des trois types d'enseignement précités. L'objectif étant neutre, il apparaît constitutionnellement valide. S'il entraîne des effets qui restreignent indirectement des droits garantis, il faut cependant justifier la restriction sous l'article premier de la Charte canadienne. Une telle justification n'est pas possible dans le cas du régime en place, au contraire.

- 22 Le juge Dickson dans l'affaire *Big M. Drug Mart*, cité par Woehrling (1998 : 36).
- 23 Le remède passerait ici par une neutralité « bienveillante » à l'égard de toutes les religions. Le professeur Woehrling écrit à ce propos : « [la] neutralité, dans son sens plus fondamental, subsiste tant que l'État se comporte de la même façon à l'égard de toutes les religions et qu'il n'en privilégie ou n'en défavorise aucune par rapport aux autres » (p. 40).
- 24 « Stigmatiser », dit la jurisprudence ontarienne.
- 25 Comme l'écrit un juriste ontarien : « L'enfant que ses parents forcent à participer à une activité religieuse ne saurait prétendre que l'État brime sa liberté de religion. Ce dernier facilite simplement l'exercice de la religion. La pression qui pousse l'élève à se prononcer sur la religion vient donc du foyer plutôt que des camarades ». Cité par Smith et Foster (1998: 95).
- 26 La distinction entre le droit et l'intérêt de l'enfant et le droit des parents prend ici toute son importance.

De plus, le Groupe de travail observe que les programmes d'enseignement religieux qui font partie du régime d'option ne visent pas un objectif neutre. La Loi sur l'instruction publique confie en effet au ministre de l'Éducation lui-même la responsabilité de préparer les programmes d'enseignement religieux catholique et protestant, de les édicter, sous réserve de l'approbation des comités catholique et protestant. Le ministre ne vise pas ici un objectif de formation morale des citoyens, mais la formation religieuse des catholiques et des protestants conformément aux prescriptions de leur confession respective. De plus, la Loi sur le ministère de l'Éducation confie à deux de ses sous-ministres associés « la responsabilité de veiller au respect du caractère confessionnel des établissements reconnus comme catholiques ou comme protestants et d'assurer l'exercice des droits confessionnels des catholiques ou protestants dans les autres établissements d'enseignement » (art. 7), ce qui comprend justement celui de recevoir l'enseignement religieux confessionnel. À l'évidence, les objectifs que l'État vise ici ne sont pas neutres. Ils sont ceux-là mêmes que proposent deux religions. C'est pourquoi paraît s'appliquer à cette situation ce que disait la Cour suprême dans l'affaire *Big M. Drug Mart* : « protéger une religion sans accorder la même protection aux autres religions a pour effet de créer une inégalité destructrice de la liberté de religion dans la société²² ». En d'autres termes, l'inégalité qu'entraîne l'absence de neutralité équivaut à nier la liberté religieuse elle-même²³.

Pour ce qui est de la liberté de religion et de conscience, la situation est plus complexe. La Cour d'appel de l'Ontario a pour sa part statué qu'un enseignement religieux confessionnel à l'école publique était contraire à l'article 2 de la Charte canadienne même s'il y avait dispense, car une telle dispense 1) oblige l'enfant ou ses parents à manifester leurs croyances ou leur absence de croyance, ce que l'État ne peut imposer à personne; 2) a pour effet de marginaliser²⁴ les enfants qui la demandent. Il n'y a pas eu appel de la décision en Cour suprême.

Ainsi, même le régime d'option est susceptible d'entraîner des restrictions à la liberté religieuse. En effet, tout comme la dispense, l'option oblige les personnes à affirmer leurs convictions. Mais ici, le choix se fait sous forme d'« opting in » et non d'« opting out ». Un tel régime a certainement moins d'effet négatif sur la liberté de conscience et de religion. Il ne vise pas à forcer quelqu'un à agir contre ses croyances ou sa conscience; il veut au contraire lui permettre d'exercer sa liberté²⁵. Quant à l'effet potentiellement marginalisant de l'option, il doit s'évaluer par les faits. Il est évident que dans une école offrant plusieurs options à des groupes plus ou moins égaux, elle ne serait pas ou serait peu marginalisante. En revanche, dans les écoles où les minorités font face à une majorité religieuse importante, le risque de marginalisation reste réel. L'élève, surtout s'il est jeune, peut se sentir psychologiquement mis à l'écart en raison de ses convictions (ou de celles de ses parents²⁶); en second lieu, les contraintes de gestion pédagogique d'un régime d'option sont de nature à pousser, même de bonne foi, les directions et les enseignants à faire pression sur l'enfant (ou ses parents) pour qu'ils n'exercent pas leur droit d'option. La contrainte peut venir aussi

du fait d'un horaire scolaire qui oblige un élève désireux de se prévaloir d'une option à choisir, non pas entre deux enseignements religieux ou la formation morale, mais entre un enseignement religieux et un enseignement profane. En somme, même le régime d'option n'est pas sans poser des difficultés, mais celles-ci sont liées non pas à l'intention du régime, mais au contexte de sa mise en œuvre.

En ce qui concerne enfin le droit international relatif à l'enseignement religieux, l'article 18,4 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques édicte ce qui suit :

Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents²⁷ et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de faire assurer l'éducation morale et religieuse de leurs enfants conformément à leurs propres convictions.

Le Comité des droits de l'homme des Nations Unies²⁸ est d'avis que l'école publique peut dispenser un enseignement sur l'histoire des religions ou des idées pourvu qu'elle le fasse de façon objective et neutre. Cependant,

l'éducation publique incluant l'enseignement d'une religion ou d'une conviction particulière est incompatible avec le paragraphe 4 de l'article 18 à moins qu'elle ne prévoie des exemptions ou des possibilités de choix non discriminatoires correspondant aux vœux des parents ou des tuteurs (Cité par Woehrling, 1998 : 91).

Le droit international semble par ailleurs moins exigeant que le droit interne à l'égard du droit à l'égalité. Selon le droit international, il suffirait apparemment d'un droit de dispense ou d'option « non discriminatoire » entre un enseignement confessionnel et un enseignement culturel ou moral neutre. De même, l'existence d'écoles privées subventionnées atténuerait l'obligation de l'État de respecter l'égalité religieuse à l'école publique. À la lumière de ces critères, le régime d'option québécois pourrait satisfaire aux obligations internationales dans la mesure où toutes les écoles privées seraient subventionnées, ce qui n'est pas le cas de la plupart des écoles primaires de ce secteur.

Les juristes rapportent enfin que tant la jurisprudence ontarienne que la doctrine internationale jugent qu'un enseignement culturel de la religion ou de l'histoire de la religion ne porte pas atteinte à la liberté de conscience et de religion²⁹ de ceux qui le reçoivent.

L'animation pastorale ou religieuse – Les juristes consultés n'ont pas traité directement de la question de l'animation pastorale ou religieuse. Néanmoins, on peut appliquer à ce domaine les principes déjà connus. Ainsi, il faut distinguer les activités qui ont un caractère religieux proprement dit, comme les exercices du culte, de celles qui visent un objectif non religieux, comme les activités de bienfaisance. Les premières s'adressent généralement et spécifiquement aux adhérents, soit de

- 27 Nous reviendrons plus loin sur l'interprétation de cet article, sous l'angle des droits des parents.
- 28 Les « observations » du Comité des droits de l'homme n'ont pas de caractère juridiquement contraignant. Mais celles-ci sont souvent citées par les tribunaux, y compris les tribunaux canadiens et québécois. Signalons que c'est ce même comité qui est habilité à recevoir et étudier les plaintes des citoyens des États membres lorsque ceux-ci ont épuisé leurs recours internes. Ses observations sont donc susceptibles d'orienter ses « constatations ».
- 29 Pour ce qui est des critères, voir plus précisément à ce sujet Woehrling (1998 : 57) ainsi que Smith et Foster (1998 : 101).

la confession catholique, soit de la confession protestante. Dans la mesure où nul n'est tenu d'y participer, il n'y a pas atteinte à la liberté de conscience et de religion. Cependant, elles pourraient, selon les circonstances, avoir un effet marginalisant sur des enfants, surtout des jeunes du primaire, si ces activités se déroulaient pendant les heures de classe. Quant aux activités pastorales qui ont une visée séculière – comme les activités de bienfaisance ou visant l'engagement social des jeunes – et qui s'adressent généralement à tous, elles pourraient, le cas échéant, indirectement porter atteinte à la liberté de conscience et de religion, soit en créant une pression induite à la conformité chez des élèves à qui il rebuiterait de participer à une activité préparée, présidée ou exécutée sous la responsabilité d'une confession ou de son représentant, soit en les marginalisant s'ils décidaient, au nom de leurs convictions, de ne pas y participer. Mais, ici encore, c'est une question de fait qui ne peut s'apprécier qu'en fonction des circonstances.

Les exercices religieux – À notre connaissance, la législation québécoise est muette sur les exercices religieux, à l'exception du règlement du Comité protestant qui en prévoit la possibilité d'exemption. La jurisprudence ontarienne a établi que les exercices religieux à l'école publique constituent une atteinte à la liberté de religion, même malgré une dispense possible. En effet, en sollicitant la dispense, la personne s'oblige à exprimer ses croyances et se trouve, le cas échéant, marginalisée si elle ne désire pas participer aux exercices. C'est pourquoi les dispositions du règlement du Comité protestant qui prévoient précisément une dispense brimeraient la liberté de conscience et de religion de ceux qui la solliciteraient.

Les exigences confessionnelles de certains emplois – Il y a lieu de distinguer ici le statut de l'employeur du statut des postes à combler. En ce qui concerne les commissions scolaires qui sont les employeurs, aucune n'a dorénavant de statut confessionnel. Elles ne peuvent donc plus s'autoriser de leur caractère religieux pour exiger des qualités religieuses de leurs employés ou de certains d'entre eux. En revanche, la loi ou les règlements posent certaines exigences confessionnelles pour l'exercice de fonctions ou de postes particuliers. Ainsi, les responsables du soutien aux écoles confessionnelles et à l'enseignement religieux doivent être agréés par l'évêque du lieu et un comité formé des représentants des Églises protestantes. Les personnes qui dispensent l'enseignement religieux catholique et les animateurs de pastorale catholique doivent être catholiques. Pour ce qui est des autres personnels, la loi et les règlements ne posent aucune condition de ce genre. La Charte québécoise interdit la discrimination dans l'emploi (art. 16), mais elle permet néanmoins « une distinction, exclusion ou préférence fondée sur les aptitudes ou les qualités requises par un emploi » (art. 20). Dans la mesure où l'enseignement religieux catholique se veut confessionnel, on peut raisonnablement soutenir que les exigences précitées sont logiquement des « qualités requises » pour la tâche de la personne qui l'enseigne et qu'elles ne briment pas, par conséquent, la liberté de conscience et de religion des personnes chargées de la remplir. Du reste, tout enseignant a le droit d'être dispensé de cet enseignement pour motif de liberté de conscience.

30 Les juristes consultés n'ont pas traité de cette question.

31 Le Comité catholique convient lui-même que l'obligation qui est faite aux futurs enseignants de suivre une formation universitaire en enseignement religieux catholique entraîne « un effet de système qui exerce une pression réelle sur les consciences » (Comité catholique, 1998 : 6). Il a par ailleurs, écrit-il, entrepris de corriger cette situation avec les instances ministérielles et universitaires pertinentes. Le règlement du Comité protestant exige lui aussi une formation des enseignants qui dispensent l'enseignement moral et religieux protestant, mais il ne se réfère aucunement à la foi protestante.

Cependant, tout n'est pas si simple. La Loi sur l'instruction publique précise que l'enseignante ou l'enseignant « ne peut se voir imposer un congédiement, une suspension ou toute autre mesure disciplinaire parce qu'il a exercé ce droit » (art. 20). La personne, toutefois, qui bénéficie d'une telle dispense, voit son salaire amputé d'un montant égal au nombre d'heures d'enseignement religieux qu'elle ne dispense pas, si l'école n'arrive pas, en lieu et place, à lui confier une autre tâche. Elle doit donc payer pour exercer son droit. C'est là, de l'avis du Groupe de travail, un traitement manifestement défavorable et qui porte atteinte à sa liberté de conscience et de religion.

En second lieu, l'enseignant qui demande une dispense se voit obligé d'afficher ses croyances, ce qui, au surplus, risque de le marginaliser, selon les circonstances, auprès de la direction, de ses collègues et des parents. De l'avis du Groupe, les principes qui ont amené les tribunaux à juger invalide le régime d'exemption pour les élèves s'appliquent pour les mêmes raisons aux enseignants. À l'enseignement secondaire, la situation est différente. Les enseignants de religion ont choisi librement de dispenser cette discipline compte tenu qu'il s'agit, comme toute autre matière du secondaire, d'un champ disciplinaire spécialisé.

Malgré la possibilité de dispense, une importante difficulté, au regard du droit à l'égalité, nous paraît subsister en ce qui a trait à l'embauche³⁰ des enseignantes et enseignants du primaire. En effet, la tâche d'un chargé de classe comprend la prestation de l'enseignement de toutes les matières prévues au programme et, par conséquent, soit l'enseignement religieux catholique, soit l'enseignement religieux protestant, soit l'enseignement moral laïque. Aussi, dans la mesure où la religion d'un candidat serait tacitement ou explicitement considérée, au moment de l'embauche, en prévision des besoins éventuels de l'enseignement religieux catholique, les candidats non catholiques à l'enseignement primaire auraient moins de chances d'être embauchés. Au surplus, il y a une différence de traitement pour l'enseignement religieux catholique et protestant, car aucune exigence d'appartenance religieuse n'est posée pour le dernier.

À cette exigence d'être catholique pour dispenser l'enseignement religieux catholique s'en ajoute une autre, en amont, à l'égard de la formation des enseignantes et des enseignants. Les futurs enseignants du primaire doivent en effet avoir suivi et réussi un cours « sur les contenus essentiels de la foi catholique » (Comité catholique, 1987a : art. 15). Comme ceux-ci veulent maximaliser leurs chances d'être embauchés, la plupart, quelles que soient leurs convictions religieuses, suivent les cours qui leur permettent de satisfaire à cette exigence. Il y a là une pression, estime le Groupe de travail, qui constitue une atteinte à la liberté de conscience et de religion³¹.

Les pratiques et les expressions religieuses particulières des individus – Les élèves comme les personnels des écoles québécoises ont, indépendamment de l'enseignement religieux, des manières

32 Le Groupe de travail estime qu'on peut en dire autant des règles touchant la composition du Conseil supérieur de l'éducation qui privilégient à l'évidence les catholiques et les protestants, l'ensemble des membres qui ne sont ni l'un ni l'autre n'ayant droit qu'à un siège sur vingt-quatre, alors qu'ils sont plus nombreux que les protestants dans l'ensemble du Québec.

différentes de pratiquer leur religion ou simplement d'exprimer leurs convictions religieuses. Or, certaines dispositions réglementaires adoptées par le gouvernement, les commissions scolaires ou les établissements en matière d'organisation scolaire ou pédagogique, quoique neutres et raisonnables en elles-mêmes, portent ou sont susceptibles de porter indirectement atteinte à la liberté de conscience ou de religion des individus. C'est particulièrement le cas du calendrier scolaire qui, par exemple, entre en conflit avec certaines fêtes religieuses musulmanes ou juives. C'est aussi le cas de certains règlements vestimentaires qui imposent un uniforme particulier à tous les élèves ou pour certaines activités sportives. Enfin, les cafétérias scolaires qui proposent un menu unique comportant des mets interdits par certaines religions portent également atteinte à la liberté de religion de ses membres.

Dans la mesure où ces règles qui entraînent indirectement une discrimination ou une atteinte à la liberté de conscience et de religion sont justifiables, l'école, on l'a vu, a l'obligation d'apporter des accommodements raisonnables en faveur de ceux qui sont lésés. À cet égard, ni les juristes consultés ni le Groupe de travail n'ont relevé de dispositions législatives ou réglementaires qui prévoient une obligation à l'accommodement raisonnable. Toutefois, cette obligation est très clairement établie par la jurisprudence. Du reste, le ministère de l'Éducation a déjà publié un guide à l'intention des personnels des écoles sur la gestion de l'accommodement raisonnable (Ministère de l'Éducation, 1995a, 1995b). En pratique, le Groupe n'est pas en mesure de préciser l'état réel des pratiques dans les écoles du Québec en cette matière.

Les structures supérieures de gouvernement – La Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation instaure un Comité catholique et un Comité protestant chargés de faire des règlements divers sur la reconnaissance des écoles catholiques ou protestantes et sur divers autres aspects touchant la religion à l'école. De son côté, la Loi sur le ministère de l'Éducation crée au bénéfice des seuls catholiques et protestants, les postes de sous-ministres associés traditionnellement appelés « de foi catholique » et « de foi protestante » lesquels, on l'a vu précédemment, veillent à la confessionnalité des écoles catholiques et protestantes et des droits des catholiques et des protestants dans les autres écoles. Dans la mesure où ces lois ne visent que les catholiques et les protestants à l'exclusion des autres, elles sont manifestement discriminatoires³².

II- Les droits des parents

Tant le droit interne que le droit international reconnaissent aux parents un certain nombre de droits touchant l'éducation religieuse de leurs enfants. On tend cependant de plus en plus à reconnaître les droits des enfants (ou des élèves), que les parents exercent en leur nom et dans leur intérêt. Cette évolution est aussi à prendre en compte du point de vue religieux. Du reste, la Loi sur l'instruction publique le reconnaît explicitement en ce qui concerne le droit relatif au choix de l'école (art. 4) et de l'enseignement religieux (art. 5). Elle en fait un droit de l'élève. Mais les dispositions juridiques, sur le plan interne et international, ne sont pas à

tous égards cohérentes sous ce rapport. On s'intéressera ici aux droits que confèrent aux parents les chartes canadienne et québécoise et les instruments internationaux.

A – Le droit interne

On ne trouve pas dans le droit constitutionnel canadien de dispositions reconnaissant des droits aux parents en matière religieuse, si ce n'est, indirectement, l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 (ou les dispositions analogues), lequel ne s'applique plus au Québec. Néanmoins, dans les affaires Jones et Adler, la Cour suprême du Canada a indirectement fait découler de l'article 2a de la Charte canadienne, le droit des parents d'opter pour l'école privée et même pour l'enseignement à domicile.

De son côté, le préambule de la Loi sur le ministère de l'Éducation reconnaît aux parents « le droit de choisir les établissements qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants ». Cette disposition ne constitue pas, malgré les apparences, l'énoncé d'un droit effectif, car elle figure dans le préambule de la loi. Elle sert plutôt à interpréter la loi.

On lit aussi à l'article 41 de la Charte québécoise l'énoncé suivant. Il s'agit d'une disposition unique en son genre au Canada :

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 moral et religieux conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi.

Précisons d'abord que cet article n'a pas la même portée juridique que les articles 1 à 38 de la Charte québécoise qui énoncent les libertés et droits fondamentaux, le droit à l'égalité, les droits politiques et les droits judiciaires. Ceux-ci en effet sont visés par la clause de primauté de l'article 52 de la Charte. Cela signifie que l'Assemblée nationale ne peut adopter aucune loi qui irait à l'encontre de ces droits et libertés (à moins, bien sûr, que l'on n'y déroge expressément dans une loi). Une telle loi serait éventuellement invalidée. Or, tout comme les autres droits économiques et sociaux énoncés au chapitre 4 de la Charte, le droit à l'enseignement religieux que l'on retrouve à l'article 41 n'est pas soumis à la clause de primauté. On ne pourrait donc pas l'invoquer devant les tribunaux à l'encontre d'une loi ordinaire.

Cela dit, l'article 41 peut influencer l'interprétation de la législation ordinaire dans la mesure où les tribunaux voient dans les droits économiques et sociaux des « énoncés de politique » qui se vérifient dans la législation pertinente. Une interprétation compatible de l'article 41 avec l'article 10 de la Charte sur l'égalité de tous imposerait d'offrir aux membres de toutes les confessions en nombre suffisant à l'école un enseignement religieux conforme à leurs convictions et, réciproquement,



d'offrir un enseignement moral laïque répondant à la même exigence. La situation actuelle qui limite les options à l'enseignement catholique, à l'enseignement protestant et à l'enseignement moral laïque est donc contraire à la Charte elle-même et ne tient sa légalité que de la clause dérogatoire.

L'article 41 n'en constitue pas moins pour l'État un engagement moral qui, sur le plan politique, peut certainement être invoqué, d'autant qu'il fait partie d'une charte. De plus, il est possible que des parents, si l'État abolissait toute forme d'enseignement religieux tout en maintenant l'article 41, trouve dans cet article, compte tenu des règles d'interprétation, un recours juridique pour exiger qu'un enseignement religieux soit dispensé à leur enfant.

Il faut en outre rechercher une interprétation de l'article 41 qui soit compatible avec la Charte canadienne car la Charte québécoise lui est aussi soumise, comme les autres lois, au regard de la liberté de conscience et de religion. Or, on l'a vu, la jurisprudence ontarienne a établi qu'un programme d'enseignement religieux confessionnel porte atteinte à la liberté religieuse, même si la personne qui n'est pas de cette confession en est dispensée, d'une part parce que la dispense l'oblige malgré tout à exprimer ses convictions et, d'autre part, parce qu'elle se voit marginalisée. Un régime d'option, pourvu qu'il soit non discriminatoire, c'est-à-dire ouvert à toutes les confessions représentées en nombre suffisant, est cependant davantage susceptible de passer le test de la Charte canadienne. Néanmoins, sur le plan pratique, l'application du régime d'option peut, selon les circonstances, créer une pression induite sur les élèves, soit qu'il marginalise l'élève qui s'en prévaut, soit qu'au contraire la peur de la marginalisation empêche d'y avoir recours, en particulier dans les milieux religieusement homogènes. C'est évidemment là une question de fait.

B – Le droit international

Le droit international reconnaît aux parents certains droits en matière d'éducation religieuse de leurs enfants. On gardera toutefois en mémoire nos remarques préliminaires : le droit international n'a pas de supériorité juridique par rapport au droit interne. De plus, le Canada n'est pas lié juridiquement à tous les instruments internationaux. En ce qui concerne la Déclaration universelle des droits de l'homme que le Canada a signée, l'article 26(3) édicte ce qui suit : « Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. » Cette disposition n'a pas pour le Canada de force juridiquement contraignante, mais c'est un énoncé de principe qui constitue néanmoins un engagement moral important pour les pays signataires. En revanche, le Canada est juridiquement lié par l'article 18(4) du Pacte international relatif aux droits civils et politiques et qui s'inspire, en la complétant, de la Déclaration universelle de 1948. Il convient de le citer de nouveau :

Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de faire assurer l'éducation morale et religieuse de leurs enfants conformément à leurs propres convictions.

- 33 Le Québec a traduit cette obligation dans l'article 42 de sa Charte : « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit de choisir pour leurs enfants des établissements d'enseignement privé, pourvu que ces établissements se conforment aux normes prescrites ou approuvées en vertu de la loi. »
- 34 L'article 18(1) du Pacte international relatif aux droits civils et politiques édicte que la liberté de conscience et de religion comprend celle de « manifester sa religion ou sa conviction, individuellement ou en commun[...] par l'enseignement. »

Il ressort de l'interprétation autorisée, soit celle de la Commission des droits de l'homme des Nations Unies, et de la jurisprudence internationale, que ce droit n'entraîne pas l'obligation corrélative et positive des États d'organiser un enseignement religieux confessionnel à l'école publique. Il s'agit plutôt d'une obligation négative de ne pas soumettre les élèves à un enseignement religieux qui brimerait leur liberté de religion.

Le droit précité s'exprime avant tout par la liberté des parents de choisir pour leurs enfants des établissements d'enseignement privé et, en même temps, de les créer et de les gérer. D'ailleurs, l'article 13(3) et (4) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, qui lie aussi le Canada, énonce ce qui suit :

Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation [...].

Ce droit à l'école privée³³ découle aussi de l'application de l'article 18(1) du Pacte international relatif aux droits civils et politiques. Celui-ci précise que la liberté de conscience et de religion implique aussi celle « de manifester sa religion ou sa conviction, individuellement ou en commun [...] par l'enseignement ». Les États ne sont pas tenus cependant de subventionner les écoles privées, mais s'ils le font, ils doivent le faire sans discrimination.

Aucun instrument international ne prévoit par ailleurs ou n'accorde aux parents le droit à des écoles confessionnelles à l'intérieur de l'enseignement public. Mais la liberté de religion peut se prolonger dans l'aménagement d'écoles confessionnelles³⁴. Cette liberté s'exerce alors par le choix de l'école privée.

À la lumière de ce qui précède, le Groupe de travail constate que la législation québécoise respecte intégralement le droit international applicable au Canada en ce qui concerne le droit des parents de choisir pour leurs enfants l'enseignement privé et même l'éducation à domicile. Le Québec va du reste plus loin que le droit international, puisque la Loi sur l'enseignement privé prévoit la possibilité d'un financement public de l'enseignement privé dont bénéficient largement, comparativement à ce que l'on observe ailleurs au Canada, plusieurs confessions religieuses minoritaires. Cependant, elle laisse au ministre de l'Éducation une certaine discrétion quant à ce financement, si bien que la question de la discrimination à l'égard de certaines communautés serait une question de fait. Il nous paraît clair que le ministre ne pourrait exercer son pouvoir discrétionnaire sur la base d'un critère religieux.



III – Les régimes juridiques au Canada anglais³⁵

Il existe au Canada anglais, quant à la place occupée par la religion dans les écoles publiques, plus particulièrement en ce qui a trait à l'enseignement religieux, trois principaux modèles : un système entièrement laïcisé, un système dans lequel est reconnu un droit constitutionnel à un enseignement religieux non confessionnel et un système qui place l'enseignement de la religion sous la responsabilité des conseils scolaires, avec ou sans balises normatives. Ce dernier modèle, le plus répandu, connaît par ailleurs des variantes.

Le premier modèle, en vigueur dans trois provinces, établit un système scolaire entièrement laïcisé. Ainsi, les écoles publiques de l'Île-du-Prince-Édouard, du Nouveau-Brunswick et de la Colombie-Britannique sont expressément déclarées non confessionnelles par la loi. Outre cet énoncé, aucune autre disposition normative ne traite de l'enseignement de la religion à l'école, si ce n'est, comme en Colombie-Britannique, pour interdire l'enseignement de tout dogme ou, comme au Nouveau-Brunswick, pour indiquer qu'un enseignant ne peut faire usage de catéchisme. Dans ces systèmes, l'enseignement religieux est, soit relégué au réseau d'écoles privées, soit entièrement sous la responsabilité des familles et des Églises.

Le deuxième modèle, propre à Terre-Neuve, garantit constitutionnellement l'offre, dans toutes les écoles publiques de la province, d'« un enseignement religieux qui ne vise aucune religion en particulier ». Divers spécialistes travaillent actuellement, dans cette province, à l'élaboration d'un programme d'enseignement uniforme, conçu dans une perspective non confessionnelle. Ce programme sera sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, chaque conseil scolaire ayant pour sa part le devoir de s'assurer que les cours prescrits seront donnés dans les écoles qui relèvent de sa juridiction. Un droit d'exemption est prévu pour l'élève qui souhaite être dispensé de cet enseignement religieux. Ce nouvel aménagement n'est pas encore en vigueur et ses modalités d'application semblent comporter un certain nombre de difficultés.

Finalement, le troisième modèle consiste à conférer aux conseils scolaires le pouvoir d'autoriser la tenue de cours d'enseignement religieux, et ce, avec ou sans balises normatives. Dans certains cas, soit en Nouvelle-Écosse et en Alberta, une entière discrétion est laissée aux conseils scolaires, la loi se bornant, comme en Nouvelle-Écosse, à indiquer que l'enseignement peut être donné par diverses personnes, y compris par des non-enseignants. Pleine liberté est également conférée aux conseils d'écoles séparées de l'Ontario, la réglementation relative à l'enseignement religieux étant expressément déclarée inapplicable en ce qui les concerne. Dans ces systèmes, seul un examen des politiques adoptées par les divers conseils scolaires permettrait d'avoir une idée plus précise de la place qu'y occupe véritablement la religion. Un enseignement religieux est-il ou non offert? S'agit-il, le cas échéant, d'un enseignement de type confessionnel ou culturel? Optionnel ou obligatoire avec droit d'exemption? Est-il offert

durant les heures de classe ou en dehors de celles-ci? Dans les écoles elles-mêmes ou ailleurs?

Dans d'autres cas, la législation pose certaines balises à l'exercice de la discrétion des conseils scolaires. Celles-ci se résument parfois, comme en Saskatchewan, à l'établissement d'une durée maximale de l'enseignement religieux. Cet aménagement soulève, dans ce cas, les mêmes questions que celles évoquées pour l'Alberta, la Nouvelle-Écosse et l'Ontario. Les prescriptions législatives peuvent, par contre, être plus contraignantes. La loi manitobaine, par exemple, précise non seulement la durée maximale de l'enseignement, mais indique que celui-ci doit avoir lieu durant les heures de classe. En fait, on trouve au Manitoba un modèle unique au Canada. La loi y prévoit qu'initialement, l'offre d'un enseignement religieux est laissée à la discrétion de chaque conseil scolaire. Un groupe de parents peut, cependant, pourvu qu'ils constituent le nombre minimal requis par la loi, forcer la commission scolaire à autoriser l'enseignement religieux. Cet enseignement semble être envisagé dans une perspective confessionnelle, puisque la loi indique qu'il est alors dispensé par un pasteur, un prêtre, un rabbin, un autre ecclésiastique, un représentant de parents reconnus par la commission scolaire comme formant un groupe religieux ou par toute personne, y compris un enseignant, dûment autorisée par un tel pasteur, prêtre, rabbin ou ecclésiastique.

L'Ontario, enfin, présente, elle aussi, un modèle particulier. Là, la réglementation encadre plus strictement le pouvoir des conseils scolaires des écoles publiques. Deux types de cours de religion sont clairement distingués : l'enseignement en matière de religion et l'enseignement religieux confessionnel proprement dit. En ce qui a trait à l'enseignement en matière de religion, son offre est laissée à la discrétion de chacun des conseils, le règlement spécifiant toutefois que le programme doit être optionnel. Son contenu, bien qu'il relève des conseils scolaires, doit cependant respecter certaines prescriptions. Il doit promouvoir la liberté de conscience et de religion et prévoir l'étude des différentes religions sans donner la primauté à une religion ou à une croyance en particulier et sans endoctrinement. La durée de l'enseignement ne doit pas excéder 60 minutes par semaine, du moins dans les écoles élémentaires. Quant à l'enseignement religieux de type confessionnel, il ne peut être dispensé par un conseil, ni sous son égide. Le rôle des conseils doit se limiter, en ce qui concerne ce type d'enseignement, à offrir les locaux nécessaires, dans les mêmes conditions que pour d'autres activités communautaires, et ce, de façon équitable à l'égard des diverses demandes reçues. L'enseignement est facultatif et doit être dispensé, soit en dehors des jours de classe, soit durant un jour de classe, mais à une heure qui précède ou qui suit le programme d'enseignement de l'école.

IV – Les mesures possibles pour combler les lacunes de la loi

Les juristes consultés ont été priés de proposer des hypothèses touchant des aménagements de la religion à l'école qui soient

conformes à la fois aux chartes canadienne et québécoise de même qu'au droit international. Retenons qu'il leur est apparu sans conteste que le régime actuel, tant en ce qui concerne le statut des écoles que l'enseignement religieux ou l'animation pastorale et religieuse, contrevenait au droit à l'égalité reconnu par les chartes canadienne et québécoise.

Pour leur part, les professeurs Smith et Foster font valoir qu'il faut d'abord déterminer si l'on choisit de respecter ou non les normes relatives aux droits de la personne. Dans la négative, il revient au législateur de recourir aux clauses dérogatoires aux deux chartes. Dans l'affirmative, on peut opter pour « un système à caractère davantage confessionnel ou [pour] un système à caractère davantage laïque ».

S'il est déterminé que le système doit être entièrement laïque, les normes des droits de la personne seront respectées :

- si le système permet suffisamment de mesures d'accommodement à l'égard des élèves, du personnel et d'autres pour ne pas avoir d'effet néfaste sur leurs croyances et pratiques religieuses individuelles;
- si les écoles privées et l'enseignement à domicile restent offerts aux personnes qui souhaitent une éducation confessionnelle (p. 100).

Les mesures d'accommodement porteront alors sur le respect des fêtes religieuses, les vêtements et accessoires à caractère religieux. Si, en outre, l'État choisit de financer l'enseignement privé, il doit le faire en pleine égalité.

Si on choisit la voie de la confessionnalité, poursuivent MM. Foster et Smith, deux solutions sont possibles : soit la mise en place d'écoles confessionnelles au sein des commissions scolaires linguistiques, soit des pratiques et enseignements religieux confessionnels à l'intérieur d'écoles non confessionnelles. « Dans les deux cas, les droits accordés doivent être les mêmes pour toutes les religions dans des limites raisonnables. » (p. 100). Mais dans le premier cas, il faut aussi prévoir la mise en place d'écoles publiques laïques. Si l'on choisit la seconde voie, l'école laïque pourrait offrir, outre les divers enseignements moral et religieux confessionnels, soit « un enseignement neutre et objectif sur la religion », soit un enseignement moral. Dans tous les cas, l'école devrait permettre les mesures d'accommodement pour respecter les croyances et pratiques des individus.

Toujours dans le contexte d'une école laïque, on pourrait enfin imaginer que l'enseignement confessionnel soit offert « i) dans le cadre de l'enseignement ordinaire; ii) sous forme d'activités périscolaires avec soutien officiel de l'école, et iii) à l'extérieur du programme ordinaire d'enseignement, par des tiers ayant accès à l'établissement comme d'autres groupes communautaires » (p. 101).

Pour sa part, le professeur Woehrling estime que pour rendre le système d'écoles confessionnelles conforme aux chartes,

c'est-à-dire accessibles en pleine égalité, il faudrait prévoir des écoles confessionnelles « pour toutes les confessions présentant une importance suffisante, ainsi que des écoles publiques laïques ». Il faudrait également que chacun y ait accès « dans des conditions qui respectent l'égalité au sens matériel du terme, c'est-à-dire à distance raisonnable de son domicile, tenant compte des réalités géographiques, démographiques et économiques » (p. 156). Enfin de telles écoles ne seraient compatibles avec la liberté de conscience que si ceux qui les fréquentaient le faisaient volontairement, ce qui suppose évidemment un choix d'écoles et, notamment, l'existence partout d'écoles laïques³⁶.

À l'égard des services éducatifs, la solution, si l'on voulait faire disparaître la discrimination, consisterait à étendre le droit à l'enseignement et à l'animation pastorale ou religieuse à toutes les religions pour lesquelles il existe une demande suffisante, tout en maintenant l'enseignement moral laïque. Il serait prudent de prévoir une possibilité de dispense pour les enfants ou les parents, selon le cas, qui estimeraient, pour des raisons de conscience ou de religion, ne pouvoir suivre aucun enseignement religieux dispensé, et pas davantage l'enseignement moral (p. 152).

Si cette solution élimine le problème de la discrimination, il n'est pas certain toutefois qu'elle règle celui de l'atteinte possible à la liberté de conscience et de religion, du fait du caractère éventuellement marginalisant, en contexte réel, d'un régime d'option. Le professeur Woehrling reprend à cet égard trois modalités proposées par une juriste ontarienne, qui visent à éliminer cette difficulté :

- 1) Réserver une plage horaire pour un enseignement religieux dispensé dans les locaux de l'école par les représentants des diverses confessions.
- 2) Réserver une plage horaire ailleurs qu'à l'école pour un enseignement religieux dispensé dans les lieux de culte des différentes confessions et par leurs représentants.
- 3) Permettre aux représentants des différentes confessions de dispenser un enseignement religieux dans les locaux de l'école, mais avant ou après les heures de classe.

Dans les trois cas, l'école n'imposerait en rien la fréquentation de ces cours d'enseignement religieux confessionnel. Dans les deux premiers cas, on devrait prévoir une activité de remplacement pour ceux qui ne suivraient pas ces cours, de même qu'un enseignement moral pour les non-croyants.

L'article 41 de la Charte québécoise donne par ailleurs aux parents le droit d'exiger que leur enfant reçoive « dans les établissements d'enseignement public » un enseignement religieux ou moral « conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus dans la loi ». Il n'est pas certain que les trois solutions évoquées soient pleinement

36 Le Groupe de travail observe que le mécanisme apparemment démocratique qui permet en bout de piste au Comité catholique ou au Comité protestant de reconnaître l'école comme catholique ou protestante porte lui-même atteinte à la liberté de conscience et de religion à l'égard de ceux que leurs convictions entraînent à vouloir soit une école laïque, soit une école d'une confession différente de celle de la majorité. Leur volonté est totalement subordonnée à celle de la majorité. Le même principe s'applique du reste aux protestants qui, dans un milieu donné, verraient leur volonté soumise à celle d'une majorité de parents qui seraient en faveur d'une école catholique et vice versa. A fortiori, dans toutes les écoles confessionnalisées d'office, il y a eu atteinte à la liberté de conscience et de religion des non-catholiques ou des non-protestants.



conformes à cette exigence. D'un autre côté, il n'est pas certain non plus qu'une application, même égalitaire, de l'article 41 dans le cadre d'un régime d'option répondrait, compte tenu des circonstances, aux exigences de l'article 2 de la Charte canadienne. Aussi le professeur Woehrling suggère-t-il de modifier l'article 41 pour garantir plutôt « le droit des parents d'assurer l'éducation de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques ». La formule aurait l'avantage de coller à celle du droit international et serait donc incontestable.

En résumé

Dans le présent chapitre, le Groupe de travail a d'abord voulu inventorier les règles de droit fondamentales touchant la place de la religion à l'école, règles énoncées tant par les chartes canadienne et québécoise que par les instruments internationaux applicables au Canada. Tous ces textes juridiques garantissent la liberté de conscience et de religion de même que le droit à l'égalité de tous à l'égard de cette même liberté. Rien, dans nos lois, ne doit donc porter atteinte à la liberté de conscience et de religion, ni non plus ne peuvent-elles discriminer une religion en faveur ou contre une autre. L'État a, en matière religieuse, un devoir de neutralité.

Or, la législation actuelle est sans conteste discriminatoire, tant à l'égard du statut de l'école que de l'enseignement religieux et de l'animation pastorale, en accordant des droits et privilèges aux seules confessions catholique et protestante. Il en va de même pour les droits et privilèges observés dans les structures supérieures. La législation ne conserve sa légalité qu'en raison des clauses dérogatoires aux chartes canadienne et québécoise.

En ce qui concerne la liberté de conscience et de religion, le statut confessionnel catholique des écoles est plus problématique que le statut protestant, le premier intégrant dans son projet éducatif les valeurs et croyances de la religion catholique, ce que ne fait pas le second à l'égard des valeurs de la religion protestante, du moins dans tous les cas. Il faudrait aussi voir dans les faits si le statut de l'école porte atteinte à la liberté de religion. Or, pour l'heure, la chose n'est pas possible, précisément parce que des dispositions dérogatoires empêchent les personnes dont les droits pourraient être brimés de les faire valoir. Chose certaine, le caractère catholique ou protestant des écoles est en même temps une négation, sur le plan symbolique, de l'identité des autres religions, ce qui constitue ou peut constituer de fait une pression induite à la conformité religieuse, voire entraîner une marginalisation des membres des autres religions.

Pour ce qui est du régime d'option en enseignement religieux, il est discriminatoire en faveur des catholiques et des protestants et donc, en soi, contraire aux deux chartes. Au surplus, il est susceptible, dans les faits et selon les circonstances, d'entraîner le même effet marginalisant que le régime de dispense et porter ainsi atteinte à la liberté de conscience et de religion. Tant la jurisprudence interne que la jurisprudence

internationale estiment valide un enseignement religieux non confessionnel puisqu'il respecte la liberté de conscience et de religion.

Le Groupe de travail a voulu en outre éclairer le rapport entre les droits fondamentaux et les droits des parents. D'abord, la jurisprudence de la Cour suprême établit, quoique de façon indirecte, le droit des parents de choisir l'école privée pour leurs enfants. Il découle du droit à la liberté de religion. Il n'existe pas cependant de droit des parents au financement de l'enseignement privé, mais si l'État choisit de subventionner cet enseignement, il doit le faire sans discrimination.

En ce qui concerne l'article 41 de la Charte québécoise qui accorde aux parents le droit d'exiger un enseignement religieux conforme à leurs convictions, il n'a pas, du point de vue juridique, d'effet contraignant pour le législateur. Il peut néanmoins servir à interpréter les lois ordinaires. Joint à l'article 10, il peut aussi permettre de contester une loi québécoise discriminatoire, et donc la loi actuelle, à moins de maintenir les clauses dérogatoires actuelles. Même si, en soi, il n'a pas la même portée que les articles qui énoncent les droits fondamentaux, il n'en constitue pas moins un engagement moral et officiel de l'État. Il permettrait vraisemblablement un recours juridique en cas d'absence totale d'enseignement religieux.

Quant aux instruments internationaux, ils accordent sans conteste le droit à l'enseignement privé, mais non pas le droit à des subventions. En ce qui concerne l'enseignement religieux, le droit qu'ils accordent a été interprété négativement, c'est-à-dire que les enfants ne doivent pas être soumis à un enseignement religieux qui ne soit pas conforme à leurs convictions ou à celles de leurs parents. Néanmoins, le droit international admet l'enseignement confessionnel dans la mesure où existe un régime de dispense ou d'option non discriminatoire.

Enfin, l'examen de la législation des provinces anglo-canadiennes a permis de constater l'existence de trois modèles principaux : un système entièrement laïcisé (Île-du-Prince-Édouard, Nouveau-Brunswick et Colombie-Britannique), un second qui accorde le droit constitutionnel à un enseignement religieux non confessionnel (Terre-Neuve), un troisième où sont reconnus constitutionnellement des droits confessionnels proprement dits (Ontario, Nouvelle-Écosse, Alberta, Saskatchewan et Manitoba), selon des balises diverses tant pour l'enseignement religieux confessionnel que non confessionnel.

Enfin, pour ce qui est des solutions, les juristes consultés estiment qu'un système laïque respectant le droit à l'école privée répond aux exigences du droit interne comme du droit international. Il en va de même pour l'enseignement culturel de la religion. Si l'on prend plutôt la voie de la confessionnalité, le système, en ce qui concerne les écoles et l'enseignement, doit être égalitaire et respecter de fait les croyants comme les non-croyants, ce qui peut, en pratique, dépendre des circonstances.

Chapitre 6

LA POLITIQUE DU QUÉBEC À L'ÉGARD DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE, DE L'INTÉGRATION SOCIALE ET DE L'ÉGALITÉ

Au sein d'une société démocratique, la définition d'une politique d'État à l'égard de la place de la religion à l'école doit tenir compte d'un ensemble de paramètres, tels ses engagements constitutionnels, les réalités sociales et culturelles et les attentes des citoyens. Elle doit en outre être conforme aux orientations générales que se donne cette société et être cohérente par rapport à celles-ci. Si l'école façonne les futurs citoyens, elle est également influencée par l'ensemble du discours public. En l'occurrence, dans le cadre de notre mandat nous devons prendre tout particulièrement en considération les choix politiques déjà faits en matière culturelle et à l'égard de l'immigration pour nous orienter sur la question de la religion à l'école. C'est pourquoi il nous apparaît important d'examiner les documents qui en rendent compte.

La politique Au Québec pour bâtir ensemble (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990), qui a été adoptée en 1990, exprime les grandes orientations du gouvernement en matière d'immigration et d'intégration et présente un éventail de mesures pour atteindre les objectifs qui y sont fixés. Elle constitue la politique officielle du Québec sur ces questions et nous devons donc, à ce titre, lui accorder une place importante dans le présent chapitre. Par ailleurs, les principaux organismes de consultation du gouvernement du Québec en matière d'éducation et de diversité religieuse et culturelle ont émis des avis qui, sans avoir le statut et la portée d'une politique, représentent une contribution majeure au portrait global des orientations qui font partie du discours politique québécois dans ce domaine. Nous examinerons donc les avis des organismes suivants : la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, le Conseil des relations interculturelles du Québec, le Conseil du statut de la femme, le Conseil supérieur de l'éducation, la Commission consultative de l'enseignement privé, le Comité catholique et le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation. À ces documents s'ajoute la nouvelle politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation (1998) qui actualise en milieu scolaire¹ plusieurs des orientations proposées par les différents avis et dont le statut, en tant que politique sectorielle, diffère de l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration de 1990.

L'esprit de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec vient également jeter un éclairage sur le cadre politique général puisque cet instrument précise, en insistant tout particulièrement sur l'égalité, le rapport que doivent entretenir les citoyens entre eux et avec leurs institutions publiques. La conciliation de la diversité sociale et de l'égalité est une préoccupation constante et partout présente au sein de la société québécoise. Il importe à cet égard de s'attarder à l'évolution récente du Québec et, en particulier, à la modification du tableau politique que le pluralisme a entraînée. Nous rappellerons dans ce chapitre les principes directeurs du projet politique québécois et les orientations qui en découlent en matière de religion à l'école.

- 1 À la suite du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996b) qui faisait état de la nécessité d'un énoncé de politique pour préciser les orientations gouvernementales en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, la ministre de l'Éducation, M^{me} Pauline Marois, a confié le mandat d'élaborer cette politique sectorielle à un groupe de travail interministériel. Un comité-conseil, composé de différents spécialistes et intervenants du monde scolaire, a été mis sur pied pour assister le groupe de travail. Cette politique a été publiée et entérinée par la ministre de l'Éducation en novembre 1998.

- 2 Cet avis a été présenté au ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration à la suite d'une vaste entreprise de consultation à travers le Québec en 1996 qui avait comme mission, notamment, d'inviter les citoyens québécois à préciser « leurs perceptions des éléments normatifs du cadre civique commun (les valeurs et principes fondamentaux de la société québécoise) » (Conseil des relations interculturelles, 1997: 10).

I – La construction d'un espace civique commun et le partage de valeurs par tous

Au Québec, le pluralisme n'est pas uniquement issu de l'immigration mais il découle aussi, à l'image des autres sociétés démocratiques occidentales, de l'exercice par les citoyens de leurs libertés de conscience, de religion, d'expression et d'association. Le gouvernement du Québec, ainsi que certains organismes chargés de le conseiller, insistent depuis déjà quelque temps, à propos du pluralisme, sur le fait que les conflits de valeurs ou d'ordre religieux ont des origines diverses. On a donc tort d'en imputer la source aux seuls nouveaux arrivants. La nouvelle appellation du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, dont le nom était jusque-là le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, et la loi afférente à sa réorganisation témoignent qu'aux yeux du gouvernement québécois, la diversité des Québécois et des Québécoises ne se retrouve pas seulement dans leurs origines, mais aussi dans leurs appartenances multiples, leurs conditions et modes de vie, leurs choix et leurs convictions personnelles.

Cette diversité de la population du Québec, que ce soit dans ses origines, ses valeurs, ses modes de vie, croyances ou convictions, a incité le gouvernement québécois à favoriser les initiatives pour développer chez tous les individus un sentiment de solidarité sociale et d'appartenance commune à la société québécoise (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990). L'école étant le lieu principal d'apprentissage et de formation des citoyens, elle se voit confier un rôle prépondérant pour les doter de tous les instruments nécessaires afin qu'ils puissent participer activement à la vie collective et à l'aménagement d'un espace de vie commun.

A – La mission de socialisation de l'école

La diversification de la population québécoise dans ses croyances et ses valeurs a rendu plus complexe le mandat de socialisation confié à l'école par la Loi sur l'instruction publique. L'intégration sociale des élèves à laquelle participe l'école doit désormais se poursuivre en tenant compte de ce pluralisme, et c'est à la vie dans cette société et aux caractéristiques qui en font sa particularité que l'école doit préparer les élèves.

Dans l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration de 1990, le Québec est décrit comme une société pluraliste, démocratique et dont le français est la langue commune de la vie publique. Les composantes du cadre civique commun auxquelles tous les Québécois et Québécoises sont appelés à adhérer reprennent et développent essentiellement les trois caractéristiques de la société québécoise introduites par l'énoncé de 1990. Elles ont été explicitées dans un avis rendu par le Conseil des relations interculturelles en 1997². L'armature principale du cadre civique, a-t-on conclu, est l'ensemble des droits et libertés reconnus au citoyen québécois par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. La préservation de certains acquis fondamentaux au Québec, comme les droits de la personne, la liberté d'expression ainsi que l'égalité

- 3 Dans le milieu scolaire, ces initiatives se sont illustrées, la plupart du temps, dans des activités parascolaires qui portent sur l'éducation à la paix, à l'environnement ou l'éducation interculturelle. (Ministère de l'Éducation, 1998: 16).

entre femmes et hommes, a-t-on également proclamé, est essentielle dans une démocratie pluraliste, et les efforts pour soutenir ces acquis doivent être poursuivis. À ce cadre civique commun s'ajoute un patrimoine commun pluriel – historique, culturel et naturel – auquel chaque citoyen, peu importe son origine, doit pouvoir s'identifier (Conseil des relations interculturelles, 1997). L'actualisation du pluralisme de la société québécoise, a-t-on en effet invoqué, prend forme dans la valorisation des apports multiples de tous les Québécois et Québécoises au patrimoine commun.

La mission de socialisation de l'école lui impartit notamment le mandat d'apprendre aux élèves la vie en commun. Ce « savoir vivre ensemble » auquel l'école tente de préparer les jeunes vise essentiellement à préserver la cohésion de la société québécoise qui est « l'expression d'une intégration réussie dans le partage de ce qui est commun » (Ministère de l'Éducation, 1998 : 9).

L'école permet d'initier les élèves à un ensemble de références communes, qui rendra possible leur insertion dans la vie collective québécoise. Les élèves y font l'apprentissage des valeurs de justice sociale, d'égalité — notamment celles de non-discrimination, d'équité et d'égalité entre les femmes et les hommes — ainsi que des valeurs relatives à la participation démocratique comme la négociation, la résolution pacifique de conflits, la solidarité (Ministère de l'Éducation, 1998 : 30). L'école constitue le moyen privilégié pour préparer « les individus à l'exercice de la citoyenneté en leur apprenant leurs droits et leurs devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité » (Gouvernement du Québec, 1996 : 59).

Plusieurs mesures ont été proposées pour susciter l'adhésion de tous aux valeurs communes et l'ouverture à la diversité. Celle qui jouit actuellement de la plus grande popularité est l'éducation à la citoyenneté. Le cours d'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire permettra à l'élève, affirme-t-on, de faire l'apprentissage de la vie démocratique et de se familiariser avec les droits et responsabilités inhérents à celle-ci (Ministère de l'Éducation, 1998). Il sera ainsi en mesure de participer activement à la vie de sa collectivité.

Les initiatives pour favoriser le rapprochement et la solidarité entre les différents groupes formant la société québécoise, notamment entre les individus qui se regroupent en fonction de croyances religieuses déterminées, ont particulièrement été privilégiées au cours des dernières années³. Le repli ou l'enfermement des individus dans leur groupe, constate-t-on, ne peut que détériorer le tissu social de la société québécoise (Conseil des relations interculturelles, 1997). Pour entretenir le lien social entre les divers groupes et favoriser le rapprochement et le dialogue entre les citoyens, le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration a également mis sur pied une série d'activités. La Semaine québécoise de la citoyenneté de 1998 a privilégié à ce titre trois thèmes principaux : l'ouverture au pluralisme, la promotion des valeurs démocratiques et le renforcement de la solidarité. Elle était axée sur l'échange et le partage pour célébrer

l'apport de tous les Québécois et Québécoises à l'enrichissement et au développement du Québec. Dans ce contexte, l'école qui travaille à « l'ouverture des mentalités des jeunes » et à « agir sur les attitudes et les comportements qui forgent à la fois l'identité et disposent à l'altérité » est tout à fait désignée pour apporter une contribution significative au dialogue et à la coopération entre les futurs citoyens (Conseil supérieur de l'éducation, 1993 : 69).

L'intégration des héritages culturels et religieux de tous les Québécois et Québécoises dans un patrimoine commun et l'appropriation de celui-ci par tous ont aussi été proposées pour favoriser le rapprochement interculturel et la solidarité entre les citoyens ainsi que pour renforcer leur sentiment d'appartenance à la société québécoise (Ministère de l'Éducation, 1998 : 29). Ce sont autant de manières de répondre aux objectifs d'enrichissement du patrimoine et d'identification par tous les citoyens à ce patrimoine (Conseil des relations interculturelles, 1997). La diversité de la société québécoise, estime-t-on, constitue un atout pour le Québec et doit, à ce titre, être valorisée (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990; Conseil des relations interculturelles, 1997).

En misant sur cet objectif de solidarité et de cohésion sociale, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle propose au ministère de l'Éducation de concevoir un cours d'introduction aux cultures religieuses

qui prendrait en considération les religions chrétiennes et amérindiennes ayant façonné le Québec et les autres religions à portée mondiale pratiquées au Québec. Cette approche permettrait d'incarner cet enseignement dans les traditions bien réelles dont sont issus les élèves, leurs parents ainsi que leurs familles élargies. En outre, elle inciterait vraisemblablement les élèves de confessions religieuses différentes à amorcer entre eux un dialogue sur leurs représentations du fait religieux et la place que tient celui-ci dans les sociétés contemporaines (Ministère de l'Éducation, 1998 : 31).

Par ailleurs, dans les conclusions des États généraux sur l'éducation, on trouve également une recommandation suggérant l'introduction d'un « enseignement sur les diverses religions selon des modalités qui éviteront de créer des cloisonnements entre les élèves en fonction de leur religion d'appartenance » (Commission des États généraux, 1996b : 59). De leur côté, les participants aux consultations du Conseil des relations interculturelles de 1996 ont insisté tout particulièrement

sur la nécessité de conserver une certaine éducation religieuse non confessionnelle afin de promouvoir la tolérance et de mettre en évidence les traits communs des diverses religions; cette éducation religieuse devrait être axée sur le fait religieux, sur le pluralisme existant et non sur les croyances d'une religion particulière (Conseil des relations interculturelles, 1997 : 63).

Outre son mandat de la transmission à l'élève des références communes nécessaires à la vie en collectivité, l'école doit être particulièrement attentive à favoriser un climat dans lequel les élèves peuvent entretenir des relations harmonieuses entre eux. La mission de socialisation de l'école incite donc à revoir, selon la nouvelle politique en matière d'intégration et d'éducation interculturelle, l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire pour qu'ils reflètent l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (Ministère de l'Éducation, 1998 : 30).

De son côté, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation « souscrit pleinement » au modèle d'une école publique qui « doit transmettre des valeurs et offrir une formation qui contribuent à l'intégration culturelle et sociale de tous les jeunes Québécois ». Il estime précisément que « tout en contribuant à la promotion de certaines valeurs civiques communes, l'école catholique se veut un milieu où les particularités culturelles ou religieuses sont reconnues et où les jeunes apprennent à se connaître et à s'apprécier mutuellement dans le respect de leurs différences » (1996 : 29).

Pour le Comité catholique, l'école catholique concourt notamment à la cohésion sociale par l'une de ses finalités, qui est de « développer la responsabilité sociale des jeunes et leurs engagements envers la collectivité ». Elle œuvre par la « formation à la citoyenneté et aux valeurs civiques, dans une perspective de participation éclairée à la vie sociale, économique et politique de la société » (1996 : 21). L'enseignement religieux confessionnel et l'animation pastorale « ne s'opposent en rien à une formation civique large et ouverte. L'éducation chrétienne est un lieu d'enracinement dans une culture, d'engagement existentiel par rapport aux valeurs, y compris civiques » (1997a : 22). Bref, le Comité catholique ne croit pas qu'il faille « opposer l'objectif de favoriser la cohésion sociale et celui de maintenir dans le système d'éducation une référence à des traditions particulières. Celles-ci peuvent contribuer puissamment, chacune à sa manière, à la promotion des valeurs démocratiques que la société veut privilégier. » (1998 : 3).

Mais plus globalement, affirme le Comité catholique, l'école confessionnelle contribue au développement de la culture québécoise par son « engagement à maintenir un lien de continuité avec les sources chrétiennes de notre société dans l'exercice de la mission éducative. Elle contribue ainsi à la valorisation d'une part importante de notre mémoire historique, donnant accès à des ressources précieuses qui risqueraient autrement d'être oubliées ou négligées » (1996 : 29). À son avis, l'école laïque universelle serait même « moins rassembleuse que l'école confessionnelle actuelle qui accepte de s'astreindre aux contraintes nécessaires pour pouvoir intégrer et respecter des élèves de toutes convictions ou allégeances » (1997a : 20). Le Comité catholique estime en outre que la « fonction intégratrice d'une école publique accessible et démocratique n'est pas incompatible avec une relative diversité des types d'écoles et des approches pédagogiques » (p. 21). Pour parer aux risques d'éclatement que pourrait

entraîner la diversité des écoles, il recommande que toutes les écoles soient soumises aux conditions auxquelles s'astreignent déjà les écoles confessionnelles, en particulier au respect de leur « engagement à promouvoir les valeurs civiques et démocratiques généralement admises dans les sociétés occidentales » (p. 20). En revanche, la rigidité risque d'entraîner un effet pervers pire que l'objectif recherché, soit « une course incontrôlable vers une sorte de libre marché des écoles » (p. 21).

Pour sa part, le Comité protestant estime que la religion joue un rôle « dans la culture publique commune », dans la mesure où l'éducation suppose le recours « à des valeurs ultimes qui sont proches de l'objet religieux et même parfois identiques à celui-ci ». En éducation, la référence au phénomène religieux lui apparaît incontournable. Concrètement, l'actuel programme d'enseignement religieux protestant propose « un enseignement sur la religion et sur des valeurs importantes pour la société québécoise » (Comité protestant, 1997 : 3). Au surplus, la culture commune doit permettre un dialogue interreligieux entre les citoyens. « Il est essentiel que ce dialogue ait lieu dans le respect des différences et dans l'affirmation et la célébration des valeurs communes » (p. 4), y compris pour discerner ce qui est intolérable dans notre société. En même temps, rappelle le Comité protestant, « il est primordial de souligner l'héritage judéo-chrétien de la société québécoise. La diversité culturelle, religieuse et ethnique du Québec ne doit pas neutraliser nos propres convictions et nos valeurs. » (p. 4).

B – Le rôle de l'école en matière d'intégration des immigrants

L'intégration des immigrants est définie par l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration comme « un processus d'adaptation à long terme », qui « touche toutes les dimensions de la vie collective » et qui « nécessite non seulement l'engagement de l'immigrant lui-même, mais également de l'ensemble de la société d'accueil » (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990 : 44). L'intégration se concrétise lorsque le nouvel arrivant participe pleinement à la vie collective de la société dans laquelle il s'insère et qu'il a développé un sentiment d'appartenance à l'égard de cette société. L'intégration des immigrants comporte donc une dimension sociale qui comprend, outre l'apprentissage et la maîtrise de la langue commune, « l'apprentissage des valeurs, des codes, des normes et des référents culturels de la société d'accueil » (Ministère de l'Éducation, 1998 : 29; Conseil supérieur de l'éducation, 1993 : 81).

L'ensemble de la société d'accueil s'est vu reconnaître par l'énoncé de 1990 la responsabilité d'appuyer l'immigrant dans sa démarche d'intégration (Gouvernement du Québec, 1990 : 45). Ses institutions doivent faire preuve de cet engagement et de l'ouverture nécessaire à l'insertion sociale du nouvel arrivant. L'école se voit ainsi attribuer trois mandats principaux à remplir relativement à l'intégration des immigrants : l'enseignement et la promotion de la langue commune, le français, le

soutien à l'égalité des chances et la réussite scolaire, ainsi que la préparation des élèves à vivre ensemble au sein d'une société pluraliste (McAndrew, 1997 : 309).

Si, dans le contexte de l'adoption et de la mise en œuvre de la Charte de la langue française, l'accent a été mis tout particulièrement ces dernières années sur l'intégration linguistique des immigrants, le Québec a tout de même précisé les termes de cette intégration à travers le « contrat moral » introduit dans son énoncé de politique de 1990. Dans cet énoncé, on a défini la société d'appartenance à travers laquelle se fait le processus d'intégration des immigrants. Nous avons exposé, dans la partie A qui porte sur la mission de socialisation de l'école, une définition de cette société à laquelle les immigrants sont appelés à s'intégrer lorsqu'ils arrivent au Québec. Nous insisterons davantage, dans cette partie, sur la troisième caractéristique de la société québécoise, à savoir son caractère pluraliste.

C'est la nature pluraliste de la société québécoise qui définit le mode de rapport social que ses institutions publiques entretiendront à l'égard de la diversité et qui pose les limites à l'expression du pluralisme (Conseil des relations interculturelles, 1997 : 29). Une société pluraliste permet en effet aux individus la composant de développer et de poursuivre un projet de vie particulier de manière individuelle ou en groupe, dans les limites imparties par le cadre civique commun. Les limites au pluralisme sont par ailleurs clairement énoncées; ce sont celles « qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire » (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990 : 17).

Cette reconnaissance du pluralisme entraîne nécessairement des conséquences en matière de religion dans les écoles. Les écoles québécoises fondées sur le principe confessionnel et la reconnaissance des droits et privilèges aux catholiques et aux protestants doivent maintenant composer avec les exigences d'une société pluraliste respectueuse des identités religieuses plurielles en son sein (Ministère de l'Éducation, 1998). L'ouverture à la diversité issue de l'immigration est considérée, dans ce contexte, comme essentielle à l'insertion sociale du nouvel arrivant (Conseil des relations interculturelles, 1997). En outre, les élèves, en tant que futurs citoyens à part entière d'une démocratie pluraliste, doivent se familiariser avec la diversité des traditions religieuses qui cohabitent dans la société et avec les modes de vie qui en découlent.

La mission de l'école en matière d'accueil et d'intégration des élèves immigrants se manifeste également dans son travail « à l'intériorisation des "règles du jeu" fondamentales qui permettront à tous les jeunes d'agir éventuellement comme des citoyens et citoyennes responsables du développement et de l'ouverture de la société québécoise » (Conseil supérieur de l'éducation, 1993 : 79). Le Conseil supérieur a, comme d'autres, demandé au gouvernement du Québec de faire des ajustements en

matière scolaire afin de rendre « plus transparente la volonté d'accueil de tous les élèves issus des communautés culturelles » (p. III). Selon lui, le cadre actuel, qui maintient des privilèges confessionnels aux catholiques et aux protestants, est incompatible avec le respect de la liberté de conscience et de religion tel que reconnu par les Chartes (p. 91). En matière de religion, il a proposé des « écoles sans statut confessionnel, notamment sur le territoire montréalais » et « un enseignement à la fois moral et religieux de type culturel » offert à ceux qui le souhaitent (p. 58).

De son côté, le Conseil du statut de la femme estime, après avoir rappelé la mission d'intégration de l'école, que le caractère confessionnel de l'école constitue un obstacle à celle-ci. Il soutient de plus que l'école ne devrait pas assurer la fonction de transmission de la foi aux élèves. Il recommande donc pour favoriser l'intégration des enfants d'immigrants à la société québécoise pluraliste « que le ministère de l'Éducation du Québec remplace les cours d'enseignement religieux confessionnel par un enseignement de type culturel sur les diverses traditions religieuses » (Conseil du statut de la femme, 1997 : 47).

Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (1993) insiste pour que les écoles publiques favorisent l'intégration des élèves immigrants. Il fait remarquer à cet égard que les écoles privées, qui permettent le regroupement d'élèves sur une base ethnique ou religieuse, peuvent contribuer à ralentir l'intégration sociale des nouveaux arrivants et leur insertion dans la vie active de leur nouvelle collectivité, et soulève ainsi « la question de la cohérence de l'action gouvernementale par rapport à ses propres visées d'intégration » (p. 91-92). Il recommande à cet effet de réévaluer la politique relativement à ces écoles ethniques privées. La Commission consultative de l'enseignement privé (1993) a par ailleurs recommandé, dans son avis sur L'école privée et les communautés culturelles et religieuses, que le ministère de l'Éducation s'assure que ces écoles se dotent « d'un plan d'action et de développement visant à favoriser l'intégration des élèves à la culture québécoise francophone » (1993 : 74). Elle a également demandé à ce que les critères d'établissement de ces écoles et les conditions les réglementant soient plus sévères.

Le Conseil du statut de la femme, quant à lui, estime sur cette même question que

les écoles qui mettent en contact les enfants issus de minorités culturelles ou religieuses avec les enfants du groupe majoritaire ont une meilleure chance d'intégrer les premiers dans la société québécoise, en plus de fournir aux uns et aux autres des occasions d'expérimenter le pluralisme et de développer le respect mutuel (Conseil du statut de la femme, 1997 : 48).

Le même Conseil souligne par ailleurs que certaines écoles privées religieuses, en adoptant des pratiques sexistes, compromettent le droit des filles à l'éducation en toute égalité.

De son côté, le Comité catholique s'est intéressé, dès après l'adoption de la Charte de la langue française, à l'intégration des immigrants et des communautés culturelles en voulant faire, du reste, de l'enseignement moral et religieux un « facteur de compréhension » pour les jeunes d'origines religieuses diverses (Comité catholique, 1978). Il estime aujourd'hui que les écoles catholiques « ont démontré dans les faits leur capacité d'accueillir adéquatement des milliers d'élèves allophones ou de religions diverses [...] » (1995 : 23; 1996). Cette capacité d'accueil et son sens de l'adaptation expliquent à son avis l'absence de requêtes en provenance des autres confessions pour des écoles à projets particuliers confessionnels dans le secteur public. Pour éviter que les membres des communautés ethno-religieuses préfèrent pour leurs enfants des écoles privées qui leur soient propres, le Comité catholique recommande « de faire droit à des écoles confessionnelles publiques autres que catholiques ou protestantes, à l'intérieur de certaines balises » (1997a : 17). Le Comité protestant souligne, quant à lui, « que l'héritage judéo-chrétien fait du Québec une société accueillante à bien des égards envers les Québécois d'adoption » (Comité protestant, 1997 : 4).

II – L'égalité des citoyens

L'égalité des citoyens à l'égard des droits de la personne est garantie par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, politique qui a été proclamée par l'Assemblée nationale elle-même. La lutte aux inégalités de toute nature, y compris les inégalités sociales, qui en découle représente donc un enjeu de première importance. Le gouvernement aspire en effet à ce que les personnes issues des divers groupes religieux et culturels qui composent la société québécoise s'y sentent incluses et respectées. Le respect du pluralisme et la prise en compte de la diversité ont été considérés à cet égard, par l'ensemble des documents de politiques publiques, comme des conditions nécessaires à l'exercice, en pleine égalité, par les citoyens des mêmes droits et libertés (Conseil des relations interculturelles, 1997 : 32; Commission des droits de la personne du Québec, 1995). Outre le droit à l'égalité (art. 10), la Charte québécoise consacre la liberté de conscience et de religion (art. 3), le droit à l'instruction publique gratuite (art. 40) et le droit des parents à exiger pour leurs enfants un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions (art. 41). L'exercice de leurs droits et libertés en toute égalité exige par ailleurs des citoyens qu'ils fassent preuve de reconnaissance mutuelle et de réciprocité dans cet exercice.

La politique canadienne du multiculturalisme fait également partie de la toile de fond du rapport de l'égalité à la diversité. Le multiculturalisme vise l'équité à travers la reconnaissance et la prise en compte de la diversité culturelle des groupes composant la société québécoise. Cette politique, qui avait traditionnellement pour objet la préservation des cultures d'origine, a connu une évolution récente. Ses objectifs sont désormais la participation civique de tous les citoyens, l'adaptation des institutions publiques à la diversité et l'élimination des obstacles à l'accès équitable aux institutions publiques. Elle est centrée sur les valeurs de justice sociale et d'équité et vise à alimenter un dialogue éclairé sur la diversité culturelle, le multiculturalisme et le racisme. Le ministère du Patrimoine

- 4 Jusqu'en 1996, cet organisme s'appelait la Commission des droits de la personne du Québec.

canadien, responsable de l'application de la Loi sur le multiculturalisme, spécifie dans son rapport annuel de 1996-1997 que la politique du multiculturalisme doit s'efforcer de « faciliter la mobilisation collective pour la résolution et la prévention des conflits fondés sur l'ethnie, la race, la religion ou la culture et contre les actes haineux » (Ministère du Patrimoine canadien, 1998 : 2-3).

Même si le domaine de l'éducation est de compétence provinciale, la politique du multiculturalisme est souvent invoquée par les parents des élèves appartenant aux groupes minoritaires pour donner plus de poids à leurs revendications portant sur la reconnaissance des besoins de leurs enfants en milieu scolaire. Le multiculturalisme a eu des effets, entre autres, sur la réforme du curriculum des écoles publiques (en particulier sur la révision des cours d'histoire et de littérature pour donner une plus grande reconnaissance aux contributions culturelles et historiques des minorités ethnoculturelles), l'adaptation institutionnelle au pluralisme et la révision des codes vestimentaires pour accommoder les pratiques de certaines communautés culturelles.

En matière scolaire, la garantie d'égalité se traduit par le principe d'égalité des chances. Ce principe a été largement repris lors des États généraux de 1995-1996 et par la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de 1998, qui lui accorde une place prépondérante. Il est dorénavant explicitement inscrit dans la Loi sur l'instruction publique comme principe de la mission même de l'école. L'égalité des chances implique non seulement « l'accessibilité aux services éducatifs de base pour l'ensemble des élèves, mais aussi la mise en place de moyens particuliers et de mesures compensatoires (mesures de soutien à l'apprentissage du français, par exemple) pour les élèves qui en ont besoin » (Ministère de l'Éducation, 1998 : 7). La Commission des droits de la personne du Québec soutient que le système scolaire, tant d'un point de vue social que juridique, ne doit pas seulement traiter également les enfants, mais qu'il constitue par ailleurs « un moyen privilégié pour corriger les inégalités de fait et viser à une égalité des résultats » (Commission des droits de la personne du Québec, 1995 : 11). Le rapport Parent en 1964 faisait déjà ressortir à cet effet la double dimension de l'égalité en matière scolaire : l'absence d'exclusions discriminatoires dans le système et la reconnaissance de la diversité des besoins.

A—L'absence de discrimination en milieu scolaire

La Charte des droits et libertés de la personne du Québec reconnaît le droit à l'égalité des individus en garantissant l'exercice par le citoyen des libertés fondamentales qui lui sont reconnues à l'article 10, notamment la liberté de conscience et de religion. La liberté de religion, selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec⁴, implique pour le citoyen, non seulement le droit au respect de ses croyances, mais également « le droit de ne pas se voir imposer, à travers le processus d'éducation dispensé dans les établissements publics, un enseignement religieux de quelque confession religieuse que ce soit », à

- 5 La Commission des droits de la personne du Québec définit le droit des parents au respect de leurs croyances comme « le droit de toute personne d'avoir accès, dans les établissements d'enseignement publics, à un enseignement qui respecte intégralement ses croyances religieuses, y compris son incroyance » (Commission des droits de la personne du Québec, 1979: 10).
- 6 Elle s'est prononcée sur cette question en 1979, en 1984 et en 1988, lors de l'examen en commission parlementaire du Projet de loi sur les élections scolaires (projet de loi 106) et du Projet de loi sur l'instruction publique (projet de loi 107).

savoir le droit à un enseignement non confessionnel⁵ (Commission des droits de la personne du Québec, 1979 : 8-9). La commission Parent reconnaissait déjà, comme le rapporte un avis de la Commission des droits de la personne du Québec, que

[...] dans le contexte d'un pluralisme religieux, l'État a le devoir de protéger la liberté de conscience des citoyens en s'assurant que la confessionnalité des écoles publiques ou l'enseignement religieux qui s'y donne ne blesse pas les convictions en matière religieuse d'enfants qui fréquentent ces écoles (Commission des droits de la personne du Québec, 1979 : 11).

L'article 41 de la Charte québécoise va dans ce sens en stipulant que les parents ont le droit d'exiger pour leurs enfants un enseignement religieux ou moral « conforme à leurs convictions ». Il a été interprété comme offrant aux élèves un droit d'exemption des cours de religion pour ceux qui n'adhèrent pas à cette religion (Commission des droits de la personne du Québec, 1979 : 16-19). Dans son avis de 1979, la Commission convenait toutefois que le caractère négatif du droit à l'exemption des cours de religion ne suffisait pas à assurer le droit à la liberté de religion et le droit à l'égalité fondée sur la religion, sans discrimination. L'école québécoise, précisera-t-elle plus tard, a « l'obligation d'accueillir les élèves appartenant à d'autres confessions religieuses et de prévoir des aménagements en conséquence ». Elle doit ainsi, par exemple, offrir aux élèves la possibilité de choisir entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral (Commission des droits de la personne du Québec, 1995 : 9).

La Loi sur l'instruction publique prévoit la possibilité d'établir des écoles confessionnelles à l'intérieur des commissions scolaires linguistiques. La Commission est d'avis que la reconnaissance du statut confessionnel d'une école « place [...] les élèves qui professent une autre religion, ou ceux qui n'en professent aucune, dans une situation où les valeurs du catholicisme ou du protestantisme sont transmises et présentes dans les matières scolaires ainsi que dans plusieurs aspects de la vie de l'école » (Commission des droits de la personne du Québec, 1995 : 21-22). À cet égard, elle estime que les obstacles à l'exercice en toute égalité du droit à la liberté de religion dans les établissements d'enseignement publics subsistent encore. En effet, elle déclare que « les préférences ainsi accordées aux confessions catholique et protestante ne sont pas plus acceptables aujourd'hui qu'auparavant et que ces préférences pourraient neutraliser l'impact bénéfique de l'abandon du caractère confessionnel des commissions scolaires proprement dites » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 1997 : 6).

La Commission est intervenue publiquement à maintes reprises⁶ pour « affirmer que le respect des libertés de conscience et de religion de chacun ne pouvait s'accorder avec la présence d'écoles publiques et communes où les croyances et les valeurs d'une religion sont intégrées à l'ensemble du projet éducatif de cette école » (Commission des droits de la personne du Québec, 1988 : 3). Il est clair pour elle que le

maintien de structures catholiques et protestantes accorde aux deux confessions une préférence contraire à l'article 10 de la Charte :

Si les autorités continuent à soutenir un discours à deux niveaux, l'un sur l'ouverture et la modernité du Québec et de ses institutions, et l'autre sur la protection de la tradition religieuse et de l'histoire de son système d'enseignement, l'ambiguïté et l'incohérence s'installent. [...] On ne saurait continuer à privilégier des structures de représentation liées à l'appartenance religieuse au sein d'un État qui promeut les libertés fondamentales, le droit à l'égalité, la division entre l'État et l'Église (Commission des droits de la personne du Québec, 1995 : 25).

Une telle reconnaissance est en outre contraire aux dispositions de la Charte québécoise « qui prévoient que le droit à l'instruction publique doit s'exercer sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la religion » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 1996 : 10). La Commission recommande donc l'abrogation des dispositions de la Loi sur l'instruction publique prévoyant l'octroi à l'école d'un statut confessionnel (1997). Elle opte en faveur du caractère laïque de l'école publique commune (1996). Elle s'oppose à l'enseignement confessionnel dans les écoles publiques et recommande la déconfessionnalisation des structures en place au sein du Conseil supérieur de l'éducation et du ministère de l'Éducation (1990).

Pour sa part, le Comité catholique admet que le système confessionnel constitue une « entorse » au droit à l'égalité garanti par les Chartes. Mais celle-ci, estime-t-il, se justifie, par

la vitalité de la culture québécoise [qui] puise de façon privilégiée aux sources de la tradition chrétienne autant que de la culture française. On peut aimer ce fait ou non, c'est la réalité. N'est-il pas normal, dans les circonstances, que l'enseignement de la religion catholique ait lui aussi un statut particulier dans nos écoles ? N'est-ce pas là une façon de respecter à la fois notre histoire et notre réalité socioreligieuse présente ? Pour accorder exactement les mêmes avantages à tous les groupes dans une société pluraliste, il faudrait consentir à un nivellement qui pourrait conduire à l'extinction de la culture nationale (1995 : 30).

Le Comité catholique justifie ce traitement inégal au nom de l'« équité ». Il écrit à cet égard :

Les Chartes des droits ont elles-mêmes prévu que certaines dérogations à ce principe [de l'égalité] puissent être rendues nécessaires, à certaines conditions, pour éviter un fardeau excessif ou des perturbations dommageables aux institutions sociales. La pure et simple égalité ne représenterait pas toujours la plus grande équité (1997a : 17).

Le Comité catholique reprend ce même argument de l'équité dans le mémoire qu'il a présenté au Groupe de travail : « Dans toute société, écrit-il, il paraît inévitable que certaines traditions culturelles et religieuses occupent une place prépondérante en raison de leur

signification historique et sociale » (1998 : 7). En tout état de cause, le Comité catholique observe que les minorités religieuses semblent trouver acceptable le traitement préférentiel accordé aux « traditions religieuses qui ont le plus marqué l'histoire et la culture de la société québécoise » (p. 17). Néanmoins, convient-il, l'école publique pourrait aussi admettre des écoles confessionnelles fondées sur des traditions religieuses autres que catholique ou protestante.

Dans le mémoire qu'il nous a soumis, le Comité catholique estime enfin que les clauses dérogatoires constituent « un recours légitime lorsque l'État le juge nécessaire. Elles ne visent pas à légitimer une violation des droits fondamentaux, mais à préserver la capacité de légiférer en tenant compte le mieux possible de toutes les dimensions d'une réalité donnée ». L'une de ces réalités, affirme le Comité, est le droit des parents à une éducation religieuse de leur choix lequel est connexe à la liberté religieuse (1998 : 6).

Si le Comité catholique convient qu'il y a traitement inégal des religions, il réfuse par ailleurs vigoureusement l'idée que l'école confessionnelle entraîne ou constitue une atteinte à la liberté de conscience et de religion des élèves qui la fréquentent. Si tel était le cas dans les faits, il faudrait, écrit-il, le démontrer, ce que personne n'a jamais fait. Au contraire, soutient-il, l'école catholique s'engage à respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, et son projet éducatif n'est pas religieux, mais éducatif, et n'est pas « le véhicule de croyances religieuses particulières » (1997a : 17). Au surplus, une série d'« accommodements » visent les droits des minorités, par exemple le choix entre l'enseignement religieux et la formation morale, le droit de dispense de l'enseignement religieux chez les enseignants, l'ouverture à un enseignement religieux d'autres confessions, la possibilité d'établir des écoles d'autres types (1996 : 30).

B – La reconnaissance des particularismes

Outre l'absence de discrimination en milieu scolaire, les conditions d'égalité des citoyens en matière d'éducation requièrent la reconnaissance de la diversité des besoins des élèves. L'intégration des immigrants constitue en effet, nous l'avons vu précédemment, un processus d'adaptation réciproque par les deux parties concernées, soit la société d'accueil et le nouvel arrivant. Ils sont tous deux également et solidairement responsables de résoudre les conflits de valeurs qui risquent de porter atteinte « soit au droit à l'égalité de certains immigrants ou membres de groupes minoritaires, soit à la cohésion sociale de la société d'accueil elle-même » (Conseil des relations interculturelles, 1993 : 1). Si les immigrants ont été considérés dans le passé comme étant la principale source de conflits de valeurs, la diversité religieuse, nous l'avons souligné au début du présent chapitre, ne doit plus désormais être associée exclusivement aux immigrants, car elle est aussi le résultat de l'exercice par les citoyens québécois de leurs libertés fondamentales.

Certaines caractéristiques particulières peuvent en effet empêcher les citoyens québécois qui en sont porteurs d'avoir

7 Cette obligation de trouver des accommodements raisonnables a été reconnue en matière d'emploi, mais elle s'étend également au domaine de l'éducation (Ministère de l'Éducation, 1998 : 33-34; Conseil des relations interculturelles, 1997).

8 La ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration invitait déjà, à l'époque, le Conseil à identifier les principes devant servir de repères et de guide dans la recherche, par toute organisation appelée à s'ajuster à une réalité pluriculturelle, d'accommodements raisonnables entre les pratiques habituelles et les changements ou exceptions demandés par des Québécois des communautés culturelles (Conseil des relations interculturelles, 1993: i).

accès, en toute égalité, à des services en principe accessibles à tous. Les tribunaux, pour garantir le droit à l'égalité, ont donc invoqué la nécessité de trouver des accommodements raisonnables en situation de discrimination directe ou indirecte⁷. L'accommodement a été jugé comme étant « une condition indispensable à l'exercice en pleine égalité du droit à l'instruction publique » (Commission des droits de la personne du Québec, 1994 : 11).

« L'obligation d'accommodement » signifie l'obligation de prendre des mesures en faveur de certaines personnes présentant des besoins spécifiques en raison d'une caractéristique liée à l'un ou l'autre des motifs de discrimination prohibée par la Charte. Ces mesures visent à éviter que des règles en apparence neutres n'aient pour effet de compromettre, pour elles, l'exercice d'un droit en toute égalité. Il ne s'agit toutefois pas d'une obligation illimitée de se plier inconditionnellement à tous les particularismes, et encore moins à toutes les intransigeances, puisque selon l'ensemble de la jurisprudence en vigueur, l'accommodement doit être « raisonnable », en ce sens qu'il « ne doit pas représenter une contrainte excessive » pour l'organisation qui en a l'obligation (Commission des droits de la personne du Québec, 1995 : 12-13).

L'obligation de prendre en compte la diversité culturelle et religieuse dans les institutions publiques vise également à empêcher le groupe dominant d'imposer son mode de vie ou les croyances qui y sont associées aux membres des minorités. Le Conseil des relations interculturelles a relevé au cours de sa consultation « une certaine inquiétude quant aux dangers de la “loi de la majorité” dans la mesure où celle-ci pourrait imposer indûment son point de vue dans le cadre du processus démocratique » (Conseil des relations interculturelles, 1997 : 21).

En 1993, le même Conseil avait déjà émis un avis sur la gestion des conflits de normes par les organisations au sein de la société québécoise, dans lequel il faisait état des principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements raisonnables⁸. Le Conseil y reconnaissait que ces principes de fond découlent « des choix de société définissant le Québec comme une société francophone, démocratique et pluraliste » (1993 : 21). Il y précisait également que les libertés et droits individuels doivent s'exercer dans le respect des valeurs démocratiques et de l'ordre public.

Ainsi, ces accommodements ne doivent pas remettre en question les droits fondamentaux ou le cadre civique commun décrit par l'avis du Conseil des relations interculturelles du Québec (1997). En matière d'aménagement de la diversité religieuse, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a émis l'avis que, pour refuser l'accommodement, l'atteinte à l'ordre public ou à l'égalité des sexes invoquée doit être démontrée et non pas simplement présumée (Commission des droits de la personne du Québec, 1995 : 19). En outre, le mode d'aménagement de la diversité doit tenir compte des impératifs relatifs au fonctionnement des institutions scolaires : les accommodements doivent viser à concilier les préoccupations d'ordre religieux et le fonctionnement des organisations (p. 14).

D'autre part, plusieurs documents de politiques publiques du gouvernement du Québec font état des efforts entrepris par les institutions scolaires pour prendre en compte la diversité religieuse de leurs usagers. Chacun de ces documents reconnaît également que ces efforts doivent être poursuivis. La préparation d'un guide à l'intention des directions d'école sur la prise de décisions et la gestion des conflits de valeurs en milieu scolaire a été soutenue par le ministère de l'Éducation (Ministère de l'Éducation, 1995a et b). Les principaux points de friction en matière de conflits culturels et religieux qui ont été relevés suite à la préparation de ce guide sont les suivants : « la conception de l'école et de l'apprentissage, la conception de la discipline et des droits de l'enfant, le statut et les rôles respectifs des hommes et des femmes, les usages linguistiques au sein de l'école ainsi que le respect des prescriptions et des pratiques des religions autres que catholique ou protestante » (McAndrew, 1995 : 322-323).

Le racisme a aussi été relevé comme une source potentielle d'intolérance religieuse (Commission des droits de la personne du Québec, 1995). L'intégration sociale des jeunes sera favorisée, estime-t-on, par la lutte contre la discrimination et le racisme puisque aucun élève ne doit être exclu de l'école ou contraint à quitter l'école qu'il a choisie en raison de son appartenance religieuse ou d'un symbole privilégié pour l'exprimer : « L'une des modalités de l'exercice du droit à l'instruction publique gratuite veut que l'élève ait, en principe, le libre choix de son école » (Commission des droits de la personne du Québec, 1994 : 8).

L'éducation interculturelle, qui favorise le respect de toutes les formes culturelles et la réciprocité des échanges, fait partie intégrante des conditions d'égalité des citoyens. L'élaboration de matériel didactique qui tient compte de la diversité religieuse des citoyens du Québec ainsi que la sensibilisation de l'école et de son personnel à la diversité sont également des éléments importants dans cette entreprise.

En résumé

Le Québec a déjà fait un certain nombre de choix culturels et sociaux qui ont un impact sur la mission de l'école. C'est notamment le cas de la politique qu'il a adoptée en 1990 à l'égard de l'immigration et de l'intégration sociale, dans le document *Au Québec pour bâtir ensemble*. Cet énoncé de politique a servi de base à une réflexion qui s'est poursuivie depuis et qui a alimenté largement plusieurs des conseils ou organismes consultatifs de l'État. Il en va de même de la Charte des droits et libertés de la personne de 1975 qui a fourni à la société québécoise les fondements de cet espace civique commun à bâtir ensemble.

Ces politiques ont trouvé écho dans la mission de l'école comme lieu d'apprentissage et de socialisation aux valeurs communes, et donc de cohésion sociale, mais en même temps au partage du patrimoine commun des Québécois. C'est dans ce cadre que s'est posée la question des traditions religieuses des Québécois. À cet égard, deux tendances opposées sont apparues, non pas en ce qui concerne l'objectif poursuivi, qui fait consensus, mais sur le plan des moyens. Les grands conseils « séculiers »

de l'État prônent une approche culturelle de l'enseignement de la religion. Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation estime pour sa part que l'école catholique remplit adéquatement sa mission d'intégration sociale et culturelle des jeunes, notamment parce qu'elle est fondée sur « une part importante de notre mémoire historique ». De même, le Comité protestant repousse l'idée d'un enseignement culturel qui remplacerait l'enseignement religieux parce qu'il est convaincu d'aller plus loin « sur le chemin de l'éducation aux valeurs » que ce que l'on propose par ailleurs.

La politique du Québec relative à l'immigration est fondée sur le principe de l'intégration à une société définie comme pluraliste, dans le respect des valeurs démocratiques fondamentales qui en constituent le fondement. À cet égard, les grands conseils « séculiers » de l'État estiment généralement que le système confessionnel actuel représente un obstacle à cette politique, dans la mesure où il repose sur la reconnaissance des droits et privilèges accordés à ces deux seules confessions. Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation diverge d'avis à ce propos et estime que l'école catholique, par les valeurs mêmes d'ouverture de son projet éducatif, a fait ses preuves en ce qui concerne l'intégration des immigrants. Il prône plutôt une diversité institutionnelle pour répondre, le cas échéant, à la demande des autres traditions religieuses. Le Comité protestant estime lui aussi que l'héritage judéo-chrétien du Québec fait de celui-ci une société accueillante.

En ce qui a trait aux droits de la personne et à l'égalité des citoyens, la Commission des droits et libertés de la personne a émis l'avis, à plusieurs reprises, que les lois touchant l'éducation ne les respectaient pas puisqu'elles accordent des privilèges aux catholiques et aux protestants. Selon la Commission, l'école confessionnelle porte à certains égards atteinte à la liberté de conscience et de religion des non-catholiques. Le Comité catholique convient que le régime actuel constitue une entorse au principe d'égalité, mais il estime que l'équité justifie cette entorse, compte tenu de la place prépondérante de la tradition chrétienne dans le façonnement de l'histoire et de la société québécoise. Par contre, il récuse l'idée que l'école catholique porte dans les faits atteinte à la liberté de conscience et de religion des élèves, vu l'ensemble des mesures qui sont prises pour en assurer le respect.

Enfin, la politique québécoise sur l'intégration sociale est aussi fondée sur le principe du respect des particularismes, notamment en matière religieuse. En matière scolaire, ce principe s'articule sur le droit à l'accommodement raisonnable, lequel ne peut toutefois remettre en question les droits fondamentaux de la personne.

Chapitre 7

LES ATTENTES SOCIALES À L'ÉGARD DE LA RELIGION À L'ÉCOLE

Le principe démocratique exige que le législateur tranche les débats en fonction du bien commun et en tenant compte des attentes légitimes de la population. C'est pourquoi il nous a été demandé non seulement de clarifier les attentes des premiers intéressés, les acteurs scolaires, en particulier les parents, les enseignants et les directions d'école, mais aussi de prendre en considération les points de vue des principales confessions religieuses de même que des principaux groupes porteurs d'une vision séculière de l'éducation. C'est l'objet du présent chapitre.

Pour nous acquitter de ce mandat, nous avons d'abord sollicité l'avis de quelque quatre-vingts organismes les plus représentatifs des acteurs précités. Vingt-quatre ont répondu à notre invitation. Par ailleurs, six organismes nous ont fait part de leur opinion, de leur propre chef. Nous avons ensuite demandé à vingt-six conseils d'élèves d'autant d'écoles secondaires réparties dans tout le Québec de nous faire connaître leur avis. Deux seulement y donné suite.

Nous n'avons cependant pas tenu d'audience publique ou privée. La raison en est simple : la ministre de l'Éducation, M^{me} Pauline Marois, a annoncé dès la création du Groupe de travail, en mars 1997, son intention de soumettre notre rapport à l'étude de la Commission parlementaire de l'éducation, qui recevra alors les groupes désireux de s'y faire entendre.

Par ailleurs, vu le rôle déterminant des acteurs scolaires, nous avons entrepris, par voie de sondages téléphoniques et postaux, une vaste enquête auprès des parents, des enseignants et des directions sur les différentes facettes de la religion à l'école. En définitive, ce sont eux qui font l'école!

Le présent chapitre s'articule donc autour des deux démarches suivantes : l'analyse des mémoires reçus et des résultats de l'enquête menée auprès des acteurs scolaires, démarches différentes sur plan méthodologique, mais qui s'éclairent mutuellement.

I – Les mémoires

Notre analyse des mémoires prend en compte à la fois la place et le rôle des locuteurs vis-à-vis de l'école et le contenu de leur discours. Certains œuvrent dans l'école même : ils en sont les acteurs premiers et immédiats. D'autres ont, à l'égard de la religion à l'école, un intérêt particulier : ce sont les diverses confessions que l'on trouve au Québec. D'autres groupes sociaux, enfin, certains religieux et certains à visée séculière, ont un intérêt plus général pour l'éducation et la question qui nous intéresse.

Nous avons d'autre part sollicité l'avis des deux organismes à qui l'État, en vertu d'un accord politique passé en 1964, au moment de la création du ministère de l'Éducation, reconnaît un rôle particulier à l'égard de la religion à l'école : le Comité catholique et le

- 1 Nous tenons à préciser que les mémoires ne présentent pas tous une argumentation aussi développée. L'analyse en est alors plus brève.
- 2 On se reportera au document Milot et Proulx (1998), *Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école publique*. Rapport de recherche, pour une analyse détaillée des mémoires reçus.

Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation. Ces comités constituent, pour ainsi dire, « l'interface » entre l'État et leur confession respective.

En ce qui concerne le contenu des mémoires, il nous a paru essentiel de rendre compte autant des recommandations que des justifications qui, de l'avis de leurs auteurs, les fondent et leur donnent sens. Dans le cadre d'une délibération démocratique, la justification rationnelle des positions de chacun sur ce qu'il convient de faire est en effet aussi importante que la position elle-même. C'est pourquoi nous avons analysé les finalités et les valeurs que ces auteurs font leurs, la mission qu'ils assignent à l'éducation et à l'école, les normes qui, à leur avis, doivent les régir, ainsi que les faits sociaux qu'ils jugent pertinents.

L'analyse prend en compte cinq thèmes principaux : 1) La religion à l'école; en amont des questions touchant la religion de l'école et dans l'école, se pose en effet la question plus générale de la place de la religion à l'école. Doit-elle, précisément, y avoir une place? Et, si oui, quelle doit en être la nature? 2) le statut des écoles en tant qu'institutions; 3) les services éducatifs et, en particulier, l'enseignement religieux et l'animation religieuse ou pastorale; 4) les autres aménagements, tels les fêtes et les symboles religieux, les coutumes alimentaires et vestimentaires, etc.; 5) les élèves, les parents, et les personnels¹.

Ce chapitre, il convient de le préciser, n'adopte pas une perspective critique face aux positions des uns et des autres. Son objectif est plus simple : présenter les positions le plus objectivement possible afin de permettre au Groupe de travail un choix raisonné de ses propres orientations et, aux acteurs qui prendront part à la délibération publique, de se situer les uns par rapport aux autres.

Conformément à notre mandat, nous avons consulté les organismes en tenant compte de leur mission respective, soit comme acteurs de l'école, soit comme confessions religieuses, soit encore comme groupes porteurs d'une vision séculière de l'éducation. C'est pourquoi il convient d'abord de faire la synthèse de ces points de vue à partir de leur mission respective. Nous ferons ensuite la synthèse en fonction des positions fondamentales qu'ils valorisent².

A – Les opinions en fonction des groupes et organismes

Nous examinerons successivement les positions des différents acteurs scolaires, des confessions religieuses, des deux organismes gouvernementaux que sont les comités catholique et protestant puis celles de diverses associations de citoyens intéressées.

1 – Les acteurs scolaires

Les élèves – En ce qui concerne les élèves, la consultation a donné peu de résultats. Deux mémoires nous sont néanmoins parvenus de deux milieux très différents : d'une école franco-catholique de Brossard et d'une école franco-protestante de Cap-de-la-Madeleine. Dans le

- 3 Les travaux de Nadeau et Cadrin-Pelletier (1992) et de Bédard-Hô (1992) fournissent des données importantes sur l'univers spirituel des élèves du secondaire et sur leur intérêt pour l'éducation religieuse. Nadeau et Cadrin-Pelletier écrivent en conclusion : « Sur le plan religieux, les adolescents se sont montrés plus croyants et plus portés à la prière qu'on aurait pu le croire, plus en relation avec Dieu qu'ils ne le laissent paraître, plus près des valeurs religieuses et chrétiennes en particulier, qu'ils ne l'admettent parfois. Les jeunes se sont dits intéressés aux connaissances religieuses, par rapport à la religion dans laquelle ils ont été élevés ou par rapport à diverses religions. Mais ils s'intéressent à des domaines de connaissance précis : sur les façons de voir la vie, la mort et Dieu. » (p. 127). De son côté, Bédard-Hô a invité les élèves à ordonner les matières selon l'importance qu'ils leur accordent. Elle a constaté que l'enseignement religieux est la matière que le plus grand nombre d'élèves voudraient voir disparaître ou devenir matière à option (p. 35). Invités à bâtir la grille-matières idéale avec dix matières, 23,6 % des élèves ont retenu l'enseignement religieux catholique. Il y occupe la dernière position, soit le rang 7,1, immédiatement après l'éducation au choix de carrière (7) et la formation personnelle et sociale (6,8) (p. 47).

premier cas, on ne tient pas à l'école catholique. On souhaite cependant une réforme de l'enseignement religieux catholique et on tient à conserver l'animation pastorale dont l'identité catholique fait cependant difficulté à certains, en ce qu'elle n'est pas évidente. Dans le second cas, le projet « évangélique » constitue le pôle intégrateur de toutes les dimensions de la vie de l'école et on y tient beaucoup³.

Les parents – La Fédération des comités de parents et l'Association des parents catholiques tiennent, en ce qui concerne l'orientation à prendre, substantiellement le même langage : toutes deux prônent la liberté de choix des parents, mais la perspective qui les y mène est fort différente. La Fédération affiche une neutralité libérale envers les choix possibles. Les « parents catholiques », quant à eux, voient dans la religion catholique le principe organisateur du système. Aussi, l'école non confessionnelle est-elle destinée aux « autres ».

Les justifications diffèrent aussi. La Fédération invoque surtout des motifs fonctionnels : la religion constitue un apport à la formation des jeunes, elle fait partie de l'héritage des Québécois et ceux-ci, de toute façon, veulent pouvoir choisir; c'est la « démocratie des parents ». L'Association invoque la conception chrétienne de l'homme et de l'éducation et le droit de choisir une école conforme à cette conception. Au surplus, dit-on, c'est ce que veut la majorité des Québécois. Ces derniers ne sauraient renoncer à un droit en faveur des « autres », qu'il faut par ailleurs respecter.

Les enseignants – Les syndicats d'enseignants établis, les uns en milieu franco-catholique (CEQ), les autres en milieu protestant (APEP), partagent la même orientation à l'égard de l'école laïque. Ils ont aussi en commun leur attachement aux valeurs que proposent les chartes des droits et libertés. C'est pourquoi ils préconisent l'abolition des clauses dérogatoires.

Leurs avis diffèrent néanmoins en ce qui concerne l'enseignement. La CEQ propose un enseignement religieux culturel commun. L'Association provinciale des enseignants protestants est disposée à permettre un choix entre une « éducation religieuse spécifique » conforme aux croyances de l'élève et une « éducation laïque ».

Au sein des associations d'enseignants spécialisés en matière d'enseignement religieux ou d'enseignement moral, on demeure favorable au statu quo confessionnel. L'opinion est latente du côté de l'Association québécoise des professeurs de morale et de religion, mais sans ambiguïté aucune pour ce qui est de la Provincial Association of Teachers of Ethics and Religion, leurs collègues des écoles anglo-catholiques.

Les spécialistes des écoles protestantes proposent, quant à eux, un compromis. Au nom de la cohésion sociale, ils recommandent que l'école soit véritablement « commune », mais au nom

de la tradition et du patrimoine, ils suggèrent une pluralité d'enseignements religieux en fonction de la demande.

Par ailleurs, au nom même de l'école publique, de sa mission de cohésion sociale et de l'égalité des citoyens, les enseignants spécialisés en morale proposent clairement l'école laïque sans compromis. La dimension religieuse passera à la fois par le cours d'histoire, où ils relèguent la religion, de même que par un nouveau cours de formation de la personne où seront abordées certaines dimensions spirituelles.

En somme, la CEQ et les professeurs spécialisés en morale non confessionnelle se rejoignent largement quant au projet d'école laïque, tandis que l'APEP et les professeurs de religion en milieu protestant entérinent l'idée d'une école que les premiers appellent « laïque » et les seconds, « l'école commune ». Ces deux derniers groupes adhèrent tout à fait à l'idée d'offrir aux élèves un enseignement religieux conforme à leurs convictions ou un enseignement neutre non confessionnel. Enfin, les deux associations spécialisées en enseignement religieux catholique, tant chez les francophones que chez les anglophones, demeurent fidèles au statu quo confessionnel.

Les directions d'école – Sur le fond, les deux associations de directeurs d'école, tant du côté francophone qu'anglophone, se rejoignent malgré la différence de vocabulaire : l'une parle de « laïcité », l'autre, de « neutralité religieuse ». Dans les deux cas, elles ne souhaitent pas un rattachement organique de l'école à une ou plusieurs confessions religieuses. L'une et l'autre se rapprochent aussi quant à l'une de leurs motivations : la diversité religieuse des effectifs ne peut, à l'école publique, entraîner l'exclusion des uns et, en définitive, mettre en péril la paix sociale. Enfin, c'est autour de l'enseignement moral, tel qu'il est pratiqué dans leurs réseaux d'écoles respectifs, que ces deux associations se rallient.

Les professionnels – Les animateurs de pastorale et les conseillers en éducation chrétienne tiennent pour l'essentiel le même langage : il y a sans conteste place pour la religion à l'école. Cette place se justifie par le droit des parents déjà reconnu dans la loi, par leur volonté majoritaire observée concrètement, en même temps que par la place prédominante du catholicisme dans la formation de l'identité québécoise. Au surplus, le développement intégral de l'élève suppose une éducation spirituelle et religieuse. Cela dit, la société québécoise est en même temps pluraliste, et le principe du droit des parents vaut aussi pour les « autres » religions, dans le cadre démocratique fondé sur la règle de la majorité. Il faut néanmoins tenter de concilier la volonté de la majorité avec les prescriptions des chartes. On estime à cet égard que le système actuel les respecte déjà, sauf en ce qui concerne les structures du ministère de l'Éducation qui, à leur avis, accordent des privilèges indus aux catholiques et aux protestants.

2 – Les confessions religieuses

Parmi les groupes religieux, aucun n'en appelle à une éradication de la religion de l'école, mais les positions varient entre le maintien de la confessionnalité actuelle (chez les catholiques) et une neutralité « accommodante » à l'égard de projets religieux spécifiques pour certaines communautés (la majorité des autres groupes et confessions).

L'Église catholique – Les deux mémoires provenant du milieu catholique, soit celui de l'Assemblée des évêques du Québec (AEQ) et celui de la Table diocésaine d'éducation chrétienne pour la région de l'Estrie, évoquent le droit des parents comme principe normatif devant baliser l'aménagement scolaire de la religion. On y précise que la confessionnalité scolaire doit être maintenue dans toutes ses composantes, en reconnaissant que là où le pluralisme est évident, divers types d'école devraient être accessibles et qu'il faudrait trouver certains aménagements dans les écoles confessionnelles accueillant des élèves de diverses confessions. L'AEQ réaffirme de plus la nécessité pour le gouvernement de recourir à la clause dérogatoire.

Les Églises protestantes – Les différentes Églises protestantes adoptent des positions qui, sous certains aspects, sont très proches les unes des autres. Ces positions reflètent la tradition pluraliste de cette confession et le fait que l'éducation de la foi relève de la famille et de l'Église. On remarque un souci commun de venir en aide à la nouvelle génération, dont la vie semble souvent privée de sens et dont le taux de suicide est alarmant. Elles considèrent toutes que le droit des parents de choisir l'éducation qui leur convient pour leurs enfants est un principe fondamental. Mais ces groupes se démarquent les uns des autres quant à l'aménagement global de la confessionnalité de l'école et de l'enseignement. Les Églises issues de la Réforme veulent que l'école reconnaisse la dimension spirituelle de l'existence et, en conséquence, qu'elle dispense un enseignement religieux d'inspiration chrétienne, mais non doctrinal. Les diocèses anglicans de Québec souhaitent même un programme d'éducation religieuse commun pour tous les élèves chrétiens, catholiques et protestants. Le Consistoire de Montréal de l'Église presbytérienne au Canada, le Diocèse anglican de Québec et le Consistoire Laurentien de l'Église unie du Canada favorisent des écoles laïques ou communes. De leur côté, les Assemblées de Pentecôte du Canada, l'Armée du Salut et la Table de concertation protestante sur l'éducation adoptent une position qui favorise nettement le maintien de la confessionnalité, y compris celle des écoles. La Table exige même des garanties supplémentaires qui remplaceraient le recours à la clause dérogatoire.

Les confessions non chrétiennes – D'autres groupes religieux expriment des opinions dont les accents sont sensiblement différents de ceux des deux confessions détenant des droits particuliers dans le système scolaire. Le Forum musulman canadien et le Congrès juif canadien – région Québec – en appellent aux principes de l'égalité et de l'équité qui devraient fonder tout aménagement du système scolaire : ce qui est consenti aux uns devrait être accessible à tous les autres groupes. Ainsi le Congrès



juif, tout en prônant l'établissement d'un réseau d'écoles publiques neutres, favorise le maintien d'écoles comportant une « spécialisation religieuse ». Le Forum musulman insiste sur le respect des prescriptions alimentaires et vestimentaires dans les écoles. Les Témoins de Jéhovah insistent également sur le respect à l'école des pratiques religieuses particulières des enfants, notamment par la voie de l'accommodement raisonnable. Le Conseil bahá'í du Québec est d'avis que les écoles doivent être définies par le critère de la langue et non de la confession religieuse. Un programme unifié d'études religieuses et morales, incluant les valeurs universelles (athées et agnostiques compris) devrait être offert à tous les élèves. L'école devrait reconnaître les grandes fêtes et les principaux symboles religieux de manière à permettre aux enfants de s'identifier à leur école.

3 – *Le Comité catholique et le Comité protestant*

On trouve l'écho des positions différenciées entre catholiques et protestants dans les mémoires présentés par les comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation. Le Comité catholique prône le maintien de la confessionnalité et le recours à la clause dérogatoire, l'État se devant de donner suite aux attentes des parents et consentir un soutien plus important aux traditions religieuses qui ont le plus marqué l'histoire du Québec. Le Comité protestant prône au contraire une déconfessionnalisation qui tient compte de la présence de la religion, notamment par le moyen d'un cours unique et non confessionnel sur la religion. Il semble ouvert toutefois à la possibilité de projets plus spécifiquement religieux dans certaines écoles.

4 – *Les associations de citoyens*

Trois associations de citoyens valorisent une vision nettement laïque de l'école, mais tout en faisant une place pour l'étude du phénomène religieux : la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire, le Mouvement laïque québécois et la Ligue des droits et libertés. Leurs positions et les arguments qui les fondent sont relativement semblables : le droit à l'égalité de tous les citoyens et le devoir de neutralité de l'État en matière de préférences morales et religieuses de ses citoyens sont les deux principes normatifs qui doivent guider l'aménagement de la place de la religion à l'école. Les trois organismes jugent tout privilège confessionnel foncièrement contraire aux principes énoncés dans les chartes des droits de la personne. La reconnaissance de la dignité de la personne et de l'égalité entre toutes les personnes est fondamentale et ne doit souffrir aucune exception. L'extension des droits confessionnels à tous les groupes religieux n'apparaît pas comme une solution valable, et ce, pour des raisons sociales et éducatives : la division du système scolaire en petites communautés différenciées sur une base ethnoculturelle ou confessionnelle contrevient à la finalité de l'école, qui est d'être le lieu privilégié de l'intégration et de l'éducation à la citoyenneté. Ces groupes recommandent la création d'un cours sur le phénomène religieux. Le Mouvement laïque québécois précise toutefois que ce n'est pas une priorité dans le système scolaire actuel.

Deux associations de citoyens prônent une vision nettement plus confessionnelle, soit les Citoyens pour les droits

scolaires confessionnels et l'Association des communautés scolaires franco-protestantes. Les deux groupes rappellent l'importance des valeurs judéo-chrétiennes, qui doivent être au cœur même de toute la vie de l'école. Ils considèrent que les parents ont des droits religieux en matière d'éducation, ce qui entraîne l'obligation pour l'État de protéger ces droits. Celui-ci contreviendrait autrement aux droits fondamentaux des parents, voire au respect de la liberté de conscience et de religion.

B – Les opinions en fonction des positions fondamentales valorisées

Les opinions exprimées à l'égard de la place de la religion à l'école font ressortir trois tendances :

le maintien de la confessionnalité actuelle (éventuellement avec une extension des droits à d'autres confessions);

la déconfessionnalisation du système scolaire (comportant parfois une ouverture à ce que certaines écoles présentent des profils plus spécialisés religieusement);

une position mitoyenne (peu fréquente toutefois) où l'on évite de trancher et où l'on s'en remet au choix des parents.

Nous ne pouvons ici parler de position majoritaire ou minoritaire parmi les mémoires reçus, et ce, pour deux raisons. Tout d'abord, les organismes ou associations qui nous ont fait parvenir des mémoires n'ont pas tous une « représentativité » du même ordre. Certains se sont prononcés au nom de quelques dizaines de personnes et d'autres, au nom de plusieurs milliers. Ensuite, compte tenu du cadre confessionnel qui prévaut actuellement dans le système scolaire, une grande partie des associations qui prennent position ont a priori des intérêts « confessionnels ». C'est donc dire que la simple addition mathématique du nombre de mémoires pour ou contre telle ou telle position ne constitue pas une opération déterminante et normative de la délibération.

1 – Les arguments en faveur du maintien de la confessionnalité

Les différents défenseurs de la confessionnalité invoquent des principes similaires, considérés comme fondamentaux et normatifs, pour justifier le maintien de l'éducation confessionnelle. On invoque également des faits sociaux ou des éléments culturels sensiblement de même nature à l'appui de cette position.

Tout d'abord, le droit des parents de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, selon leurs propres convictions, est constamment mis en avant comme principe ayant priorité sur toutes les lois et tous les buts sociaux valorisés par l'école. On rappelle que l'école n'est pas l'instrument de l'État, mais qu'elle appartient en quelque sorte aux parents. Ce principe du droit des parents s'appuie principalement sur l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, article qui est interprété comme ayant une portée « supra-législative ». On invoque à quelques reprises le respect de la liberté de

conscience et de religion (en référence à l'article 3 de la Charte), respect interprété comme donnant droit à un aménagement scolaire religieux conforme à sa conscience et à sa religion. Autrement dit, un système laïque viendrait à l'encontre du droit présumé d'exprimer son adhésion religieuse jusque dans l'éducation de ses enfants à l'école publique. Les différents intervenants qui favorisent la confessionnalité reconnaissent le fait du pluralisme culturel, moral et religieux, ce qui, pour la très grande majorité, peut justifier l'octroi de droits confessionnels aux autres confessions religieuses. Ils évoquent néanmoins à ce sujet divers types de limitations à cette extension des droits, d'ordre historique (par exemple, la prédominance des traditions chrétiennes), social, économique ou simplement d'ordre pratique.

À ces deux principes normatifs se greffe un postulat selon lequel il y a une dimension religieuse à tout être humain, duquel découle la mission de l'école de tenir compte de cette dimension afin d'assurer le développement intégral de l'enfant. Une école qui ne favoriserait pas l'éducation religieuse ou spirituelle ne contribuerait pas au plein épanouissement de l'enfant. En outre, la mission de l'école apparaît nettement comme devant être en continuité avec les valeurs morales et religieuses transmises dans la famille.

Les éléments empiriques qui sont invoqués pour légitimer cette position confessionnelle sont essentiellement au nombre de trois. Tout d'abord, on fait valoir que la majorité de la population serait en faveur de la confessionnalité scolaire. On recourt alors à des données de sondages, à la « situation de fait » que l'enseignement et l'école confessionnels sont choisis par la majorité, ou simplement à la « conviction » qu'il y a consensus dans la population québécoise. Ensuite, on souligne l'importance d'éviter une rupture avec le patrimoine culturel et religieux qui a façonné la société québécoise, l'école étant considérée comme le lieu privilégié pour assurer cette continuité. Enfin on fait ressortir, à maintes reprises, des situations problématiques de nature psychologique et sociale : d'une part, les problèmes psychologiques et sociaux rencontrés par les jeunes, comme le suicide, la drogue, le décrochage et, d'autre part, les phénomènes sociaux qui font pression sur l'éducation, comme la mondialisation, la logique utilitariste, etc. Les valeurs morales et religieuses représenteraient un rempart contre ces phénomènes qui menaceraient l'identité personnelle et le plein épanouissement des individus.

2 – Les arguments en faveur de la déconfessionnalisation

Les tenants d'une déconfessionnalisation du système scolaire se réfèrent, comme ceux qui s'y opposent, aux chartes des droits et libertés, mais selon une interprétation divergente et en insistant sur des aspects différents. On se réfère également à des éléments socio-historiques d'un autre ordre.

La laïcité du système scolaire découle logiquement de l'application des droits fondamentaux garantis par les chartes : le droit à l'égalité, à la liberté de conscience et de religion et à la non-discrimination en fonction de ses opinions ou de ses options religieuses.

Ainsi, le recours à la clause dérogatoire apparaît une négation des droits fondamentaux inacceptable pour un État démocratique à qui revient l'exigence de neutralité en matière religieuse, c'est-à-dire la limitation que l'État doit s'imposer de ne favoriser ou de ne défavoriser quelque option religieuse ou morale que ce soit. La liberté de conscience et de religion et la liberté d'association, comme le droit de manifester sa religion, ne relèvent pas de l'organisation sociale et politique, mais de la famille et de la société civile.

Les faits sociaux invoqués à l'appui d'un aménagement scolaire non confessionnel renvoient tout d'abord à la diversité culturelle et religieuse de la société québécoise, diversité que la loi doit respecter dans toutes les composantes du système d'éducation. Ensuite, la sécularisation des institutions publiques et de la société en général en appelle à une meilleure adéquation entre le système d'éducation et l'environnement social. Enfin, l'existence même des chartes implique l'application des principes fondamentaux qu'elles contiennent, tout particulièrement les articles 3 et 10 de la Charte québécoise relatifs à la liberté de conscience et de religion et la non-discrimination. Ceux-ci doivent s'harmoniser avec la Charte canadienne et la Déclaration universelle. Ces articles 3 et 10 sont en effet plus déterminants que ne l'est l'article 41 de la Charte québécoise relatif au droit des parents touchant l'enseignement religieux pour leurs enfants.

Dans ce contexte, la mission de l'école publique est de veiller à l'intégration de tous les élèves, d'éviter la ghettoïsation des enfants sur la base des convictions religieuses de leurs parents et de promouvoir le respect et la compréhension entre les différents groupes qui composent la société. La promotion de l'une ou l'autre des confessions de foi dans l'école et dans le curriculum scolaire serait incompatible avec cette triple visée que doit assurer l'éducation.

Dans quelques mémoires qui favorisent une déconfessionnalisation, par exemple ceux provenant du Comité protestant et du Congrès juif, on considère que certaines écoles publiques pourraient conserver une spécialisation religieuse, comme les communautés franco-protestantes et juives. Cependant, on ne présente aucune argumentation permettant de légitimer un tel système scolaire « hybride ».

Hormis le Mouvement laïque québécois, la plupart des groupes sont ouverts à l'accommodement concernant les fêtes religieuses ou les prescriptions alimentaires et vestimentaires, à la fois parce qu'elles peuvent favoriser chez les jeunes le sentiment d'être reconnus et acceptés par la communauté scolaire et parce qu'elles relèvent davantage de l'expression religieuse des élèves, qui ne contrevient pas au principe de la neutralité de l'école elle-même.

3—L'argument de la démocratie parentale

Entre les deux pôles d'opinion que nous venons de résumer, il en existe un troisième qui prône une neutralité d'absorption de l'État, en laissant aux parents le soin de décider eux-mêmes localement de la confessionnalité ou de la laïcité de l'école. Ce courant de

- 4 L'enquête a été effectuée au printemps 1998, soit avant la mise en place des commissions scolaires linguistiques et des autres modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique à l'automne 1997.



pensée est représenté essentiellement par la Fédération des comités de parents. En pratique, il rejoint le courant de pensée confessionnel, mais il s'en distingue quant aux principes qui le fondent. Il y voit simplement une application de la démocratie parentale. On retrouve ce même courant de pensée chez les enseignants protestants en ce qui concerne l'enseignement religieux.

II—L'enquête

Quelles sont les opinions et les préférences des parents, des enseignants et des directions d'école en ce qui a trait à la place de la religion dans l'école publique? Nous avons, au printemps 1998, effectué une vaste enquête auprès de ces trois catégories de personnes qui jouent des rôles de premier plan à l'école.

A—Les populations visées

L'enquête auprès des parents a été effectuée par sondage téléphonique. Nous avons veillé, dans l'échantillonnage, à obtenir un nombre représentatif des catégories de parents suivantes : les catholiques, les protestants, les autres confessions religieuses et ceux qui ne déclarent aucune appartenance religieuse. Les parents ont été sélectionnés au départ selon la religion déclarée de leurs enfants, mais les résultats sont, sauf exception, présentés en fonction de la religion déclarée du parent au moment de l'entrevue au téléphone. Au total, 2234 parents ont participé à l'enquête. Il convient de préciser que les sondeurs ont demandé à parler à la personne responsable des questions scolaires, si bien que les sondés sont à 76,6 % des femmes.

L'enquête auprès des enseignants et des directions d'établissement a été menée au moyen de questionnaires écrits, postés à leur lieu de travail. Nous avons échantillonné les enseignants et les directions d'établissement en fonction du caractère catholique ou protestant de l'école. Ce choix s'explique logiquement par le fait que les deux types d'école ont, à l'origine, été institués pour répondre à la demande sociale des parents catholiques et protestants. Ceux qui déclarent une autre religion ou n'en déclarent aucune ont le choix entre les deux types d'école⁴. Étant donné que les appartenances confessionnelles des écoles ont aussi été marquées historiquement par la culture française et anglaise, nous avons voulu, en composant l'échantillon, prendre en compte la langue dans laquelle est dispensé l'enseignement. Au total, 1194 enseignants et 602 directeurs y ont participé.

Le rapport de recherche (Milot et Proulx, 1998) fournit les taux de réponse détaillés et les différents aspects méthodologiques pertinents. Il convient toutefois de souligner un élément important pour la présentation qui suit. Quelques catégories d'enseignants et de directeurs comportent un nombre relativement peu élevé de personnes interrogées : enseignants des réseaux anglo-catholique (108) et franco-protestant (136), directions des réseaux franco-protestant (23), anglo-catholique (37) et anglo-protestant (66). Cela tient au nombre relativement

restreint d'écoles qui accueillent ces catégories de personnel, comparativement aux écoles franco-catholiques. Les échantillons de départ étaient forcément plus petits. Aussi, la marge d'erreur pour ces catégories de personnels est-elle statistiquement très élevée contrairement aux catégories qui comptent plusieurs centaines de personnes sondées. On voudra donc se rappeler que, dans le cas des catégories dont le nombre de sondés est peu élevé, il est plus approprié de parler de simples tendances plutôt que d'opinions clairement représentatives de l'ensemble du groupe.

Nous présentons ici une synthèse des résultats de l'enquête menée auprès de chacun des trois groupes : parents, enseignants, directeurs. On peut consulter l'analyse détaillée dans le rapport de recherche publié séparément. Afin d'alléger la présentation, nous éviterons donc autant que possible d'exposer en détail toutes les statistiques.

Cette synthèse dégage les résultats obtenus aux questions qui se rapportent spécifiquement aux différents aspects liés à la problématique de notre mandat : le statut confessionnel des écoles, le projet éducatif, l'enseignement religieux, l'animation pastorale ou l'animation religieuse et enfin, les autres aménagements relatifs à la religion à l'école (les fêtes religieuses, les symboles, les coutumes vestimentaires et alimentaires).

B – La place de la religion à l'école

Globalement et en dernière analyse, notre enquête révèle une préférence certaine pour un modèle d'école laïque, c'est-à-dire une école fondée sur les valeurs communes aux citoyens et donc détachée des confessions religieuses. Cela s'observe, quoique à des degrés divers, aussi bien chez les parents et les enseignants que chez les directeurs. Il s'agit cependant d'une préférence pour une laïcité ouverte où l'on est généralement prêt à faire place à un enseignement culturel de la religion et à une animation commune pour les diverses religions. Si cette préférence est manifeste chez les parents protestants, tout comme chez ceux des autres religions ou n'en déclarant aucune, elle est cependant moins marquée chez les parents catholiques, dont une très forte minorité se montre plus favorable à la confessionnalité. Quant aux enseignants et aux directeurs, leur préférence pour un modèle d'école laïque est sans équivoque, sauf chez les directeurs des écoles anglo-catholiques, où la tendance en faveur de la confessionnalité est claire.

Ces constats doivent-ils surprendre, en comparaison des enquêtes précédentes menées ces dernières années, et qui concluaient généralement que les parents tenaient en majorité à l'école confessionnelle? La réponse réside probablement dans la différence des cadres conceptuels⁵ et méthodologiques dans lesquels les personnes interrogées ont été invitées, selon les enquêtes, à répondre aux questions.

Pour ce qui est de la présente enquête, plusieurs questions ont été posées pour chacune des composantes de l'école liées à la confessionnalité, afin de permettre aux sondés de s'exprimer à

différents niveaux. Ainsi, ils ont été invités : 1) à se dire favorables ou défavorables à un certain nombre d'éléments ou de paramètres relatifs à la religion à l'école et à exprimer leur accord ou leur désaccord à ce propos; 2) à délibérer ensuite sur certains principes juridiques, sociaux ou éthiques susceptibles d'influer sur l'aménagement de la religion; 3) enfin, à délibérer sur différentes options d'aménagement institutionnel découlant de ces principes. Nous avons donc voulu aller plus loin que la simple mesure des attitudes sur un certain nombre d'« objets confessionnels », ce qui a été jusqu'ici la marque de la plupart des sondages connus sur la religion à l'école. En somme, en invitant les trois groupes à une délibération, nous avons voulu leur permettre de passer du souhaitable ou du désirable aux principes, puis aux retombées concrètes des choix que ces principes peuvent impliquer. Comme on le constatera, les opinions peuvent varier en passant d'un niveau à l'autre.

Ainsi, on le verra plus loin, les parents qui se déclarent catholiques sont majoritairement d'accord pour que leurs valeurs et leurs croyances religieuses influent sur le projet éducatif de l'école de leurs enfants; la majorité considère aussi que les écoles confessionnelles font partie de l'identité du Québec. Pourtant, pour la majorité d'entre eux, ces attitudes ne sont pas déterminantes quand il s'agit de délibérer sur le type d'aménagement qui convient le mieux pour l'école de leur enfant.

Dans la synthèse des résultats que nous présentons, nous commençons par traiter des perceptions et des attitudes par rapport à divers éléments qui concernent la religion à l'école. Nous abordons ensuite les préférences exprimées à l'égard de certains principes normatifs (moraux, sociaux et juridiques). Nous terminons par les résultats de la délibération concernant divers modes possibles d'aménagement de l'école publique. Cet ordre de présentation est le même pour le statut de l'école et le projet éducatif, l'enseignement religieux ainsi que pour l'animation pastorale et les autres accommodements.

1 – Le statut confessionnel des écoles

Le statut confessionnel découle de la reconnaissance officielle d'une école dont un certain nombre de ses composantes revêtent, en principe, un caractère religieux, comme le projet éducatif ou les services éducatifs. Il confère à l'école son identité religieuse. Nous avons d'abord cherché à vérifier si l'identité confessionnelle d'une école peut, en elle-même, comporter une valeur symbolique aux yeux des personnes interrogées et ce qu'elle est susceptible de signifier pour elles.

Chez les parents, la valeur que l'on accorde à l'identité confessionnelle des écoles varie considérablement. Seuls les catholiques y attachent majoritairement de l'importance, encore que cette majorité soit faible (54,9 %) et varie en intensité : 28,2 % y accordent « beaucoup » et 26,7 % « assez » d'importance. De leur côté, les deux tiers des protestants accordent peu, voire aucune importance au statut protestant de l'école. Par ailleurs, comme les écoles sont catholiques ou protestantes, il n'est pas étonnant qu'en très grande majorité, les parents d'autres

confessions ou n'appartenant à aucune n'attachent pas du tout d'importance à ce que l'école de leur enfant soit identifiée à l'une ou l'autre de ces confessions.

La majorité des enseignants n'accorde guère d'importance à ce que leur école soit identifiée comme catholique ou protestante : 58,8 % de ceux qui enseignent dans les écoles franco-catholiques n'y attachent que peu ou aucune d'importance. Ont la même attitude 72,7 % des enseignants du réseau anglo-protestant et 63,9 % de ceux du réseau franco-protestant. Toutefois, 70,4 % des enseignants du réseau anglo-catholique y accordent assez ou beaucoup d'importance. Dans les directions d'école, la tendance est la même que chez les enseignants, y compris chez les anglo-catholiques.

Mais le Québec perdrait-il quelque chose de son identité si les écoles publiques n'étaient plus confessionnelles? Si 39,8 % des parents protestants sont « tout à fait » ou « plutôt » d'accord avec une telle perception, les catholiques l'affirment pour leur part dans une proportion de 60,1 %. Encore une fois ici, les parents d'autres confessions ou sans appartenance religieuse relient très peu la confessionnalité scolaire à l'identité du Québec. Quant aux enseignants et aux directeurs d'école, ils sont majoritairement d'avis que la perte du statut confessionnel des écoles ne porterait pas atteinte à l'identité du Québec.

Nous avons ensuite invité les personnes interrogées à délibérer sur deux principes normatifs relatifs à l'aménagement des rapports entre la religion et l'école : d'une part, les droits et privilèges consentis actuellement par la loi seulement aux catholiques et aux protestants et, d'autre part, l'égalité de traitement entre toutes les religions. Dans ce dernier cas, l'égalité peut se traduire de deux façons : accorder les mêmes droits à toutes les confessions religieuses ou, au contraire, ne reconnaître aucun droit particulier aux religions dans l'école. Le principe d'égalité rallie nettement la majorité dans chacun des quatre groupes de parents, comme l'illustre le tableau 1. Les trois catégories de parents appartenant à une confession optent, dans une faible majorité, pour l'extension des droits et privilèges confessionnels à toutes les religions. Une minorité seulement de catholiques tient au statu quo, soit 21,4 %, alors que cette option ne rallie que 12,2 % des protestants.

Quant à l'option de « n'accorder ni droits ni privilèges à aucune religion », elle rallie une large majorité des parents déclarant n'appartenir à aucune religion (72,3 %). Chez les trois autres catégories de parents, une portion significative est aussi de cet avis, soit 24,1 % des catholiques, 27,5 % des protestants et 35,6 % des autres confessions. Nous verrons plus loin que ces choix de principe ne se traduisent pas directement dans les préférences d'aménagement concret du système scolaire.

Tableau 1

Attitude des parents relative au maintien des droits et privilèges confessionnels ou au principe de l'égalité

L'État devrait :	Catholiques	Protestants	Autres religions	Aucune religion
• maintenir les droits et les privilèges des catholiques et des protestants seulement	21,4	12,2	7,9	4,2
• accorder aux autres religions les mêmes droits et privilèges	50,8	55,1	54,4	21,1
• n'accorder ni droits ni privilèges à aucune religion	24,1	27,5	35,6	72,3

Les enseignants, pour leur part, optent aussi majoritairement pour le principe de l'égalité. Cela dit, les uns et les autres se distinguent quant à la manière de l'appliquer. Du côté francophone, tant les enseignants des écoles catholiques que ceux des écoles protestantes préfèrent majoritairement (55 % et 56,4 %) que l'État n'accorde ni droits ni privilèges à aucune religion. Du côté anglophone, 58,5 % des enseignants du réseau catholique préfèrent que l'État étende les droits et privilèges à tous, tandis que ceux du réseau protestant sont divisés : 46,1 % sont prêts à étendre les droits et privilèges aux autres religions et 44,7 %, à n'en accorder aucun.

Chez les directions d'école, on souhaite plus nettement que l'État n'accorde ni droits ni privilèges à personne : 63,6 % dans le réseau franco-catholique, 59,1 % dans le réseau franco-protestant et 69,2 % dans le réseau anglo-protestant. Leurs collègues des écoles anglo-catholiques, eux, préféreraient que l'on étende les privilèges des catholiques à toutes les religions.

La question de l'intégration des immigrants est, on l'a vu au chapitre précédent, l'un des buts sociétaux valorisés par le Québec. Aussi, est-elle souvent présente dans les débats concernant la confessionnalité scolaire. En effet, l'existence d'écoles confessionnelles est pour les uns perçue comme un obstacle à cette intégration; pour d'autres, elles sont tout à fait aptes à remplir cette fonction. Quelle serait donc la meilleure formule pour favoriser l'intégration des enfants d'immigrants qui ne sont ni catholiques ni protestants à la société québécoise? Serait-ce de les accueillir dans les écoles catholiques ou protestantes actuelles, de leur permettre d'avoir des écoles de leur propre religion (s'ils appartiennent à une confession) ou de créer pour tout le monde des écoles qui ne soient rattachées à aucune religion particulière? Cette question, qui ne concerne plus les principes abstraits mais bien les aménagements concrets, amène des résultats fort différents de la précédente qui portait sur le principe de l'égalité.

En effet, on l'a vu, les trois catégories de parents rattachés à une confession optaient, dans une faible majorité, pour l'extension aux autres religions des droits confessionnels actuellement reconnus aux catholiques et aux protestants. Logiquement, cela supposerait que chaque confession puisse avoir ses propres écoles. Cependant, en prenant en considération l'objectif de l'intégration sociale, ils sont nettement moins favorables à la création des écoles confessionnelles propres aux différentes religions. En effet, seulement 14,1 % des catholiques, 13,3 % des protestants et 9 % des autres confessions favorisent un tel type d'aménagement. Ce sont justement, on le notera, les parents des autres confessions religieuses qui favorisent le moins cette option, tout comme du reste les parents qui ont immigré au Canada : 10,2 % de ces derniers souhaiteraient des écoles pour chaque religion.

En fait, pour favoriser l'intégration, la création d'écoles pour tous et qui ne sont rattachées à aucune confession particulière rallie la plus forte proportion de parents dans chacun des quatre groupes, soit 43,6 % des parents catholiques, et la grande majorité des parents protestants (60,3 %) et des autres religions (72,3 %). Ces derniers préfèrent clairement que les enfants d'immigrants s'intègrent à des écoles sans affiliation religieuse. Il en va de même des parents qui ont immigré au Canada. En somme, bien que les membres des autres religions soient en théorie majoritairement favorables à l'extension des droits et privilèges confessionnels des catholiques et des protestants, et donc au principe de l'égalité, en pratique, une faible minorité d'entre eux voient dans l'école confessionnelle un avantage du point de vue de l'intégration des immigrants.

Quant aux enseignants et aux directeurs des trois réseaux franco-catholique, franco-protestant et anglo-protestant, ils sont encore plus fortement d'avis que la meilleure formule pour intégrer les immigrants autres que catholiques et protestants à la société québécoise est de créer des écoles qui ne soient rattachées à aucune religion. Les personnels du réseau anglo-catholique ont tendance à favoriser davantage que leurs collègues des autres réseaux l'accueil dans les écoles actuelles comme étant la meilleure façon d'intégrer les immigrants.

Par ailleurs, au statut de l'école est liée la question des critères de sélection des élèves et des personnels, en particulier dans le cadre d'un système qui permettrait à chaque religion de posséder ses écoles. Aussi bien chez les parents et les enseignants que chez les directeurs, on préfère très majoritairement une école qui accueille tous les élèves, sans distinction basée sur leur appartenance religieuse. Par ailleurs, tous les parents, et majoritairement dans chaque groupe, n'accordent que peu ou pas du tout d'importance à ce que les enseignants soient de même religion qu'eux.

Le choix des parents entre une école catholique et une école protestante, quand les deux types d'école sont situés à proximité de leur lieu de résidence, est limité par diverses normes juridiques, notamment la langue d'enseignement et, au moment de notre enquête, la religion des parents : avant juillet 1998, date de la mise en place des

6 Environ 30% des parents perçoivent qu'ils ont eu une telle possibilité. Notre enquête a révélé par ailleurs qu'au moment de l'inscription, une portion significative de parents ont fait, pour leur enfant, une déclaration d'appartenance religieuse différente de la leur, telle que recueillie par les sondeurs au téléphone. Ce phénomène s'explique sans doute par la volonté du parent de pouvoir plus librement inscrire son enfant à l'école ou à l'enseignement de son choix.

commissions scolaires linguistiques, les élèves catholiques et protestants étaient tenus de fréquenter respectivement les écoles catholiques et protestantes. Chez les parents qui ont effectivement eu la possibilité de choisir entre deux écoles⁶, plusieurs motifs ont pu les inciter à en choisir une plutôt qu'une autre. Les motifs ayant trait à la religion, constate-t-on, ont généralement de l'importance pour les groupes des autres confessions ou n'appartenant à aucune religion. Chez les premiers, près de 40 % affirment qu'un meilleur accueil des enfants de leur religion a été pour eux un motif très important ou assez important du choix de l'école. Par ailleurs, chez les seconds, 57,1 % déclarent avoir basé leur choix d'une école sur leur perception que celle-ci accepte mieux les enfants qui n'ont pas de religion.

Mais en général, les motifs du choix de l'école répondent à des préoccupations plus pragmatiques. Le fait que l'école choisie par le parent soit perçue comme favorisant le bilinguisme est le motif relevé nettement le plus important (très important et assez important) : 81,6 % des catholiques, 88 % des protestants, 60,4 % des autres confessions et 65,5 % de ceux qui déclarent n'appartenir à aucune religion. La proximité de l'école vient au deuxième rang des motifs les plus importants (très important et assez important) pour 73,6 % des catholiques, 67,8 % des protestants, 73,6 % des autres religions et 69,9 % de ceux qui déclarent n'appartenir à aucune religion.

2 – Le projet éducatif

Le projet éducatif définit les orientations globales de l'école et les valeurs qui sont censées inspirer sa vie. On a vu au premier chapitre comment le projet éducatif catholique est explicitement défini dans le règlement du Comité catholique, alors que le règlement du Comité protestant ne fait pas mention d'un tel projet. Ce dernier précise toutefois un certain nombre de valeurs que les écoles protestantes peuvent intégrer, dans les services éducatifs ou dans un projet éducatif. Nonobstant cette différence réglementaire dans les deux types d'école, nous avons voulu savoir quelle importance les parents qui appartiennent à une religion accordent à ce que leurs valeurs et leurs croyances religieuses influent sur le projet éducatif de l'école que fréquente leur enfant.

Ce sont les parents catholiques qui y accordent le plus d'importance : 28,1 % affirment qu'ils y attachent « beaucoup » d'importance et 33,7 %, « assez » d'importance. Chez les parents protestants, 47,8 % au total accordent de l'importance à cet aspect, contre 43,6 % chez ceux des autres religions. Les opinions extrêmes montrent bien les différences : 28,1 % des catholiques, 29 % des protestants et 25,4 % des autres religions accordent « beaucoup » d'importance à l'influence de leurs valeurs religieuses sur l'école, tandis que pour 17,5 % des catholiques, 37 % des protestants et 45,3 % des autres confessions, cette influence n'est « pas du tout » importante.

Selon les termes du règlement du Comité catholique, « une école reconnue comme catholique intègre les valeurs et les croyances de la religion catholique dans son projet éducatif ». Le Comité

catholique insiste du reste, comme on l'a vu au premier chapitre, pour que l'école catholique « indique ouvertement » ses fondements chrétiens. Aussi a-t-on posé aux directions des écoles catholiques la question suivante : « Le texte écrit du projet éducatif de votre école indique-t-il explicitement que les valeurs et les pratiques qu'il préconise s'inspirent des croyances et des valeurs de la foi catholique? ». Dans les écoles francophones, c'est, constate-t-on, le tiers seulement des projets qui y font référence, soit 34,8 %; 52,5 % n'en parlent pas et 12,7 % des écoles n'ont pas de texte écrit de leur projet éducatif. Chez les 31 directeurs des écoles anglo-catholiques, 83,9 % ont par contre déclaré que leur projet éducatif fait mention de ses sources catholiques.

Les enseignants et les directeurs sont majoritairement d'avis que leur milieu (élèves, parents, personnels de l'école, comité d'école) accorde peu d'importance au caractère catholique ou protestant de l'école. Les deux exceptions sont le réseau anglo-catholique, où l'on estime que le milieu est très attaché au caractère confessionnel de l'établissement, et les enseignants francophones des deux secteurs qui croient, mais dans une faible majorité, que les parents y sont également attachés. Cependant, les enseignants et les directeurs affirment dans de larges proportions que, personnellement, ils ne tiennent pas à ce statut. Les enseignants estiment en majorité que dans les faits, les valeurs et les croyances de la religion catholique ou protestante ne marquent pas vraiment la vie de leur école pour ce qui a trait au règlement et au climat général de l'école et à sa vie pédagogique. Les personnels du réseau anglo-catholique ne partagent pas cependant ce point de vue. De même, une courte majorité des directeurs des écoles franco-catholiques estime que ces valeurs ont une influence relative sur le règlement et le climat de l'école, mais une franche majorité estime qu'elles ne touchent guère la vie pédagogique.

Le projet éducatif et les majorités locales –
Si un certain nombre de parents s'attend à ce que l'école de leur enfant s'inscrive en quelque sorte dans le prolongement des valeurs et des croyances véhiculées à la maison, la réalité scolaire est désormais une réalité marquée par le pluralisme des options religieuses. Il en découle nécessairement que ce n'est pas la vision de chaque parent qui peut s'imposer à l'école. Eu égard à ce qui précède, nous avons voulu vérifier comment les parents envisageaient l'équation suivante : si les valeurs et les croyances de tous les parents ont quelque chose à voir avec le projet éducatif de l'école, comment celui-ci serait-il déterminé? On le comprendra aisément, cette question est directement liée à un aspect important du débat sur la religion à l'école, à savoir s'il appartient aux parents de décider de l'orientation religieuse de chaque école. Or, le fait de remettre aux parents le choix d'une telle décision implique nécessairement qu'entre en jeu le poids des majorités locales. Que pensent les parents du mécanisme démocratique que ce choix supposerait et surtout des effets qu'il entraînerait?

Dans chacun des quatre groupes, une minorité se montre « tout à fait » favorable à ce qu'une majorité de parents puisse définir les valeurs et les croyances religieuses qui déterminent le projet éducatif de l'école où vont leurs enfants. Chez les catholiques cependant,

- 7 Un sondage effectué par la maison Sondagem en 1996 avait donné des résultats similaires, cette fois dans un échantillon représentatif de l'ensemble de la population, sans distinction basée sur l'appartenance religieuse comme dans le cas de notre enquête.
- 8 Cumul des réponses « très important » et « assez important ».

57,5 % y sont majoritairement favorables (tout à fait favorables : 19,8 %; plutôt favorables : 37,7 %), ce qui n'est pas le cas des autres groupes de parents. Toutefois, la position des catholiques change radicalement dans l'hypothèse où la majorité des parents de l'école de leur enfant ne serait pas catholique : la proportion des parents défavorables à la formule grimpe alors à 74,3 %. L'opinion spontanée des catholiques est, peut-on penser, liée à leur statut de majorité⁷.

De leur côté, les enseignants des écoles franco-catholiques sont majoritairement défavorables (61,3 %) à ce qu'une majorité de parents puisse définir les valeurs et les croyances religieuses qui vont déterminer le projet éducatif de leur école. Parmi les 38,7 % qui sont favorables à ce mécanisme, 61,1 % seraient d'avis contraire « si cette majorité n'était pas de la même religion » qu'eux. Au total, c'est donc plutôt 84,6 % d'enseignants que cette formule rebute. Par contre, chez les directeurs d'établissements franco-catholiques, ils y sont majoritairement favorables (64,1 %). Ce pourcentage diminue toutefois à 52 % dans l'hypothèse où la majorité des parents opte pour des valeurs ou croyances d'une autre religion que la leur.

Pour leur part, les enseignants des écoles anglo-catholiques sont largement favorables (60 %) à laisser les parents déterminer par le jeu de la majorité les valeurs religieuses du projet éducatif scolaire, et leurs directeurs sont presque unanimes (94,6 %) à ce sujet. Dans les deux cas, le choix possible des valeurs d'une autre religion ne fait pas varier leur opinion. Enfin, les enseignants des écoles protestantes, tant dans le réseau francophone qu'anglophone, sont à 69,2 % et 72 % défavorables à cette option tandis que les directeurs la rejettent à 63,7 % et 56 %.

Si l'on convient généralement que l'école a un rôle à jouer à l'égard des valeurs, quelle est l'importance relative des valeurs religieuses par rapport aux valeurs sociales et morales? Le tableau 2 reproduit les résultats obtenus à la question : « Selon vous, l'école a-t-elle un rôle important à jouer dans l'éducation des enfants par rapport aux valeurs sociales, aux valeurs morales et aux valeurs religieuses? ».

Tableau 2

Rôle de l'école par rapport aux valeurs sociales, morales et religieuses, selon les parents

Valeurs	Catholiques	Protestants	Autres religions	Aucune religion
sociales	96,3 ⁸	95,6	95,6	97,3
(très important)	(72,7)	(81,8)	(83,5)	(81,4)
morales	94,1	94,8	94,2	93,3
(très important)	(65,7)	(78,2)	(78,0)	(71,3)
religieuses	68,4	63,0	38,6	13,4
(très important)	(34,2)	(31,5)	(19,9)	(3,5)

Pour la quasi-totalité des parents de tous les groupes, l'école a indéniablement un rôle à jouer en ce qui concerne les valeurs sociales et morales. Les valeurs religieuses sont importantes pour une majorité de catholiques et de protestants, mais dans une proportion et à un degré beaucoup moindres. On observe en effet que les valeurs sociales et morales sont « très importantes » pour une majorité de parents de tous les groupes et dans des proportions atteignant les deux tiers et plus. Par contre, les valeurs religieuses sont « très importantes » pour le tiers des parents et moins. C'est donc dire que l'importance accordée aux valeurs religieuses dans l'école est une donnée relative au regard d'autres choix. On notera que les parents appartenant à d'autres confessions religieuses sont nettement moins attachés à ce que l'école joue un rôle concernant les valeurs religieuses.

Les préférences d'aménagement eu égard au projet éducatif – Comme on vient de le constater, il y a une différence dans l'estimation que le parent fait de la place de la religion selon qu'il en évalue la pertinence en soi ou qu'il est amené à délibérer en prenant en considérations d'autres biens également désirables. C'est tout particulièrement le cas lorsqu'on invite les parents à indiquer leurs préférences entre différentes options d'aménagement, qui sont corrélatives aux principes relatifs aux droits confessionnels ou à l'égalité que nous avons analysés précédemment.

Préfèrent-ils que le projet éducatif de l'école où va leur enfant s'inspire des valeurs catholiques, protestantes, d'une autre religion ou de valeurs communes à tous les citoyens, qu'ils déclarent ou non une religion? Le tableau 3 illustre les résultats globaux, en rappelant, aux fins de comparaison, les résultats obtenus à la question analysée précédemment, relative à l'importance que les parents accordent à ce que les valeurs et les croyances de leur religion influent sur le projet éducatif de l'école de leurs enfants.

Une première donnée attire l'attention. Une majorité de parents préfère que le projet éducatif de l'école de leur enfant s'inspire de valeurs communes à tous les citoyens. Ce résultat démontre qu'il peut y avoir un écart significatif entre, d'une part, l'opinion concernant la place de ses propres options religieuses à l'école et les principes que l'on valorise par ailleurs et, d'autre part, la délibération sur des choix d'aménagement. Ainsi, les parents se montrent généralement favorables à ce que les valeurs et les croyances de leur religion influent sur le projet éducatif de l'école, comme l'indique la dernière ligne du tableau 3. Ils sont toutefois beaucoup moins nombreux à favoriser une option d'aménagement qui découlerait logiquement d'une telle préférence.

Tableau 3

Préférences des parents quant aux valeurs devant inspirer le projet éducatif de l'école de leurs enfants

Valeurs inspirant le projet éducatif	Catholiques	Protestants	Autres religions	Aucune religion
catholiques	45,5	–	2,7	1,6
protestantes	–	18,0	5,3	1,0
d'une autre religion	0,6	0,8	6,9	1,7
communes aux citoyens	53,2	76,0	83,9	94,9
Importance que les valeurs et croyances de sa religion influent sur le projet éducatif (assez et beaucoup d'importance)	61,8	47,8	43,6	–

L'analyse plus approfondie des résultats révèle l'existence, parmi les catholiques, de quatre sous-groupes selon, d'une part, qu'en soi, ils attachent ou non de l'importance à ce que leurs valeurs et leurs croyances comme catholiques influent sur le projet éducatif de l'école de leurs enfants et, d'autre part, leur préférence pour le type de valeurs, religieuses ou communes, qui devraient inspirer cette même école.

Les catholiques « convaincus » pro-confessionnels (36,6 %). Ils attachent de l'importance à ce que leurs valeurs et croyances inspirent le projet éducatif de l'école de leurs enfants et préfèrent une école qui s'inspire de ces mêmes valeurs.

Les catholiques « convaincus » pro-laïques (24,1 %). Ils attachent aussi de l'importance à ce que leurs valeurs et croyances catholiques inspirent le projet éducatif, mais préfèrent cependant une école dont le projet éducatif s'inspire des valeurs communes à tous les citoyens.

Les catholiques « indifférents » pro-confessionnels (8,4 %). Ils n'attachent pas d'importance à ce que les valeurs et les croyances de leur religion inspirent le projet éducatif de leur école, mais préfèrent tout de même une école qui s'inspire des valeurs catholiques.

Les catholiques « indifférents » pro-laïques (28,3 %). Ils n'attachent pas non plus d'importance à ce que les valeurs et les croyances de leur religion inspirent le projet éducatif de leur école et ils préfèrent une école inspirée des valeurs communes.

La comparaison entre ces quatre sous-groupes montre l'existence d'une gradation continue quant à l'importance que chacun accorde aux principaux éléments relatifs à la religion à l'école.

Cette gradation va décroissant, du sous-groupe des catholiques « convaincus » pro-confessionnels aux « indifférents » pro-laïques.

Le sous-groupe des catholiques « convaincus » pro-confessionnels se distingue de manière significative des trois autres. Il forme en quelque sorte le noyau dur favorable à l'option confessionnelle. De même, le sous-groupe des catholiques « indifférents » pro-laïques se distingue aussi généralement des deux autres sous-groupes intermédiaires et forme à son tour le noyau dur de l'option laïque.

Mais comment expliquer que, parmi les catholiques « convaincus », les deux cinquièmes optent pour l'école laïque, et que, parmi les catholiques « indifférents », un cinquième préfère l'école confessionnelle? La réponse, révèle l'analyse des données (Milot et Proulx, 1998), tient avant tout à la différence d'attitude à l'égard des rapports sociaux en ce qui concerne l'égalité des citoyens, l'accueil des immigrants, l'hétérogénéité de la population étudiante et du corps enseignant.

En effet, si l'on préfère l'école catholique, même étant convaincu ou indifférent quant aux valeurs qui devraient inspirer l'école, c'est que l'on privilégie davantage des rapports sociaux où prédomine l'importance de la relation avec son groupe identitaire, en l'occurrence les catholiques. À l'inverse, si l'on préfère l'école laïque, tout en ayant des attitudes divergentes quant aux valeurs qui devraient inspirer l'école, on privilégie davantage des rapports sociaux manifestement plus ouverts à l'ensemble des citoyens.

Ces deux grandes tendances sont liées à diverses variables socio-économiques : les 36,6 % du noyau dur en faveur de l'école catholique habitent à 63,9 % en région, tandis que les 28,3 % qui forment le noyau dur en faveur de l'école laïque habitent, pour 49,9 %, dans l'île de Montréal. Les deux autres sous-groupes habitent à quelque 55 % en région.

La différence la plus notable entre les deux grandes conceptions est toutefois la scolarité. Ici la polarisation est claire : les tenants de l'école laïque se recrutent à 56 % parmi ceux qui ont 13 ans et plus de scolarité, qui ont donc au moins terminé leurs études collégiales, tandis que dans les deux sous-groupes qui préfèrent l'école catholique, quelque 60 % ont 11 ans ou moins de scolarité. On ne s'étonnera pas, par conséquent, que les premiers aient des revenus supérieurs aux seconds, qu'ils soient plus au fait des questions scolaires et qu'ils participent davantage à la vie de l'école.

Cela dit, on constate par ailleurs que la population catholique se distingue sensiblement des trois autres groupes de parents en ce qu'elle préfère, dans une moindre proportion, un projet éducatif s'inspirant de valeurs communes aux citoyens, indépendamment de leur affiliation confessionnelle. Ils sont, en conséquence, beaucoup plus nombreux que les autres groupes à valoriser une école s'inspirant des valeurs de

- 9 Dans ces cas, il s'agit parfois, pour le parent, de ne pas isoler l'enfant de son groupe-classe, majoritairement en enseignement religieux (surtout au primaire), ou encore de lui permettre d'obtenir une certaine forme d'information sur la religion catholique (Milot, 1991).



leur propre religion. On peut formuler l'hypothèse : le fait que les catholiques constituent le groupe majoritaire au Québec et que l'école catholique a longtemps été et est encore, en dehors de Montréal, fréquentée surtout par des catholiques, influence sur les résultats.

En troisième lieu, il est très net que la grande majorité des parents appartenant à d'autres confessions religieuses désire que leurs enfants soient dans un contexte scolaire où les valeurs qui inspireront le projet éducatif ne soient rattachées à aucune confession, fut-elle majoritaire ou minoritaire. Cette dernière donnée concorde tout à fait avec l'opinion de ce groupe, rapportée plus haut, concernant l'intégration des enfants : ses membres considéraient très majoritairement que la création d'écoles qui ne seraient rattachées à aucune religion était la meilleure façon d'intégrer les enfants immigrants qui ne sont ni catholiques ni protestants.

De leur côté, les enseignants, quel que soit le type d'école où ils travaillent, optent très majoritairement pour que le projet éducatif de leur école s'inspire des valeurs communes à tous les citoyens, sans égard à leur religion, plutôt que des valeurs religieuses. Chez les enseignants du réseau protestant, aussi bien du secteur francophone qu'anglophone, c'est à plus de 90 %; chez leurs collègues du réseau catholique, c'est à 80 % dans le secteur francophone et à 59 % dans le secteur anglophone.

Les directeurs du réseau franco-catholique partagent le même avis que leurs enseignants et dans la même proportion, soit à 81,2 %. Les directeurs anglo-catholiques divergent toutefois d'opinion : 59,5 % préfèrent que leur école s'inspire des valeurs catholiques. Dans le réseau protestant, on opte, du côté francophone, à 81,8 % pour les valeurs communes et, du côté anglophone, à 93,8 %.

3—L'enseignement religieux

Le régime d'option – L'enseignement religieux confessionnel est offert en option avec l'enseignement moral dans les écoles catholiques. Si les catholiques y choisissent en majorité (soit 69,6 %) l'enseignement religieux pour leurs enfants, les non-catholiques optent très majoritairement pour l'enseignement moral, dans des proportions de 53,4 % pour les protestants, de 81,6 % pour les autres confessions et de 86,4 % pour les enfants déclarés sans appartenance religieuse. Un petit nombre de non-catholiques sont toutefois inscrits en enseignement moral et religieux catholique (16,8 %)⁹. On constate également qu'une portion des enfants (de 5 à 17 %) ont déjà suivi l'un et l'autre enseignements, au fil des années.

Dans les écoles protestantes, le régime d'option est organisé fort différemment, ce que reflètent les résultats de l'enquête. L'enseignement moral et religieux protestant ne présente pas de caractère confessionnel ou endoctrinant; il permet une connaissance du christianisme, des autres religions, et le programme comporte une section sur la formation morale. Compte tenu de son caractère non contraignant

- 10 Du point de vue juridique, les élèves des écoles protestantes avaient le choix, au moment où a été menée l'enquête, d'opter pour le cours d'enseignement moral et religieux protestant ou pour l'enseignement moral. En pratique, comme on l'a vu au chapitre 1, le programme d'enseignement moral et religieux protestant n'est pas, malgré son nom, confessionnel, si bien que le régime d'option n'a guère de sens. Du reste, nous n'avons pas trouvé de statistiques différenciant les élèves inscrits en enseignement moral et religieux protestant de ceux inscrits en enseignement moral.

pour la liberté de conscience, les enfants suivent en grande majorité le même programme¹⁰. Toutefois, le caractère même du programme induit une perception selon laquelle cet enseignement n'a pas de lien avec la religion protestante, même si son intitulé officiel est « enseignement moral et religieux protestant ». En effet, la majorité des parents interrogés dont les enfants fréquentent l'école protestante affirment que ceux-ci suivent non pas l'enseignement religieux protestant, mais un enseignement moral sans connotation religieuse : ceci est vrai pour 61,3 % des catholiques, 63,7 % des protestants, 85 % des autres confessions et 77,9 % des parents sans appartenance religieuse. C'est donc dire qu'il n'y a pas de relation directe entre l'appellation du programme et son contenu.

La perception des enseignants – Comment les enseignants chargés de cet enseignement perçoivent-ils leur tâche? Dans le réseau franco-catholique, 30,1 % se disent très à l'aise de dispenser l'enseignement religieux catholique, 35,3 % se sentent plutôt à l'aise, 27 % se déclarent mal à l'aise dans ce domaine et 9,4 %, très mal à l'aise. Chez les anglo-catholiques, 80 % des enseignants y sont à l'aise dont presque la moitié, 48,8 %, très à l'aise.

Chez les enseignants des écoles protestantes, la situation se présente fort différemment. En effet, aussi bien du côté francophone qu'anglophone, le corps enseignant se divise littéralement en deux : à l'école francophone, 52,3 % sont mal à l'aise avec cet enseignement (dont 26,9 %, très mal à l'aise) tandis qu'à l'école anglophone, 49,8 % sont mal à l'aise (dont 24,5 %, très mal à l'aise).

Les causes du malaise qu'éprouve une bonne proportion des enseignants face à cet enseignement n'ont pas été explorées en profondeur. Toutefois, on observe un lien positif statistiquement significatif, quoique modéré, entre, d'une part, le degré d'aise à enseigner la religion et l'importance que l'on accorde à la religion dans sa vie et sa pratique religieuse. En somme, plus on est religieux, plus on est à l'aise pour enseigner la religion, ou inversement.

La gestion du régime d'option – Au moment où ils ont rempli le questionnaire, les directeurs savaient déjà que les élèves, quel que soit le type d'école fréquentée, pourraient bénéficier, en septembre 1998, d'un régime comprenant dorénavant trois options : l'enseignement religieux catholique, l'enseignement protestant et l'enseignement moral. Près de 40 % des écoles franco-catholiques, 75 %, des écoles franco-protestantes, 56 % des écoles anglo-catholiques et 86 % des écoles anglo-protestantes devaient régir ce nouveau système. Partout, les directeurs, dans une proportion variant entre 69,8 % chez les franco-catholiques et 78,6 % chez les anglo-protestants, s'attendaient à ce que leur tâche soit difficile à cet égard.

Les objectifs de l'enseignement religieux – Nous avons posé deux séries de questions aux parents afin de mesurer leur accord sur un certain nombre d'objectifs que peut viser un enseignement

de la religion. La première série regroupait des objectifs à caractère confessionnel (développement de la foi, encouragement à la pratique religieuse, connaissance des grandes vérités de la religion, développement moral, etc.). La seconde série de questions présentait des objectifs non confessionnels de la religion (faire connaître les diverses religions et leur histoire, aborder la question du sens de la vie, développer la tolérance envers les religions).

En toute logique, nous avons posé les questions sur les objectifs à caractère confessionnel aux parents dont les enfants sont inscrits en enseignement religieux confessionnel, catholique ou protestant, et qui se déclarent d'une confession religieuse. Dans tous les cas, entre 60 % et 85 % des parents sont « tout à fait » ou « plutôt » d'accord avec ces objectifs. Mais les objectifs qui reçoivent la plus forte adhésion (sur lesquels on est « tout à fait » d'accord) sont, chez les catholiques, le développement de la foi (52 %), le développement de la solidarité communautaire (50,6 %), l'éducation morale (47,7 %) et l'encouragement à pratiquer sa religion (43,6 %); chez les protestants, l'éducation morale (49,7 %) et l'encouragement à pratiquer sa religion (47,8 %); chez les autres religions, le développement de la foi (48 %).

La seconde série de questions portant sur des objectifs non confessionnels de l'enseignement religieux a été par ailleurs proposée à tous les parents, qu'ils aient déclaré ou non une religion et quel que soit le cours dans lequel était inscrit leur enfant. Ces objectifs rallient la faveur d'une proportion très élevée de personnes : entre 82 % et 97 % sont « plutôt » d'accord ou « tout à fait » d'accord. Même chez les catholiques, ces objectifs obtiennent un score sensiblement plus élevé que les objectifs à caractère confessionnel, qui sont pourtant favorisés par les deux tiers de ceux-ci. Ainsi, que l'enseignement de la religion fasse « connaître les différentes religions présentes dans notre société » est un objectif sur lequel 88,4 % des catholiques, 86,5 % des protestants, 84,2 % des autres confessions et 90,3 % des parents sans appartenance religieuse se disent « tout à fait » d'accord ou « plutôt » d'accord.

Les objectifs qui reçoivent la plus forte adhésion (sur lesquels on est « tout à fait » d'accord) sont chez les catholiques : le questionnaire sur le sens de la vie (61 %), la connaissance des différentes religions (59,1 %) et l'histoire des religions (55,8 %); chez les protestants : l'histoire des religions (67,3 %) et la connaissance des différentes religions (62,9 %); chez les autres religions : l'histoire des religions (66,7 %), la connaissance des différentes religions (64,4 %) et le questionnaire sur le sens de la vie (57,6 %); chez ceux qui ne se déclarent d'aucune religion : la connaissance des religions (65,9 %) et leur histoire (65,5 %) et le questionnaire sur le sens de la vie (56 %).

Mais l'objectif qui recueille l'adhésion la plus forte dans toute la population est le développement de « la tolérance envers les religions différentes » : pas moins de 72,9 % des parents interrogés se sont déclarés tout à fait d'accord avec cet objectif et pas moins de 93,1 %, « tout à fait » ou « plutôt » d'accord. Force est de constater que

l'on attend de la connaissance des religions un apprentissage de l'ordre des valeurs sociales et morales, ce qui correspond bien au rôle que les parents attendent de l'école au regard des valeurs et que nous avons analysé précédemment, comme on l'a vu au tableau 2. Les parents qui se déclarent sans appartenance religieuse, note-t-on aussi, se montrent encore plus favorables que les trois autres groupes de parents à un enseignement de la religion qui n'aurait pas d'objectifs confessionnels, mais des objectifs de connaissance et d'ouverture à la diversité religieuse.

On distingue chez les enseignants et les directions d'école trois groupes distincts. D'abord une grande majorité d'enseignants et de directeurs de tous les secteurs sont largement d'accord avec les objectifs non confessionnels d'un enseignement religieux. En second lieu, les enseignants et les directions des écoles catholiques acceptent en majorité les objectifs confessionnels de l'enseignement religieux, et ce, très fortement dans le réseau anglo-catholique, beaucoup moins dans le réseau franco-protestant. Enfin, le milieu protestant rejette majoritairement les objectifs confessionnels d'un enseignement religieux, en particulier le développement de la foi et la transmission des vérités religieuses.

Les préférences quant aux types d'enseignement religieux à l'école – Après avoir considéré les objectifs de l'enseignement religieux pour eux-mêmes, nous avons finalement invité les parents à délibérer sur leurs préférences quant à différents types d'aménagement possibles de l'enseignement religieux à l'école de leur enfant. Un « enseignement culturel, donnant des connaissances générales sur les différentes religions » a obtenu, dans chaque groupe, le pourcentage le plus élevé, comme en fait foi le tableau 4.

Tableau 4

Préférences des parents relatives aux types d'enseignement religieux

Types d'enseignement religieux :	Catholiques	Protestants	Autres confessions	Aucune religion
catholique et protestant seulement	28,9	14,6	5,8	1,9
de chaque confession	17,9	8,1	12,1	3,1
(perspective confessionnelle)	(46,8)	(22,7)	(17,9)	(5,0)
culturel, commun à tous les élèves	44,2	63,8	55,6	56,6
aucun	7,9	12,7	25,2	38,0
(perspective laïque)	(52,1)	(66,5)	(80,8)	(84,6)
ne sait pas	1,2	0,8	1,4	0,3

- 11 L'animation pastorale est un service du secteur catholique, et l'animation religieuse, du secteur protestant.

Ici encore, les catholiques se démarquent des trois autres groupes de parents. C'est dans une plus forte proportion, soit 28,9 %, qu'ils préfèrent que l'école offre seulement un enseignement catholique et un enseignement protestant. Ils sont les plus nombreux à opter pour que chaque confession ait son propre enseignement dans l'école (17,9 %), et ils sont moins nombreux à choisir un enseignement culturel pour tous.

Chez les protestants, il n'y en a que 14,6 % qui favorisent le maintien de l'enseignement confessionnel protestant et 63,8 % qui optent pour un enseignement culturel commun. Les parents se déclarant d'autres confessions, ou d'aucune appartenance religieuse, sont également majoritairement en faveur d'un enseignement religieux culturel.

On observe aussi, selon les catégories, un pourcentage croissant de personnes qui préfèrent que l'école n'offre aucun enseignement religieux, selon qu'il s'agit des catholiques (7,9 %), des protestants (7,9 %), des autres confessions (25,2 %) ou des parents sans appartenance religieuse (38 %).

Au total, il ressort que la perspective laïque (ouverte ou fermée) concernant l'enseignement religieux l'emporte majoritairement chez tous les groupes, par rapport à l'hypothèse confessionnelle (restreinte ou élargie).

À l'exception des directeurs des écoles anglo-catholiques, aucun groupe ne préfère la situation actuelle où ne sont offerts que les enseignements religieux catholique et protestant dans toutes les écoles. L'hypothèse d'offrir des enseignements de toutes les religions ne remporte guère la faveur des personnes interrogées. Néanmoins, en milieu catholique, c'est pratiquement le tiers qui préférerait la situation actuelle, mais où l'on offrirait également l'enseignement des autres religions. Chez les directeurs anglo-catholiques, les deux tiers favorisent cette hypothèse.

Somme toute, la perspective laïque l'emporte fortement chez tous les enseignants et les directeurs, à l'exception des directeurs anglo-catholiques. C'est l'enseignement religieux de type culturel qui rallie le plus grand nombre, et ce, davantage dans le milieu protestant que dans le milieu catholique. Quant à l'absence totale d'enseignement religieux, c'est chez les directeurs d'écoles francophones, tant catholiques que protestantes, que cette possibilité trouve le plus de soutien, avec plus d'un directeur sur trois.

4 – L'animation pastorale

Pour ce qui est de l'animation pastorale ou religieuse¹¹, 61,3 % des catholiques y accordent beaucoup ou assez d'importance, tout comme 51,3 % des protestants, 28,2 % des autres confessions et 10,9 % de ceux qui ne déclarent aucune appartenance religieuse. Le faible pourcentage obtenu dans ces deux dernières catégories s'explique vraisemblablement par le fait qu'il s'agit de services offerts en principe aux seuls catholiques et protestants. Les protestants y accordent moins d'importance

que les catholiques, ce qui reflète probablement en partie leur réalité. Le service d’animation religieuse n’y est pas répandu aussi systématiquement que dans le réseau catholique.

Les préférences quant à l’aménagement de l’animation pastorale ou religieuse – Ici encore, les parents ont été invités à délibérer sur leurs préférences concernant les types d’aménagement possibles de l’animation pastorale ou religieuse. Comme dans le cas des différents types d’enseignement religieux, dans chaque groupe de parents, on accorde la plus haute cote à l’aménagement d’un « service d’animation commun à toutes les religions ». Le pourcentage de parents qui préféreraient que l’école n’offre « aucun service d’animation religieuse » est plus élevé que ce n’était le cas pour l’enseignement religieux. Au total, la perspective laïque (ouverte ou fermée) l’emporte, dans tous les groupes, sur la perspective confessionnelle (restreinte ou élargie).

Tableau 5
Préférences des parents relatives à l’animation pastorale ou religieuse

Types d’animation religieuse	Catholiques	Protestants	Autres religions	Aucune religion
catholique et protestante seulement	31,6	16,0	8,1	2,3
de chaque confession (perspective confessionnelle)	12,0	6,0	7,9	3,3
	(43,6)	(22,0)	(16,0)	(5,6)
commune à tous les élèves	39,7	55,0	49,9	38,6
aucune (perspective laïque)	14,4	19,8	32,0	55,5
	(54,1)	(74,8)	(81,9)	(94,1)
ne sait pas	2,4	3,3	2,2	0,4

Chez les enseignants et les directeurs, l’opinion est divisée. Dans le secteur francophone, ils sont plus enclins à favoriser un service commun, mais les directeurs du secteur franco-protestant préfèrent majoritairement que l’école n’offre aucun service de ce type. Le milieu anglo-protestant affiche une nette préférence pour qu’il n’y ait aucun service d’animation religieuse dans l’école, alors que les anglo-catholiques tiennent à un service pour catholiques seulement.

5 – Les autres aménagements

Les autres aménagements (fêtes, symboles, vêtements, etc.) ne concernent pas les services éducatifs de l’école, mais, surtout en milieu pluraliste, ils n’en constituent pas moins une réalité importante. Les symboles religieux affichés dans l’école, les fêtes des diverses

12 Il s'agit des questions : D2 et D3 du questionnaire destiné aux parents; 20 et 21 du questionnaire destiné aux enseignants; 33 et 34 du questionnaire destiné aux directeurs, dans le rapport de recherche (Proulx et Milot, 1998).

religions qui y sont ou non soulignées, les coutumes vestimentaires et alimentaires soumises à des prescriptions religieuses sont autant de réalités qui touchent les enfants et qui marquent leur vie dans le contexte scolaire. La prise en compte de ces aspects n'est pas soumise aux lois qui régissent l'éducation; elle fait plutôt l'objet d'accommodements raisonnables. Selon les parents, les enseignants et les directeurs, l'école doit-elle tenir compte de ces différents aspects rattachés à la religion?

Dans toutes les catégories, on est largement d'accord pour souligner les fêtes chrétiennes, avec une nette prédominance chez les catholiques. Parents, enseignants et directeurs se disent d'accord, mais dans une moindre mesure, pour que l'école souligne les fêtes des autres religions. Tous semblent ouverts à ce que l'école accepte les coutumes alimentaires et vestimentaires des élèves prescrites par les religions. On se montre toutefois plus réticent à ce que les symboles religieux des confessions autres que protestante et catholique soient affichés dans l'école, notamment dans le milieu protestant. Il semble que le fait d'être très favorable à l'égalité de traitement entre les diverses religions, comme l'ont exprimé la majorité des sondés, comporte des réserves en ce qui a trait aux fêtes et aux symboles religieux.

C – Profils d'aménagement privilégiés : confessionnalité ou laïcité?

Nous avons jusqu'ici présenté les résultats obtenus à chacune des principales questions concernant la religion à l'école. Il est également possible de recouper certaines questions afin d'avoir une vision plus globale des préférences d'aménagement de la place de la religion à l'école. C'est ce que nous avons fait d'ailleurs pour deux questions fondamentales, celle ayant trait aux types d'enseignement religieux possibles et celle concernant le projet éducatif de l'école¹². On obtient ainsi différents profils d'aménagement selon que les parents, les enseignants et les directeurs préfèrent tel type d'enseignement religieux et tel type de projet éducatif. Rappelons les choix qui leur étaient présentés :

Pour l'enseignement de la religion, préférez-vous que l'école :

- offre seulement un enseignement catholique et un enseignement protestant?
- offre à chaque groupe religieux son propre enseignement religieux?
- offre à tous un enseignement culturel, donnant des connaissances générales sur les différentes religions?
- n'offre aucun enseignement religieux?

Pour le projet éducatif de l'école, préférez-vous qu'il s'inspire :

- des valeurs de la religion catholique?
- des valeurs protestantes?
- des valeurs d'une autre religion?
- des valeurs communes à tous les citoyens, qu'ils aient ou non une religion?

En croisant les réponses à ces deux questions, on obtient théoriquement 16 possibilités d'aménagement. En pratique, cinq seulement regroupent un nombre significatif de personnes tant parmi les parents et les enseignants que les directions d'établissement. En outre, les profils d'aménagement de la place de la religion à l'école comportent, si l'on peut dire, un « dosage » différent de confessionnalité ou de laïcité. En effet, selon que l'on tient à l'école confessionnelle et à l'enseignement confessionnel, ou à l'école non confessionnelle et à un enseignement religieux, ou encore à une école non confessionnelle et à un enseignement religieux de type culturel, les tendances en faveur du maintien de la confessionnalité ou en faveur de la laïcité scolaire se dessinent. En effet, la confessionnalité ou la laïcité de l'école sert ici à définir les modèles d'aménagement de type confessionnel ou laïque, puisqu'il s'agit d'une orientation de l'école qui est plus englobante qu'un service éducatif dispensé dans l'une ou l'autre école. Ainsi, on peut situer ces profils sur un continuum allant de la confessionnalité intégrale à la laïcité.

Continuum des types d'aménagement de la religion

Type confessionnel	Types mixtes		Type laïque
école confessionnelle	école confessionnelle	école laïque	école laïque
enseignement religieux	enseignement religieux	enseignement religieux	enseignement
confessionnel	culturel	confessionnel	religieux
			culturel ou
			aucun enseignement
			religieux

Type confessionnel : l'école et l'enseignement religieux ont un caractère confessionnel.

Choix d'une école dont le projet éducatif s'inspire des valeurs religieuses (catholiques ou protestantes, ou d'autres religions) et offrant un enseignement religieux confessionnel, catholique ou protestant.

- 13 Par exemple, certaines écoles protestantes au Québec n'ont pas de service d'animation religieuse; par contre, en France, les écoles publiques laïques de l'enseignement secondaire (les lycées) offrent un service d'aumônerie, ce qui est aussi le cas dans plusieurs universités québécoises.

Types mixtes : seulement l'une des composantes (enseignement religieux ou école) fait l'objet d'un choix de type confessionnel.

Soit mixte-confessionnel :

Choix d'une école dont le projet éducatif s'inspire des valeurs religieuses (catholiques ou protestantes, ou d'autres religions), mais offrant un enseignement culturel.

Ce profil tend davantage vers la confessionnalité, puisque le cadre global de l'école est de type confessionnel; l'activité d'enseignement religieux ne serait plus, quant à elle, rattachée à une confession religieuse en particulier.

Soit mixte-laïque :

Choix d'une école dont le projet éducatif s'inspire des valeurs communes à tous les citoyens, mais offrant un enseignement religieux confessionnel catholique ou protestant.

Ce profil tend davantage vers la laïcité, puisque l'école même est préférée laïque; la prestation d'un enseignement religieux confessionnel se ferait donc dans un cadre laïque.

Type laïque : aucun caractère confessionnel n'est attribué à l'école ni à l'enseignement religieux. On observe deux variantes :

choix d'une école dont le projet éducatif s'inspire des valeurs communes à tous les citoyens et offrant un enseignement culturel;

choix d'une école dont le projet éducatif s'inspire des valeurs communes à tous les citoyens et n'offrant aucun enseignement religieux.

Pour simplifier l'analyse, nous n'incluons pas ici les services ou aménagements particuliers dans l'école, comme l'animation religieuse ou l'aménagement du calendrier scolaire, car il s'agit de services et d'aménagements qui peuvent être offerts aussi bien dans un type d'école confessionnelle que laïque¹³. Ils sont donc moins déterminants quant au type d'aménagement global de la confessionnalité ou de la laïcité.

1 – Les parents

Entre un modèle d'aménagement confessionnel et un modèle laïque, comment se positionnent les parents des quatre catégories de notre échantillon? Le tableau 6 affiche les pourcentages obtenus pour chacun des trois types, confessionnel, mixte ou laïque. Afin de donner un portrait de l'ensemble de la population, nous indiquons également le pourcentage d'indécis, qui est très faible, et le regroupement de tous les autres profils qui n'ont pu être retenus pour l'analyse, considérant encore une fois le nombre infime de personnes se situant dans ces profils résiduels.

Tableau 6

*Préférences des parents pour les types d'école
selon la perspective confessionnelle ou laïque*

Types d'école	Catholiques	Protestants	Autres religions	Aucune religion
confessionnel	33,7	14,2	6,0	1,1
mixte-confessionnel	10,9	6,3	0,9	1,2
(perspective confessionnelle)	(44,6)	(20,5)	(6,9)	(2,3)
mixte-laïque	12,8	7,7	8,9	3,7
laïque	40,0	68,4	74,0	90,9
(perspective laïque)	(52,8)	(76,1)	(83,9)	(94,6)
autres types résiduels	1,2	1,6	7,8	1,9
indécis	1,4	1,9	2,5	1,2

Si l'on compare d'abord les deux polarités les plus opposées, soit la confessionnalité (de l'école et de l'enseignement) par rapport à la laïcité (de l'école et de l'enseignement), on constate que cette dernière rallie la plus forte proportion dans chaque catégorie de parents, et ce, même chez les catholiques. C'est aussi une grande majorité des protestants, des autres confessions et de ceux qui ne déclarent aucune appartenance religieuse qui accordent leur préférence à un type d'aménagement laïque du système scolaire.

La catégorie de parents catholiques se démarque assez clairement des trois autres catégories; le profil confessionnel, pour l'enseignement religieux catholique et le projet éducatif catholique, regroupe une minorité de catholiques (33,7 %), mais une minorité nettement plus élevée que dans les trois autres catégories. On constate qu'ils proviennent en majorité des régions situées en dehors de Montréal et Québec (soit 62,5 %). Les femmes sont plus enclines à choisir ce profil que les hommes. On note que la pratique religieuse du parent catholique est en corrélation avec son choix : parmi l'ensemble des parents catholiques qui affirment assister à des cérémonies religieuses « une fois par semaine », 53,3 % choisissent le type confessionnel.

Le type laïque regroupe, parmi les protestants et les autres confessions religieuses, une majorité claire de parents. À la différence des catholiques, la variation entre les hommes et les femmes dans leur choix de réponses est moins significative; la différence entre Montréal et les régions n'est pas non plus une variable discriminante. Le réseau fréquenté par l'enfant se révèle par contre en corrélation plus étroite avec le choix des parents : la très grande majorité de ceux dont l'enfant fréquente le réseau anglo-protestant se retrouve dans ce profil. Ce type de parents a tendance à se montrer plus ouvert à la diversité dans les différentes questions sur le

sujet. La pratique religieuse, en général plus fréquente dans ces deux groupes que chez les catholiques, n'est pas liée à une attente confessionnelle à l'égard de l'école. Quelle que soit la fréquence de la pratique religieuse dans ces deux groupes, c'est toujours en majorité qu'ils optent pour la laïcité. L'école n'est pas perçue comme ayant un rôle important à jouer sur le plan des valeurs proprement confessionnelles, rôle probablement assuré principalement par la famille et les groupes religieux plutôt que par l'école.

Globalement, on observe que la perspective laïque est dominante dans tous les groupes de parents, et ce, même chez les catholiques. La perspective laïque rejoint 52,8 % des parents alors que la perspective confessionnelle en rejoint 44,6 %.

2 – Les enseignants et les directions d'école

Les résultats obtenus chez les enseignants et les directions d'école sont illustrés dans les tableaux 7 et 8. Chez les enseignants et les directeurs, on observe la même tendance que chez les parents, mais encore plus accentuée : tant chez les enseignants que chez les directeurs, et ce, dans tous les réseaux (hormis dans le réseau anglo-catholique), la tendance générale est de favoriser le profil d'aménagement non confessionnel, soit celui d'une école inspirée des valeurs communes offrant un enseignement religieux de type culturel ou n'offrant aucun enseignement religieux. Les acteurs principaux de l'école optent donc massivement pour la laïcité. Les directeurs anglo-catholiques sont encore une fois la seule catégorie parmi les personnels préférant en majorité le maintien de la confessionnalité. Le secteur protestant affiche les plus hauts pourcentages en faveur des modèles laïques.

Toutefois, les résultats provenant du milieu protestant se différencient sensiblement de ceux obtenus dans le milieu catholique pour ce qui est de l'aménagement de l'enseignement religieux. Enseignants et directeurs du milieu protestant se rallient majoritairement au profil de l'école inspirée de valeurs communes offrant un enseignement religieux de type culturel.

Hormis chez les directeurs anglo-catholiques, une proportion non négligeable (près du tiers) de toutes les catégories d'enseignants et de directeurs préférerait que l'école n'offre aucun type d'enseignement religieux. Les types mixtes ne regroupent guère qu'une minorité dans chaque catégorie, mais le type mixte-laïque est plus populaire que le type mixte-confessionnel.

Au total, tant chez les enseignants que chez les directeurs, la perspective laïque telle qu'elle est déterminée par le projet éducatif est très largement dominante sauf, une fois encore, chez les directeurs du réseau anglo-catholique.

Tableau 7

Préférences des enseignants pour les types d'école selon la perspective confessionnelle ou laïque

Types d'école	Réseau franco-catholique	Réseau anglo-catholique	Réseau franco-protestant	Réseau anglo-protestant
confessionnel	15,5	30,8	7,5	4,7
mixte-confessionnel	3,8	10,6	0,8	2,8
(perspective confessionnelle)	(19,3)	(41,4)	(8,3)	(7,5)
mixte-laïque	13,0	5,8	5,3	5,8
laïque	67,2	52,9	86,5	84,7
(perspective laïque)	(80,2)	(58,7)	(91,8)	(90,5)
autres types résiduels	0,5	1,6	–	1,9

Tableau 8

Préférences des directeurs pour les types d'école selon la perspective confessionnelle ou laïque

Types d'école	Réseau franco-catholique	Réseau anglo-catholique	Réseau franco-protestant	Réseau anglo-protestant
confessionnel	15,5	52,9	18,2	1,6
mixte-confessionnel	2,4	11,8	–	1,6
(perspective confessionnelle)	(17,9)	(64,7)	(18,2)	(3,2)
mixte-laïque	11,4	14,7	–	1,6
laïque	70,4	20,6	81,8	92,2
(perspective laïque)	(81,2)	(35,3)	(81,8)	(93,8)
autres types résiduels	0,4	–	–	3,1

En résumé

Nous avons à clarifier les attentes des acteurs scolaires, en particulier les parents, les enseignants et les directions d'école, de même que celles des principales confessions et des groupes porteurs d'une vision séculière de l'éducation. Pour ce faire, nous avons d'abord sollicité l'avis écrit de ces groupes, puis nous avons mené une vaste enquête, par mode de sondage, auprès des parents, des enseignants et des directions. Nous avons tenu compte de l'appartenance religieuse des parents, comme de ceux qui n'en déclarent aucune, ainsi que des réseaux confessionnels et linguistiques où œuvrent les personnels des écoles.

Les mémoires – En ce qui concerne d'abord les opinions écrites, nous pouvons dire que les principaux organismes représentatifs des grands corps sociaux intéressés par la religion à l'école nous ont transmis leur avis. Parmi eux, un nombre important sont reliés directement à des confessions religieuses.

Nous avons pu observer, en analysant ces opinions institutionnelles, l'existence de « blocs » significatifs et l'opposition perceptible entre certains. Le phénomène le plus évident est la nette opposition des tendances au sein même des acteurs scolaires. Ainsi, les associations de parents favorisent le libre choix de leurs membres à l'égard de la confessionnalité ou de la laïcité. En revanche, les grands syndicats d'enseignants et les directions d'école (du moins celles qui se sont prononcées) optent nettement pour le principe de la laïcité. Bref, les usagers et les prestataires des services éducatifs ne s'entendent pas quant au fond. Bien sûr, il s'agit ici de l'opinion institutionnelle des uns et des autres, telle qu'elle nous a été transmise par les leaders légitimes. Mais cette opposition n'en est pas moins un fait social majeur si tant est que les projets éducatifs de nos écoles devront dorénavant, et plus que jamais, être le fruit d'un consensus entre les partenaires de l'école : parents et éducateurs.

Un second phénomène a été constaté dans les mémoires : l'homogénéité, quant au fond, de la pensée catholique chez tous les groupes qui, à un titre ou à un autre, s'y rattachent, de l'épiscopat au Comité catholique, en passant par les parents catholiques et les professionnels de l'école qui dispensent des services éducatifs catholiques. Tous invoquent la référence à la primauté des droits des parents, à la philosophie catholique de l'éducation qui tient la dimension religieuse pour une composante essentielle de la formation intégrale de l'enfant, à l'identité québécoise forgée par la tradition catholique et à la faveur présumée majoritaire des parents pour cette tradition. Au sein des Églises protestantes, on observe une certaine tension entre les Églises « établies », issues de la Réforme, et les Églises de tendance évangélique ou de la Réforme radicale. Les premières sont manifestement plus favorables à la laïcité de l'institution pourvu que la dimension religieuse, quoique non confessionnelle, demeure présente dans l'enseignement. En revanche, les évangélistes ont une position qui ressemble largement à celle des catholiques.

Chez ceux qui prônent la laïcité enfin, on met à l'avant-scène, les droits fondamentaux de la personne, en particulier le droit à l'égalité, de même que la liberté de religion ou de conscience. On insiste particulièrement sur la diversité culturelle et religieuse et sur la mission de l'école qui est de veiller à l'intégration sociale.

Un dernier courant de pensée, qui n'est pas sans lien avec la pensée catholique, insiste avant tout sur la démocratie parentale. Pour ce courant, il appartiendrait simplement aux parents de décider de la confessionnalité de leur école et du choix de l'enseignement religieux qu'ils désirent recevoir.

Quant à l'enquête directe auprès des parents, des enseignants et des directions d'école, elle a porté essentiellement sur le statut de l'école, le projet éducatif et l'enseignement religieux, et l'animation religieuse ou pastorale.

Pour la majorité au sein des groupes consultés, l'identité religieuse du statut de l'école ne représente pas, en soi, une chose importante, sauf pour quelque 56 % des parents catholiques.

Tous les acteurs scolaires optent par ailleurs majoritairement pour le principe de l'égalité des religions à l'école. Chez les parents catholiques, protestants et ceux des autres religions, l'opinion majoritaire prône l'extension des actuels privilèges aux autres religions; chez ceux qui n'appartiennent à aucune religion, on estime très majoritairement qu'on ne devrait reconnaître de privilèges confessionnels à personne. Chez les enseignants des écoles francophones et les directeurs d'écoles francophones, on est du même avis. Du côté anglophone, l'opinion est plus divisée entre l'extension et l'abolition des privilèges confessionnels.

Malgré le courant majoritaire noté chez les parents prônant l'extension des droits et privilèges des catholiques et des protestants, en pratique, seule une petite proportion d'entre eux favorise pourtant l'ouverture d'écoles pour les autres minorités religieuses, y compris parmi ces minorités. C'est plutôt l'ouverture d'écoles qui ne seraient rattachées à aucune religion que tous les groupes recommandent en premier lieu. Cette position est majoritairement partagée par les enseignants et les directeurs, à l'exception des directeurs anglo-catholiques qui paraissent souhaiter l'extension des privilèges aux autres groupes.

En ce qui concerne le projet éducatif de l'école, chaque groupe de parents, sauf chez les catholiques, accordent en majorité peu ou pas d'importance à ce que leurs valeurs ou leurs croyances religieuses inspirent le projet éducatif de leur école. Mais en dernière analyse, tous les groupes de parents, comme chez les enseignants et les directeurs d'école (sauf en milieu anglo-catholique) préfèrent une école dont le projet éducatif s'inspire des valeurs communes à tous les citoyens, qu'ils aient ou non une religion. Ces majorités dépassent les 75 % chez tous les groupes, hormis chez les parents catholiques où elle se situe à 53,2 %. Une analyse plus approfondie de l'opinion catholique montre que la préférence pour l'école catholique ou laïque est d'abord liée aux attitudes à l'égard des rapports sociaux plutôt qu'à ses convictions religieuses : en effet, ceux qui sont davantage tournés vers la communauté catholique préfèrent en plus grand nombre l'école catholique, qu'ils soient convaincus ou indifférents en matière religieuse; de même, ceux qui sont davantage ouverts sur l'ensemble de la société, optent en plus grand nombre pour l'école laïque, sans égard, ici encore, à leurs convictions religieuses.

L'enquête a révélé en outre que la formule actuelle qui permet aux parents de décider des valeurs déterminant le statut de leur école est récusée par tous les groupes de parents, y compris par les



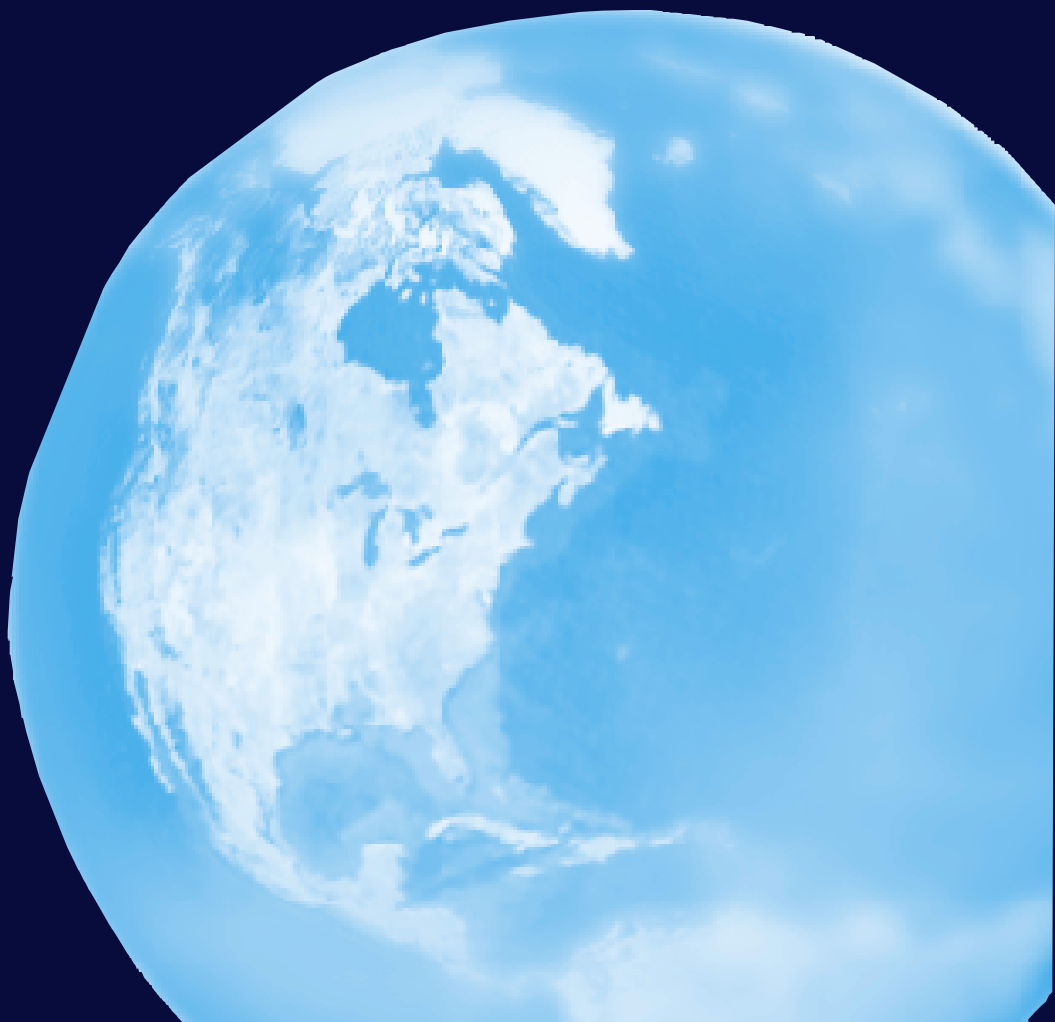
catholiques lorsqu'ils prennent en compte l'hypothèse où ils seraient minoritaires dans l'école de leurs enfants. Les enseignants sont aussi défavorables à cette formule, sauf du côté des anglo-catholiques. Chez les directeurs, l'opinion varie davantage : les directeurs des écoles francophones y sont majoritairement favorables, contrairement à ceux des écoles protestantes.

Au regard de l'enseignement religieux, les parents qui sont croyants et dont les enfants suivent l'enseignement religieux sont généralement d'accord avec les objectifs d'un enseignement religieux confessionnel. Chez les personnels, l'opinion est plus divisée. Mais en définitive, au moment d'exprimer ses préférences, la perspective laïque l'emporte majoritairement chez tous les groupes (sauf chez les directeurs anglo-catholiques) : de manière prépondérante, sinon majoritaire, on préfère un enseignement culturel, voire que l'on ne donne aucun enseignement religieux. Ici encore, les parents catholiques se distinguent, puisque 46,8 % préfèrent tout de même un enseignement religieux confessionnel.

En ce qui concerne enfin l'animation pastorale, les groupes favorisent ici encore de façon majoritaire la perspective laïque : soit que l'on préfère la formule de l'animation commune (qui constitue l'option la plus largement choisie), soit que l'on ne veuille aucune forme d'animation. La perspective confessionnelle reçoit tout de même la faveur de 43,6 % des parents catholiques, alors qu'elle est très minoritaire chez les autres. Du côté des enseignants et des directions d'école, la perspective laïque l'emporte aussi, sauf chez les anglo-catholiques.

Globalement et en définitive, nous pouvons affirmer que les différentes catégories de personnes, parents, enseignants, directions d'école (à l'exception des directeurs anglo-catholiques), bref ceux qui jouent un rôle essentiel à l'école publique, tendent à favoriser l'aménagement d'un système scolaire qui soit défini dans une perspective laïque, même si une minorité importante de parents catholiques préfèrent encore l'école et l'enseignement religieux catholiques.

Partie III Les orientations



Chapitre 8

UN CHOIX FONDAMENTAL : L'ÉGALITÉ OU LES PRIVILÈGES CONFESSIONNELS

Au chapitre 4, nous avons fait de l'égalité fondamentale des personnes le principe normatif essentiel de la démocratie libérale et convenu que le Québec constituait une société de ce type. Historiquement, toutefois, c'est-à-dire depuis la création même de notre système scolaire au XIX^e siècle, le Québec et plusieurs provinces du Canada ont effectivement renoncé à l'égalité religieuse à l'école en faveur des catholiques et des protestants. C'est l'essence même de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. Depuis 1982, le Québec a lui-même consolidé ce choix en adoptant dans ses lois sur l'éducation des clauses dérogatoires relatives à la liberté de conscience et de religion et à l'égalité de tous. La question qui se pose maintenant est toute simple : existe-t-il des raisons déterminantes qui devraient inciter le Québec à poursuivre dans la même direction et à recourir aux clauses dérogatoires, ou doit-il au contraire donner plein effet au principe d'égalité?

Avant d'y répondre, une remarque préliminaire s'impose. Les autorités catholiques invoquent l'engagement de l'État à préserver les droits confessionnels des parents¹. Or, à ce jour, soutient le Comité catholique (1997b), l'Église a clairement manifesté sa volonté de préserver ces droits, malgré la modification de 1997 touchant l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. Qui plus est, elle ne s'y est pas opposée à la condition que le gouvernement maintienne « son engagement à respecter la liberté de choix à laquelle tiennent les parents et la population en général » à l'égard des services éducatifs religieux et du statut de l'école (p. 1). S'il fallait que ces droits disparaissent, précisait le Comité, la population catholique « risquerait de se sentir flouée » (p. 3). En conséquence, l'État devrait prendre les moyens politiques et juridiques appropriés « en vue d'atteindre un nouveau pacte social en matière d'éducation religieuse » (p. 4).

Il n'appartient pas à notre groupe d'interpréter les engagements que l'État a ou aurait pris envers l'Église. C'est là une question essentiellement politique qui ne relève pas de notre mandat. Cependant, nous n'avons pas trouvé dans celui-ci, ni dans les déclarations ministérielles qui permettent de l'interpréter, de disposition limitative qui nous obligerait à formuler nos recommandations à l'intérieur d'un corridor balisé par les engagements de l'État envers l'Église ou les Églises. Au contraire, ce mandat est rédigé en des termes très larges.

Une question plus générale se pose néanmoins : les engagements que l'État prend, à un moment donné, à l'égard des citoyens ou de groupes de citoyens lient-ils les générations suivantes? En fait, ces engagements répondent à des problématiques qui sont généralement le résultat et le reflet des circonstances historiques. Cela ne veut pas dire que l'État peut les renier à son bon plaisir. Cela veut dire cependant qu'il a la responsabilité de réexaminer ses engagements chaque fois que les exigences du bien commun, dont il est l'ultime responsable, lui imposent de le faire. Si, au surplus, les engagements ou le « pacte social » portent sur un objet qui concerne tout le monde, ce qui est le cas en l'espèce puisqu'ils portent sur l'école publique, tous, dans la négociation, doivent être reconnus en

1 Depuis 1964, date de la création du ministère de l'Éducation, on évoque souvent l'existence d'un pacte social implicite, une sorte de concordat officieux, entre l'Église et l'État (Dion, 1967). Ainsi, l'Église a renoncé en 1964 à diriger le système d'éducation qu'elle estimait alors relever de sa responsabilité propre, pourvu que soit maintenu le droit des parents à l'école catholique. De même, la renonciation aux commissions scolaires confessionnelles et aux garanties constitutionnelles de 1867 a été accompagnée d'une demande des autorités catholiques de protéger les droits confessionnels des parents, y compris par le recours aux clauses dérogatoires aux chartes de droits. Ce à quoi l'État a consenti. En 1986, le gouvernement libéral, par la bouche de son ministre de l'Éducation, M. Claude Ryan, justifie explicitement le recours aux clauses dérogatoires que lui demandait d'adopter le Comité catholique, par les engagements pris en 1964 par l'État québécois envers l'Église au moment de la création du ministère de l'Éducation (Nadeau, 1998b). Il évoque encore en 1987 « l'entente qui intervint en 1985 entre le gouvernement du Québec et le gouvernement du temps autour des dispositions de la défunte loi 3 » portant création des commissions scolaires linguistiques (p. 32). En 1994, le ministre libéral Jacques Chagnon justifie à son tour la reconduction des clauses dérogatoires par « la nécessité de préserver l'essentiel du compromis sociopolitique intervenu en 1964 entre l'État et les autorités religieuses concernant les aménagements confessionnels du système scolaire » (Idem). Le Comité catholique se réfère aussi à cette « entente » de 1964 (1997a : 11).



pleine égalité. S'agissant spécifiquement de la place de la religion à l'école, on ne saurait admettre, dans une société démocratique, qu'elle ne concerne qu'une ou certaines religions à l'exclusion des autres et de ceux qui n'appartiennent à aucune.

Aussi, notre groupe a-t-il jugé qu'il était conforme à son mandat de prendre en considération toutes les avenues raisonnables, y compris celles qui sont susceptibles de remettre en cause les droits et privilèges confessionnels actuellement reconnus dans la loi et de s'interroger au premier chef sur la question de l'égalité des droits en matière de liberté de conscience et de religion. Il y a indubitablement sur cette question un choix de société de première importance dont on doit débattre maintenant en prenant en compte les arguments de toutes les parties.

I – Les arguments favorables à l'égalité

Deux types d'arguments militent en faveur du rétablissement de l'égalité en matière religieuse à l'école : la cohérence sociale et le consensus social.

La cohérence sociale – Le premier argument qui milite en faveur de la pleine reconnaissance du principe de l'égalité fondamentale est celui de la cohérence sociale. Le Québec et le Canada se sont dotés en 1975 et 1982 de chartes qui ont fait de l'égalité l'assise de la société. Ils l'ont fait pour une raison essentielle : l'égalité constitue, avec les autres libertés humaines, le fondement de la justice et de la paix. Le préambule de la Charte québécoise affirme d'ailleurs cela de façon solennelle :

Considérant que tous les êtres humains sont égaux en valeur et en dignité et ont droit à une égale protection de la loi.

Considérant que le respect de la dignité de l'être humain et la reconnaissance des droits et libertés dont il est le titulaire constituent le fondement de la justice et de la paix.

Aux yeux des membres du Groupe de travail, il convient donc au plus haut point que l'école, qui constitue un des lieux privilégiés d'éducation aux droits de la personne, soit cohérente par rapport à cette valeur fondamentale que le Québec a inscrite dans ses choix de société, il y a 25 ans à peine. Du reste, la Déclaration universelle des droits de l'homme assigne comme finalités de l'éducation à la fois le « plein épanouissement de la personnalité humaine et [le] renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales » (art. 26,1). Il nous apparaîtrait donc contraire à cette double finalité de maintenir un système éducatif dont l'organisation concrète la contredirait manifestement. Au surplus, en vertu de la Loi sur l'instruction publique tout enseignant a le devoir « de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne » (art. 22, 3^e). Comment, logiquement, pourrait-il les convier à ce respect lors même que l'école où il enseigne serait organisée selon un principe contrevenant à cet idéal?

On pourrait objecter que, précisément, c'est différent pour l'école. À preuve, le Canada n'a pas recherché la cohérence sociale que l'on estime primordiale aujourd'hui lorsqu'il a adopté la Charte canadienne des droits et libertés en 1982. Il n'a pas en effet remis en cause l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. Le législateur « constituant » a même précisé que « les dispositions de la présente charte ne portent pas atteinte aux droits ou privilèges garantis en vertu de la Constitution du Canada concernant les écoles séparées et autres écoles confessionnelles » (art. 30).

On doit apporter deux réponses à cette objection. Premièrement, les droits de la personne et les droits et privilèges confessionnels ne sont pas de même nature : ils n'ont pas le même fondement : les premiers, précisément, sont fondamentaux; les seconds ne le sont pas, autrement ils devraient s'appliquer partout au Canada, ce qui n'est pas le cas, ainsi que nous l'avons vu au chapitre 4. Comme l'écrivait la Cour suprême dans l'affaire sur le Renvoi relatif à l'instruction publique du Québec : « Il est unanimement reconnu que l'art. 93 est l'expression d'un désir de compromis politique. Il a permis l'atténuation de conflits religieux qui menaçaient la réalisation de l'Union [en 1867] » (Cour suprême du Canada, 1993 : 529; Proulx, D., 1998). Deuxièmement, le Québec (et Terre-Neuve après lui) a choisi, avec l'accord du Parlement du Canada, de revoir le compromis politique de 1867 et d'abroger les droits et privilèges confessionnels qui y furent inscrits. Si incohérence il y a eu en 1982 sur le plan constitutionnel, elle est, en ce qui concerne le Québec, dorénavant levée.

Le consensus social – L'argument en faveur de la reconnaissance du principe d'égalité religieuse en matière scolaire tient au consensus social. À cet égard, nous avons pu constater, au chapitre 5, que les conseils et organismes de l'État québécois chargés de l'éclairer et la Commission des droits et libertés de la personne, posent l'égalité des citoyens, quelle que soit leur religion ou leur origine, comme fondement de la société. Aucun de ces organismes (à l'exception du Comité catholique) n'a jugé pertinent de proposer une exception à ce principe pour l'école.

Lorsqu'il s'agit du droit à l'égalité, c'est d'abord l'opinion des minorités qu'il faut prendre en considération. La majorité, en effet, souffre rarement des inégalités puisqu'elle est plus que tout autre capable d'influencer le décideur politique en sa faveur. Or les quelques confessions non-chrétiennes qui ont transmis leur avis à notre groupe ont insisté sur le principe de l'égalité comme base de notre système scolaire.

Notre groupe a par ailleurs constaté que même la majorité des parents qui jouissent de ces privilèges n'est pas d'accord avec le maintien des droits et privilèges confessionnels à leur seul bénéfice. Seuls 21,4 % de catholiques et 12,2 % de protestants favorisent ce maintien. Ceux qui appartiennent à d'autres confessions et ceux qui déclarent n'appartenir à aucune y sont encore moins favorables, soit respectivement 7,9 % et 4,2 %. En fait, le principe d'égalité reçoit la faveur du plus

- 2 Dans une lettre à la ministre de l'Éducation, le Comité protestant déclarait « être entièrement d'accord avec les préoccupations mentionnées par le Comité catholique, dans son avis du mois de novembre 1997 ». Graham Jackson, président, à Pauline Marois, ministre de l'Éducation, 12 février 1998.

grand nombre, quel que soit le groupe d'appartenance, et plus encore chez ceux qui sont actuellement l'objet de discrimination. Cela dit, l'opinion des parents demeure divisée sur la manière d'appliquer le principe de l'égalité, ce sur quoi nous reviendrons.

II – Les arguments favorables aux droits et privilèges confessionnels

Il nous faut par ailleurs discuter de la position en faveur du maintien des droits et privilèges des catholiques et des protestants. Cette position a été officiellement défendue par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, comme nous l'avons vu au chapitre 5. Émanant d'un organisme mandaté à la fois par l'État et l'Église pour servir « d'interface entre les différents partenaires de l'éducation religieuse scolaire » (Comité catholique, 1997b : 11), sa position mérite de ce fait une prise en considération attentive².

La place de la tradition chrétienne dans la culture nationale – L'argument central en faveur de la reconnaissance des droits et privilèges des catholiques et des protestants est la place déterminante que ces deux traditions occupent dans l'histoire du Québec. Le Comité catholique écrivait à cet égard à notre groupe : « Dans toute société, il paraît inévitable que certaines traditions culturelles occupent une place prépondérante en raison de leur signification historique et sociale » (1998 : 7). Il avait écrit précédemment « que la culture québécoise puise autant aux sources de la tradition chrétienne qu'à la culture française ». L'octroi des mêmes avantages à tous les groupes dans une société pluraliste amènerait selon lui un « nivellement qui pourrait conduire à l'extinction de la culture nationale » (1995 : 29). En définitive, le Comité catholique justifie le traitement privilégié accordé aux traditions chrétiennes au nom de « l'équité » (1997a : 17).

Il est indéniable que le Québec a été façonné par la tradition catholique et les traditions protestantes. C'est là un fait historique et sociologique que personne ne conteste. Notre enquête auprès des parents a même permis de constater qu'une bonne majorité de parents catholiques (60 %) associe l'école catholique à l'identité de la société québécoise. Majoritairement encore (57 %), ils associent même à des degrés divers leur religion à leur propre identité nationale comme Québécois ou Canadiens. Ce n'est toutefois pas le cas des membres des autres religions et de ceux qui n'en ont pas.

Au-delà de ce fait sociologique, ce qui est en cause, c'est le caractère normatif que doivent revêtir ou non les traditions religieuses, et en particulier le catholicisme, dans notre organisation sociale en général et dans notre système scolaire public en particulier. Or il y a une raison déterminante pour ne pas faire des religions chrétiennes une valeur normative et structurante pour les institutions scolaires publiques. En effet, dans la perspective sociologique que nous venons d'évoquer, le « nous » se définit en fonction d'une tradition majoritaire. Du coup, se trouvent exclus de ce « nous » ceux qui n'appartiennent pas à cette tradition. Cette perspective

contraint à parler de « nous » et des « autres »³ et donc à s'éloigner collectivement du but que le Québec s'est fixé : il veut développer chez tous un sentiment de solidarité sociale et d'appartenance commune à la société québécoise. De plus, cette vision entraîne à la limite à considérer ce « nous » comme une donnée statique qu'il faut protéger de l'extinction, alors qu'il est, comme l'histoire des 40 dernières années le montre, en profonde transformation. Ce « nous », selon toute probabilité, va continuer à évoluer dans un sens marqué, non pas par une identité religieuse nationale, mais par une pluralité d'identités culturelles et religieuses, malgré la prédominance démographique des catholiques.

Dire cela, ce n'est pas diminuer, encore moins nier l'existence de la tradition chrétienne qui a le plus façonné le Québec; son influence est d'ailleurs toujours présente à bien des égards dans la vie des personnes comme des groupes. C'est pourquoi elle doit avoir une place importante à l'école. Mais elle ne peut prétendre, sans remettre en cause la valeur de l'égalité de tous, « normer » l'école publique, ni y occuper une position qui, en pratique, exclurait les autres.

Un deuxième argument invite à ne pas reconnaître un caractère normatif aux éléments religieux catholiques et protestants de la culture nationale. C'est la cohérence par rapport à nos engagements internationaux en matière de droits de la personne. En effet, le Canada et le Québec ont adhéré au Pacte international relatif aux droits civils et politiques. Or, comme nous l'avons vu au chapitre 4, le Comité des droits de l'homme des Nations Unies chargé, en dernière instance, d'arbitrer les conflits entre les personnes et les États liés par ce pacte a déjà fourni une interprétation très claire à l'égard de la question qui nous intéresse ici. Nous l'avons déjà citée, mais il importe de la reprendre car elle va au cœur de la question :

Le fait qu'une religion soit reconnue en tant que religion d'État ou qu'elle est établie en tant que religion officielle ou traditionnelle, ou que ses adeptes représentent la majorité de la population, ne doit en rien porter atteinte à la jouissance quelconque de droits garantis par le Pacte, notamment les articles 18 et 27, ni entraîner une discrimination quelconque contre les adeptes d'autres religions ou les non-croyants[...] (Cité par Woehrling, 1998 : 90).

Or le Pacte garantit aux personnes le droit à l'égalité (art. 26) outre, bien entendu, la liberté de conscience et de religion, édictée à l'article 18. Si le Québec continuait de fonder son système scolaire sur des principes qui contredisent ses engagements internationaux, et qu'un citoyen contestait⁴ les droits et privilèges des catholiques et des protestants devant le Comité des droits de l'homme des Nations Unies, il est donc hautement probable que l'argument de la culture religieuse nationale y trouverait peu d'écho.

Pour l'ensemble de ces raisons, le Groupe de travail confirme son option en faveur d'une école fondée sur le principe de l'égalité fondamentale de tous.

- 3 C'est du reste de cette manière que s'expriment certains organismes catholiques dans leur mémoire remis au Groupe de travail. Ainsi la Conférence de la pastorale scolaire (1998) écrit : « Au Québec, la vie sociale est teintée de culture chrétienne catholique. Il serait mal venu de ne pas en tenir compte. Par souci d'ouverture aux autres cultures, nous n'avons pas à oublier notre identité, nous n'avons pas à nous nier comme individu et comme collectivité. Les immigrants et les individus des autres cultures et/ou religions vont beaucoup mieux nous respecter si nous-mêmes nous nous respectons » (p. 2).
- 4 Sur le plan des procédures, l'existence de clauses dérogatoires pourrait paradoxalement lui faciliter la tâche puisqu'elles le privent de ces recours en droit interne. Soulignons en outre que l'existence au début des années 1990 d'une clause dérogatoire à l'égard des dispositions de la Charte de la langue française sur l'affichage unilingue n'a pas empêché le Comité de réprover la législation québécoise (Morin, Rigaldies et Turp, 1997).



III – Le recours aux clauses dérogatoires

Pour soustraire les lois sur l'éducation aux droits à l'égalité et à la liberté de conscience et de religion garantis par les chartes, le Québec a recours depuis de nombreuses années aux clauses dérogatoires. On est ici dans l'ordre des moyens. Vu notre prise de position en faveur de l'égalité, le recours à de telles clauses ne nous paraît pas davantage justifié. De plus, vu les engagements internationaux du Canada dans le cadre du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, le recours à la clause dérogatoire paraît extrêmement difficile à légitimer sur le plan démocratique. En effet, aux termes de ce pacte, ce recours est autorisé dans le cas d'un « danger public exceptionnel [qui] menace l'existence de la nation », mais sous réserve que cette dérogation n'entraîne pas une discrimination notamment fondée sur la religion (art. 4). Comment, dès lors, pourrait-on admettre une telle dérogation fondée sur l'existence de la tradition ou la place prédominante d'une religion sur le plan démographique ou dans la culture nationale?

Néanmoins, il apparaît utile d'en débattre plus à fond, compte tenu d'une autre dimension du problème. Bien qu'il estime toujours légitime le recours aux clauses dérogatoires, le Comité catholique constate lui-même que celui-ci est « jugé problématique » et « controversé ». Prenant acte de ce fait, il a, en novembre 1997, invité

instamment le gouvernement du Québec à trouver sans tarder une disposition juridique, constitutionnelle ou autre, qui lui permettrait d'établir un équilibre entre les exigences des Chartes, y compris celles de l'article 41 de la Charte québécoise, et les attentes légitimes exprimées par la population. Une telle disposition le libérerait du dilemme évoqué plus haut concernant le recours aux clauses dérogatoires ou leur abolition (1997b : 4).

Indépendamment des attentes de la population, un fait demeure : l'article 41 de la Charte québécoise existe et s'il ne veut pas l'appliquer à l'avenir de façon égalitaire, l'État devra continuer de recourir à des clauses dérogatoires. Pour éviter cette embûche, le Comité catholique presse donc le gouvernement du Québec de trouver une solution juridique, « constitutionnelle ou autre » (1997b : 4). Ceci supposerait donc de modifier à nouveau la Constitution du Canada afin d'y introduire, pour le Québec, une disposition analogue à celle que l'on trouve à l'article 29 de la Charte canadienne cité précédemment. Cela reviendrait à introduire l'équivalent d'une clause dérogatoire permanente affirmant la primauté de droits et privilèges confessionnels sur le droit à l'égalité. Ce serait retourner à la case départ. Aussi, il est certain qu'une telle modification ne pourrait être recevable que si elle rendait le droit des parents à l'enseignement religieux confessionnel pour leurs enfants, tel qu'affirmé à l'article 41, compatible avec les droits fondamentaux de la personne et, au premier chef, avec le droit à l'égalité. Cela revient à dire qu'il faudrait inscrire dans la Constitution du Canada l'équivalent de l'article 41 de la Charte québécoise.

Sur le plan pratique, la conséquence d'une telle éventualité serait d'obliger constitutionnellement le législateur québécois à offrir, à l'école publique, à tout groupe religieux raisonnablement nombreux qui en fait la demande, un enseignement religieux conforme aux convictions de ses membres. On se trouve renvoyé ici à une question préalable, et plus fondamentale : le Québec doit-il maintenir à l'école publique le droit à l'enseignement religieux confessionnel tel que reconnu à l'article 41? Si l'on répond oui à la question, cela veut dire qu'il faut le faire pour toutes les religions. D'ailleurs, on l'a vu, l'article 10 de la charte actuelle l'y convie déjà. Dès lors surgit une seconde question : cela est-il souhaitable et opportun? On ne peut répondre dans l'abstrait ni à la première ni à la seconde question. On doit le faire en examinant les divers modèles d'organisation de la place de la religion à l'école, en prenant en considération un ensemble de paramètres à la fois éducatifs, sociaux, culturels, juridiques et administratifs. C'est ce que nous ferons dans le prochain chapitre.

Chapitre 9

LES AMÉNAGEMENTS POSSIBLES

Le mandat nous a été confié de « déterminer [...] les diverses orientations qui pourraient guider l'État dans sa définition de la place de la religion à l'école et [d']indiquer, le cas échéant, celles qu'il recommande ». Tel est l'objet de ce dernier chapitre : présenter et discuter les aménagements possibles à la lumière de l'ensemble des informations et données dont nous disposons maintenant.

I – Les paramètres à prendre en compte

Dans la première partie du présent rapport, nous avons inventorié les questions que soulevait l'organisation actuelle de la religion à l'école. Il nous faut donc maintenant vérifier comment les divers aménagements possibles sont susceptibles d'apporter les meilleures réponses à ces questions. Pour ce faire, nous devons prendre en compte les paramètres ou dimensions que nous avons précédemment analysés et que nous rappelons brièvement.

Les principes et les finalités – La première de ces dimensions a trait aux finalités et aux principes les plus généraux qui devraient, selon notre groupe, guider l'État à l'égard de l'aménagement de la religion à l'école. Au chapitre 4, nous avons établi que les principes de l'égalité fondamentale des citoyens et de la neutralité de l'État devaient servir de fondement à cet aménagement. Au chapitre 8, nous avons montré la pertinence que le Québec, sur le plan politique, confirme son choix de société en faveur de la primauté du droit à l'égalité et à la liberté de conscience et de religion en matière d'éducation. Toujours au chapitre 4, nous avons convenu que l'école relève de la responsabilité partagée des parents, de la société civile et de l'État, partenariat qui vise à fournir à chaque élève une éducation intégrale de qualité. Les intérêts de l'enfant se traduisent notamment par son droit à se préparer de manière adéquate à sa vie de citoyen, en vue d'assurer la continuité de notre communauté politique, tout comme des valeurs et des principes démocratiques qui l'inspirent. Cette préparation comprend, outre le développement des habiletés cognitives générales, celui de l'autonomie personnelle et de l'esprit critique, de la capacité délibérative, de l'aptitude à la tolérance, de l'ouverture à la diversité et du sentiment d'appartenance à la collectivité.

Les normes juridiques contraignantes – La seconde dimension à prendre en considération est le cadre juridique, et en particulier le cadre constitutionnel et quasi constitutionnel fixé par les chartes canadienne et québécoise et le droit international, tant à l'égard des droits fondamentaux que des droits des enfants et des parents en matière d'éducation religieuse. Cette dimension est par ailleurs incontournable étant donné que nous vivons dans une société de droit. Elle impose au législateur, aux institutions et aux individus un certain nombre de contraintes normatives à respecter sous peine de renoncer aux fondements mêmes de la société démocratique. Aidés par des experts juristes, nous avons proposé, au chapitre 5, une interprétation du cadre juridique général qui fixe les droits des uns et des autres en matière religieuse à l'école. C'est à ce cadre que nous nous référerons pour jauger la validité juridique des modèles d'organisation possibles. Pour l'essentiel, ce cadre garantit à tous les citoyens la liberté de



conscience et de religion ainsi que le droit à l'égalité. Pour l'heure, les différentes formes d'aménagement de la religion à l'école québécoise dérogent à ce droit puisqu'ils accordent des droits et privilèges aux seuls catholiques et protestants et ne tiennent leur légalité que des clauses dérogatoires. Il est par ailleurs établi, quoique indirectement, que les parents ont le droit constitutionnel d'inscrire leurs enfants à l'école privée. Enfin, le droit des parents à un enseignement religieux pour leurs enfants, que garantit l'article 41 de la Charte québécoise, n'a pas, d'un point de vue juridique, d'effet contraignant pour le législateur. Il peut néanmoins servir à interpréter les lois ordinaires et doit s'interpréter concomitamment avec le droit à l'égalité. Il constitue cependant un engagement politique officiel de l'État.

Les choix de société en matière sociale et culturelle – Si les deux premiers paramètres présentent un caractère normatif, tous n'ont pas la même force contraignante. Certains relèvent en effet de la délibération publique. Néanmoins, certains s'imposent plus que d'autres. C'est le cas des choix de société déjà arrêtés à la suite de longs débats démocratiques. Ainsi, nous avons vu au chapitre 6 qu'en matière culturelle et sociale le Québec s'est doté d'une politique d'immigration et d'intégration culturelle qui vise à la cohésion sociale par la construction d'un espace civique commun, dans le respect du pluralisme culturel et religieux, et qui valorise les apports de chacun au patrimoine commun. Il a en même temps pour fondement le respect des valeurs fondamentales proclamées par nos chartes et en particulier le droit à l'égalité. Le Groupe estime que ces choix sont socialement pertinents et ne peuvent être ignorés, d'autant plus qu'ils ont reçu l'appui des conseils dûment mandatés par l'État québécois. En conséquence, l'aménagement de la place de la religion doit être cohérent par rapport à ces choix et favoriser le plus possible l'atteinte des buts sociétaux déjà fixés.

Le principe démocratique : les attentes des citoyens – Le quatrième paramètre à retenir est le principe démocratique. Le législateur doit en effet agir en fonction des attentes et des intérêts légitimes des citoyens. Évidemment, ils sont divers. Le chapitre 7 nous a permis de rendre compte de ces attentes, plus particulièrement de celles des acteurs de l'école, mais aussi de plusieurs traditions religieuses du Québec, comme de groupes porteurs d'une vision séculière. Nous avons tenté de dégager les consensus, mais en étant fidèles au principe qui nous a guidés : l'égalité fondamentale des citoyens et la neutralité qu'il sied à l'État de respecter à l'égard des opinions en matière religieuse. C'est pourquoi les opinions des divers groupes religieux ou non religieux sur leurs intérêts à l'égard de la religion à l'école méritent, en elles-mêmes, une égale considération.

La capacité d'acceptation du changement – Les opinions religieuses légitimes des citoyens, y compris celles qui portent sur la religion à l'école, sont diversifiées et surtout partagées inégalement, ne serait-ce qu'en raison du poids démographique inégal des religions. Elles n'existent pas non plus dans l'abstrait. Elles sont organisées socialement et se canalisent dans des rapports de force. C'est la dimension politique de la

- 1 La plus récente évaluation du coût de la confessionnalité a été faite pour l'année 1994-1995. Le total s'élevait à 32 322 638 \$, soit 34,80 \$ par élève. Le coût comprenait les dépenses relatives au fonctionnement des structures supérieures (Comité catholique, Comité protestant, ministère de l'Éducation), aux allocations directes aux commissions scolaires pour certains services éducatifs aux catholiques et aux protestants ou pour faciliter le choix entre l'enseignement religieux ou l'enseignement moral, enfin à deux services émergeant au budget des commissions scolaires, soit l'animation pastorale et les conseillers en éducation chrétienne. Ce coût excluait l'enseignement religieux proprement dit « parce que, en vertu des régimes pédagogiques, le temps que l'élève doit passer à l'école est globalement déterminé. Si l'enseignement religieux était retiré de l'horaire, il n'y aurait pas d'économie réelle, puisque le temps consacré à l'enseignement ne serait pas diminué. C'est ce qui se produit déjà, dans le cas de l'enseignement moral non confessionnel, qui remplace, pour ceux en décidant ainsi, l'enseignement moral et religieux confessionnel ». Ministère de l'Éducation, [s.d], Estimation du coût de la confessionnalité en 1994-1995.

question. À la lumière des informations qu'il a recueillies, notre groupe entend aussi prendre en compte cette dimension sous l'angle de la capacité d'acceptation des changements que ces informations permettent d'évaluer, au moins sommairement. Pour le reste, l'évaluation de la décision relève de la responsabilité des élus.

La dimension administrative – Le sixième et dernier paramètre a trait à la faisabilité administrative ou pédagogique des modèles d'aménagement, en particulier pour ce qui concerne leur complexité de gestion. À cet égard, nous devons nous contenter de réflexions générales. Il ne nous a pas paru pertinent, à ce stade-ci, d'engager des recherches avant d'avoir dégagé quelques orientations plus précises. De même avons-nous peu analysé la dimension économique, d'une part, parce que nous ne disposons pas des ressources nécessaires à cette fin, d'autre part, parce que cette dimension ne peut être pleinement appréciée qu'à la lumière des choix politiques qui restent à faire¹.

II – Les aménagements possibles

La religion à l'école, dans l'hypothèse où elle doit y tenir une place, peut être aménagée de bien des manières. Nous avons retenu, pour délimiter nos orientations, trois dimensions organisationnelles essentielles : 1) le statut de l'établissement et, corrélativement, du mode de détermination de ce statut; 2) le type d'enseignement religieux; 3) le type d'animation religieuse ou pastorale qu'on peut y faire. À ces trois dimensions s'en ajoutent d'autres, moins déterminantes, mais importantes. Elles touchent l'obligation d'accommodement, les conséquences institutionnelles de nos choix et la démarche de délibération publique consécutive à la publication de notre rapport.

Nous avons choisi d'examiner et de discuter toutes les formules qu'il est raisonnable d'imaginer. Nous voulons en effet permettre, tant au décideur politique qu'à ceux qu'il conviera à délibérer avec lui, de prendre en compte les différents aménagements possibles et d'être au fait de l'argumentation qui nous a menés vers nos conclusions.

A – Le statut des écoles

Nous entendons ici par statut la place officiellement déterminée que la religion peut avoir (ou ne pas avoir) dans les orientations générales d'une école, c'est-à-dire dans les valeurs qui l'inspirent et les buts qu'elle poursuit. Ces valeurs et ces buts peuvent être en relation avec une ou plusieurs religions ou, au contraire, ne l'être aucunement. Ce statut est généralement déterminé par une autorité compétente et constitue de ce fait un élément de son identité. Au statut de l'école est liée étroitement la question des mécanismes de sa détermination. Diverses formules sont possibles. Nous allons maintenant les examiner et les analyser successivement.

Option n° 1 : L'école non confessionnelle et l'école confessionnelle catholique ou protestante

Maintenir le cadre législatif actuel qui prévoit la possibilité d'écoles « non confessionnelles » et d'écoles confessionnelles soit catholiques, soit protestantes reconnues comme telles par les autorités compétentes.

Faire dépendre le statut confessionnel ou non confessionnel de l'école de la volonté des parents exprimée dans chaque école.

Cette option est celle du statu quo. L'école est « par défaut » non confessionnelle. Elle peut être reconnue comme catholique ou protestante par le Comité catholique ou le Comité protestant, selon le cas, d'après le choix majoritaire des parents exprimé dans chaque école, conformément aux règles prévues par la loi et les règlements.

Du point de vue des principes et finalités qui doivent guider l'État en matière de religion à l'école, le statu quo ne respecte pas le principe de l'égalité fondamentale des citoyens, ni celui de la neutralité, puisque la loi privilégie deux religions en mettant la puissance de l'État au service de ces deux seules confessions. Au surplus, le mode de détermination du statut de l'école fondé sur l'expression de la volonté majoritaire des parents de chaque école contrevient, malgré ses apparences démocratiques, au principe de la neutralité de l'État en matière religieuse. Cette neutralité vise à assurer le respect d'une valeur plus fondamentale encore, qui est celle de l'égalité des citoyens. En effet, cette neutralité par abstention subordonne le plein exercice des droits fondamentaux des minorités à la volonté de la majorité. Le premier principe de la démocratie libérale auquel le Québec souscrit se trouve respecté, à savoir que les débats sont tranchés à la majorité. Le second, en revanche, ne l'est pas puisque la majorité peut trancher sans égard à cette contrainte normative qu'est le respect des droits fondamentaux de la personne, en particulier l'égalité de tous et la liberté de conscience et de religion.

Au regard des normes juridiques qui nous gouvernent, le régime actuel est discriminatoire puisqu'il viole la norme de l'égalité garantie par les chartes, tant québécoise que canadienne, en matière de religion. Il ne reconnaît pas les mêmes droits aux non-catholiques et aux non-protestants. Le statut catholique ou protestant de l'école constitue aussi une atteinte à la liberté de conscience et de religion. La religion du parent ou de l'élève qui n'appartient pas à la religion catholique ou protestante, selon le cas, se voit en effet exclue de la reconnaissance symbolique que constitue le statut de l'école. De plus, selon les circonstances, ce statut peut constituer éventuellement une pression en faveur de la conformité et produire ainsi un effet discriminatoire ou une atteinte à leur liberté de religion ou de conscience.

Ces deux seuls paramètres suffiraient à justifier le rejet du statu quo. Mais celui-ci pose aussi une difficulté au regard des choix de société du Québec. En effet, le Québec s'est donné comme projet social l'intégration de tous ses citoyens dans un espace civique commun et démocratique. Il vise ainsi à la cohésion sociale et au respect du pluralisme qui incorpore les héritages à la fois culturels et religieux, les anciens comme les plus récents. Or l'aménagement actuel de la religion à l'école va à l'encontre de ce but social. En effet, il confère officiellement aux religions catholique et protestantes une valeur normative pour la détermination du statut des écoles publiques, qui renvoie à cette dynamique du « nous » et des « autres ». L'espace commun de l'école est en effet monopolisé par les traditions chrétiennes. Les « autres » y sont certes les bienvenus, mais demeurent toujours les « autres ». Au mieux, ils sont valorisés, mais ils restent dans la marge; au pire, ils sont vus comme une menace potentielle pour « notre identité ».

Le mécanisme actuel de détermination du statut constitue d'ailleurs pour les minorités une partie où elles sont perdantes dans tous les cas. En effet, ou bien ces minorités votent en faveur de la reconnaissance catholique ou protestante de l'école, ce qui constitue une forme de renonciation à leur propre identité religieuse à l'école; ou bien, elles votent en faveur de la non-reconnaissance, mais sortent perdantes puisqu'elles sont noyées dans une majorité catholique. Telle a été du reste le lot, ces 25 dernières années, de l'immense majorité des écoles qui ont vécu cette expérience. Il convient d'ajouter que dans le milieu protestant, ce mécanisme, sauf erreur, n'a jamais été utilisé, le Comité protestant ayant jusqu'en 1989 toujours reconnu d'office toutes les écoles qui relevaient des commissions scolaires protestantes. En outre, ainsi que nous l'avons évoqué au chapitre 3, la création des commissions scolaires linguistiques rend dorénavant à peu près impossible l'avènement d'écoles protestantes au sein des commissions scolaires francophones puisque partout l'immense majorité des parents est catholique. Du côté des commissions scolaires anglophones, la majorité au sein de chaque école peut être tantôt catholique, tantôt protestante, tantôt d'une tierce religion. Dans plusieurs écoles, aucune religion ne peut former la majorité absolue. La détermination du statut, du côté anglophone, est donc susceptible d'entraîner des déchirements ou des querelles religieuses qui ne sont en rien souhaitables.

Qu'en est-il des attentes sociales et de l'intérêt des acteurs de l'école pour le statu quo? D'abord, dans les mémoires que notre groupe a reçus, l'appui au régime actuel est venu essentiellement des deux organismes qui représentent les parents et des organismes catholiques, que leurs membres œuvrent ou non à l'intérieur des écoles. Du côté des Églises protestantes et des confessions non chrétiennes, on ne favorise généralement pas ce modèle. On observe aussi chez les enseignants et les directeurs, dans le réseau catholique aussi bien que protestant, une prise de position claire en faveur de la laïcité. On se trouve donc devant une divergence de vues significative entre les usagers de l'école et les prestataires des services éducatifs, du moins chez leurs porte-parole officiels.



Notre enquête directe auprès des parents, des enseignants et des directeurs a permis cependant de mesurer les attentes avec plus de précision. D'abord, on observe un consensus clair : aucun groupe ne favorise le maintien des privilèges des seuls catholiques et protestants. Le principe de l'égalité l'emporte largement. Ensuite, le mécanisme actuel de détermination du statut de l'école fondé sur l'expression des majorités locales au sein des parents est très largement rejeté par tous les parents des religions minoritaires et par ceux qui ne se déclarent d'aucune religion. À première vue, les parents catholiques y sont favorables, mais cela tient à leur statut dominant. En effet, lorsqu'on leur demande s'ils y demeureraient favorables dans le cas où la religion choisie ne serait pas la leur, la majorité se montre alors défavorable à ce mécanisme.

Cela dit, la préférence des parents catholiques pour une école qui s'inspire des valeurs catholiques demeure le lot d'une forte minorité, soit 45,5 %. De leur côté, seulement 18 % des parents protestants préfèrent une école protestante. Chez les membres des autres religions, et chez ceux qui déclarent n'en avoir aucune, l'école protestante ou catholique recueille une infime minorité d'adeptes. Le clivage observé dans les mémoires entre les attentes des parents et celles des enseignants et des directions d'école se précise dans les données obtenues par notre enquête : 45,5 % des parents catholiques préfèrent l'école catholique, mais seulement 18,9 % des enseignants et 18 % des directeurs des écoles franco-catholiques expriment la même préférence. Les enseignants et les directeurs du milieu anglo-catholique préfèrent dans une plus grande proportion l'école catholique. En milieu protestant, cependant, le clivage entre les parents et les personnels disparaît, le choix en faveur de l'école protestante étant très minoritaire chez les uns et les autres.

Une conclusion s'impose : l'hypothèse d'une école catholique ou protestante fondée sur un projet éducatif qui repose, comme le propose la Loi sur l'instruction publique, sur un partenariat des élèves, des parents, des enseignants, des directions d'école constitue même, en ce qui concerne la religion, une impossibilité pratique. Déjà, il y a 25 ans, le Comité catholique (1974b) parlait du « seuil de cohérence » nécessaire à la réalisation du projet éducatif. Dans notre enquête, les quelques éléments appréciatifs que les enseignants et les directeurs d'école ont été invités à formuler sur le caractère catholique ou protestant de leurs écoles, confirment le caractère évanescent du projet éducatif catholique. Bien que les écoles soient reconnues comme catholiques depuis 25 ans, et malgré l'abondante littérature produite sur cette question, à peine plus du tiers des établissements font explicitement référence au caractère catholique de l'école dans le texte écrit de leur projet éducatif. Au surplus, les enseignants et directeurs sont d'avis, en général, que leur milieu (sauf une partie des parents) accorde peu ou pas d'importance au caractère catholique ou protestant de leur école. La majorité des enseignants considère que les valeurs et les croyances de la religion catholique marquent peu ou pas la vie de l'école, tant en ce qui a trait au règlement de l'école, à son climat général qu'à sa vie pédagogique. Une courte majorité de directeurs pense toutefois que ces valeurs et ces croyances marquent assez le règlement de l'école et son climat, mais pas la

- 2 Au terme du processus d'évaluation du « vécu confessionnel » des écoles du Québec, le Comité catholique concluait pour sa part que de toutes les dimensions de ce vécu, le projet éducatif demeurait l'élément « peu satisfaisant » (1994b : 17).

vie pédagogique. Bref, l'image de l'école catholique qui ressort de toutes les perceptions nous apparaît plutôt imprécise².

On ne saurait par ailleurs, à propos de cette option, parler de capacité d'acceptation du changement puisqu'il s'agirait de maintenir le statu quo. Il s'agit plutôt de vérifier dans quelle mesure on y tient. Or on constate, chez les parents, chez les enseignants comme chez les directeurs, que la majorité préfère plutôt une école inspirée par les valeurs communes à tous.

Néanmoins, on aurait tort de minimiser l'importance que représente le statu quo pour certains groupes. D'abord chez les catholiques, qui forment la grande majorité de la population, il reçoit la faveur d'une très forte minorité de parents, soit 45,5 %. Mais la principale difficulté est sans doute ailleurs : le régime actuel présente en effet les apparences de la démocratie puisqu'il laisse aux parents le choix de déterminer à la majorité le statut catholique ou protestant de l'école de leurs enfants. Proposé dès le début des années 1980 par les autorités religieuses catholiques comme découlant naturellement du droit des parents, ce régime a joui du double appui moral et politique de ces mêmes autorités et de l'État qui a accepté de le protéger jusqu'ici par le moyen de clauses dérogatoires aux chartes des droits de la personne sans que, jusqu'à ces toutes dernières années, l'opinion publique s'en émeuve. Il apparaît spontanément pour une partie de l'opinion, et en particulier pour les organismes représentant les parents, comme le régime « normal ».

Au surplus, notre enquête a mis en lumière un fait social important. Si l'école inspirée des valeurs catholiques demeure la préférence d'une minorité (quoique non négligeable) de parents catholiques, elle est connotée d'une référence identitaire pour une bonne partie de ceux qui déclarent que la religion catholique est une composante de leur identité nationale. Cela soulève à l'égard d'une pédagogie du changement un défi important que le gouvernement devrait, le cas échéant, prendre en compte.

En résumé, le statu quo apparaît au Groupe de travail comme une option à rejeter pour les motifs suivants :

- 1- Le régime actuel est contraire au principe de la neutralité que doit s'imposer l'État à l'égard de la religion à l'école publique.
- 2- Il déroge tant dans son principe que dans son application aux chartes canadienne et québécoise des droits et libertés de la personne en ce qu'il est discriminatoire à l'endroit des religions autres que catholique et protestantes et porte potentiellement atteinte à la liberté de conscience et de religion.
- 3- Il est en contradiction avec les buts sociaux et culturels qui visent à créer une citoyenneté fondée sur la cohésion sociale et la mise en place d'un espace démocratique commun.

3 Bien que réservée aux écoles non confessionnelles, catholiques et protestantes, cette répartition des élèves en fonction de la demande était en substance la solution proposée en 1966 par la commission Parent. « Nous recommandons qu'un recensement soit effectué chaque année par les autorités scolaires, afin de déterminer le nombre d'enfants que les parents désirent inscrire dans chaque enseignement, catholique, protestant et non confessionnel » (1966 : 91). Elle était aussi, dans son principe, la solution proposée par le plan d'action de la ministre de l'Éducation en 1996 pour les habitants des villes de Montréal et de Québec avant que ne soit décidé de modifier la Loi constitutionnelle de 1867. Selon ce plan, les deux commissions scolaires francophone et anglophone auraient eu l'obligation « d'établir [...] des écoles catholiques et protestantes en nombre suffisant pour répondre à la demande des parents » (Ministère de l'Éducation, 1996). L'hypothèse envisagée ici consisterait donc à élargir cette solution à tout le Québec et à tout groupe confessionnel et non confessionnel représenté en nombre suffisant.

4- Il ne répond plus aux attentes sociales de la majorité des parents de toutes religions, ni, non plus, à celles des enseignants et des directeurs. Il constitue donc, dans le contexte, un projet en pratique impossible, compte tenu de l'absence ou de l'insuffisance d'une volonté commune des partenaires.

Le Groupe constate cependant que le statu quo demeure l'option privilégiée par une minorité significative de parents qui se déclarent catholiques et qui peuvent se montrer réticents à tout changement.

Option n° 2 : L'école non confessionnelle et l'école confessionnelle pour toutes les confessions

Élargir à l'ensemble des religions dont le nombre d'élèves le justifie, la possibilité d'instaurer des écoles publiques confessionnelles.

Fixer, à l'échelle de la commission scolaire, le nombre de places en fonction des choix confessionnels ou non confessionnels des parents. Répartir ensuite les élèves en fonction de ces choix dans différentes écoles confessionnelles ou laïques désignées comme telles par la commission scolaire.

Cette deuxième option consisterait à reconnaître d'emblée différents statuts confessionnels : catholique, protestant, juif, musulman, orthodoxe, etc., ou non confessionnels au sein de chaque commission scolaire. Cette dernière serait tenue de répondre positivement à toutes les demandes des parents en toute égalité, pourvu qu'elles soient en nombre suffisant³. On pourrait la qualifier d'option communautarienne, en ce qu'elle favorise le développement de chaque communauté particulière dans des institutions qui lui sont propres.

Tableau 1

Répartition des parents selon leur préférence pour les types de valeurs inspirant le projet éducatif, selon le réseau linguistique fréquenté par leurs enfants (1997-1998)

	Comm. scol. francophones	Nombre d'élèves	Comm. scol. anglophones	Nombre d'élèves
Valeurs	%	Nb	%	Nb
catholiques	45	418 050	16	15 640
protestantes	1	10 710	4	3 420
autres relig.	0,8	7 450	2	1 470
communes	54	500 920	79	78 200
Total		937 130		98 730

Le tableau qui précède rend compte des préférences exprimées par les parents de l'ensemble du Québec, dans notre enquête, pour divers types de projet éducatif en fonction des valeurs privilégiées. Il prend en considération non pas la religion des parents, mais le réseau fréquenté par leurs enfants en 1997-98/98. Il révèle que du côté francophone, la demande se répartirait essentiellement en deux blocs, de taille relativement semblable, entre l'école inspirée des valeurs catholiques et celle inspirée des valeurs communes. La préférence pour l'école protestante oscillerait autour de 1 %, ce qui représente plus ou moins 10 700 élèves. La préférence pour l'ensemble des autres religions serait d'environ 7500 élèves. Elle se décomposerait cependant entre diverses religions, sans doute les plus importantes sur le plan numérique, soit le judaïsme, l'Église orthodoxe et l'islam. Du côté anglophone, par contre, la demande irait très massivement à l'école inspirée des valeurs communes. Néanmoins, quelque 15 600 parents opteraient pour l'école catholique, quelque 3400 pour l'école protestante et moins de 1500 pour des écoles inspirées des valeurs de diverses religions. Évidemment, ces données ne disent pas tout compte tenu que le choix de l'école ne dépend pas uniquement des valeurs religieuses ou séculières qui l'inspirent, mais aussi de facteurs comme la proximité de la résidence, les services qu'on y trouve ou que l'on espère y trouver, la réputation de l'école, etc.

La demande pourrait en outre varier selon les régions. Indépendamment de la langue d'enseignement, que nous n'avons pas pu isoler, le pourcentage des parents préférant une école inspirée des valeurs catholiques serait de 31 % à Montréal, 43 % dans la région de Québec, et 50 % en province, tandis que la proportion de ceux qui opteraient pour une école centrée sur les valeurs communes serait de 65 % à Montréal, 52 % à Québec et 49 % ailleurs. On aura constaté, dans le Québec des régions, une répartition égale des préférences des parents.

Sur le plan des principes généraux, la deuxième option, envisagée ici, est conforme aux principes de l'égalité et de la neutralité dans sa version communautarienne. Sur le plan juridique, elle respecte dans ses intentions la norme de l'égalité de tous en ce qu'elle reconnaît les mêmes droits aux adeptes de toutes les religions et à ceux qui n'en ont pas, sous réserve d'un nombre suffisant.

C'est à l'égard des buts sociétaux du Québec que l'option communautarienne soulève la plus grande difficulté. De fait, elle va à l'encontre du but qui consiste à favoriser la cohésion sociale et l'apprentissage d'une citoyenneté fondée sur le partage des valeurs et d'un patrimoine communs. En lieu et place, l'espace public qu'est l'école serait, dès la petite enfance, fragmenté en fonction des appartenances religieuses ou des visions séculières de l'école. Les jeunes seraient d'abord socialisés à leur groupe religieux ou séculier d'appartenance, et donc isolés les uns des autres, plutôt que d'apprendre dès le départ à vivre et à partager à la fois la richesse de leurs différences et les difficultés que cela représente. C'est à l'évidence une contradiction sociale qui irait à l'encontre du mouvement, amorcé au Québec depuis maintenant plus de vingt ans, d'un « vivre-ensemble » fondé sur l'adhésion aux valeurs communes et sur l'ouverture à la diversité.

- 4 À l'origine, ces territoires étaient dans bien des cas ceux des paroisses, dont l'école s'est progressivement détachée. L'école de quartier ou de la localité d'aujourd'hui a donc elle aussi des origines communautaires qui, dans certains milieux, peuvent demeurer vives. Il faut constater aussi que les minorités des écoles anglo-catholiques et franco-protestantes ont d'avantage construit leur école sur le principe communautaire que sur le principe territorial.
- 5 La Loi sur l'instruction publique dispose que les parents ont le droit de choisir l'école « qui répond le mieux à leur préférence » (art.4), mais si le nombre de demandes dépasse la capacité d'accueil, les critères d'inscription définis par la commission scolaire « doivent donner la priorité aux élèves [...], dans la mesure du possible, dont le lieu de résidence est le plus rapproché des locaux de l'école » (art.239).

La consécration de la perspective communautaire de l'organisation scolaire constituerait en outre un changement par rapport au principe prédominant de l'organisation scolaire. En effet, l'école, en particulier l'école primaire, surtout francophone, est organisée d'abord en fonction du quartier ou de la localité, fondée donc sur le territoire⁴. La Loi sur l'instruction publique, telle que modifiée à l'automne 1997, a confirmé ce principe en accordant priorité, dans le choix de l'école, à la proximité de celle-ci de la résidence des parents⁵. Du reste, chez les parents qui, dans notre enquête, estimaient avoir le choix d'inscrire leurs enfants à l'école catholique ou à l'école protestante, la proximité de la résidence constituait pour 70 % d'entre eux le motif le plus important, après celui du bilinguisme à l'école. L'importance que les communautés locales accordent à « leur » école est manifeste, comme le montrent les débats, sinon les luttes parfois très âpres qui, depuis 30 ans, entourent les fermetures ou les changements de vocation d'écoles.

Les attentes sociales paraissent pourtant à première vue favorables au modèle communautaire. En effet, une majorité de parents, quoique faible, aussi bien chez les catholiques que les protestants et les membres des autres religions, serait d'accord pour étendre les droits et privilèges des catholiques aux autres confessions, ce qui comprend le droit à des écoles confessionnelles. Mais l'opinion, on l'a constaté, se modifie lorsqu'elle passe des principes abstraits aux aménagements concrets. Ainsi, seulement 14 % des catholiques, 13 % des protestants et 9 % des membres des autres religions estiment qu'il conviendrait de créer des écoles particulières pour accueillir les enfants immigrants appartenant à des religions autres que catholiques ou protestantes. Les parents nés à l'extérieur du Canada rejettent eux-mêmes massivement cette hypothèse. Au surplus, l'immense majorité, de 85 % chez les catholiques à 97 % chez ceux qui déclarent n'avoir aucune appartenance religieuse, préfèrent que l'école fréquentée par leurs enfants accueille tous les enfants sans égard à leur religion. De même, quel que soit le groupe d'appartenance, on accorde peu d'importance au fait d'avoir des enseignants de la même religion que soi. Enfin et surtout, il apparaît clair que les membres des religions autres que catholique ne souhaitent pas pour leurs enfants des écoles qui s'inspirent des valeurs de leur religion (18 % le souhaitent chez les protestants et à peine 7 % chez les autres), mais bien plutôt des valeurs communes des citoyens sans égard à leur appartenance religieuse.

On peut donc penser qu'un changement qui irait dans le sens de la perspective communautaire, d'une sorte d'école à la carte, serait au mieux reçu avec étonnement, au pire vivement combattu par les acteurs scolaires, en particulier par tous les tenants du courant social qui vise à promouvoir une société égalitaire et pluraliste fondée sur la poursuite des valeurs communes.

Pour ce qui est de la dimension administrative, une telle hypothèse laisse entrevoir des difficultés importantes. Elle imposerait d'abord de fixer des seuils raisonnables pour répondre positivement à la demande de religions minoritaires, qui, on l'a vu, n'est pas a priori

très forte. C'est localement et non plus globalement qu'il faudrait l'évaluer. Les « *numerus clausus* » sont toujours difficiles d'application parce qu'ils comportent un certain arbitraire. La difficulté la plus importante consisterait cependant à répartir les bâtiments scolaires en fonction de la demande des parents. Or, on l'a vu, cette demande tendrait, en particulier du côté francophone, à se répartir en deux blocs relativement égaux en faveur de l'école catholique et de l'école laïque. Si, par hypothèse, ces préférences se traduisaient par un choix concret à l'avenant, il faudrait procéder à un réaménagement complet du parc d'écoles partout au Québec en fonction de deux principales allégeances des parents, tout en tenant compte, le cas échéant, des demandes des groupes religieux minoritaires. En pratique, les élèves devraient fréquenter une école du quartier ou de la localité voisine pour y retrouver l'école conforme à leurs préférences. Le problème du transport scolaire s'en trouverait forcément complexifié. Ce réaménagement pourrait en outre logiquement entraîner des pressions en vue de la modification des règles d'affectation des personnels dans les écoles. En effet, les parents désirant pour leurs enfants une école conforme à leurs convictions religieuses seraient davantage légitimés d'exiger que le directeur ou les enseignants partagent les leurs.

Étant publiques, toutes les écoles seraient néanmoins tenues de recevoir tous ceux qui voudraient bien s'y inscrire. La commission scolaire se serait en même temps engagée, conformément à la loi, à répondre aux préférences des parents. On peut imaginer la complexité de gestion du système, la logique communautaire et la logique territoriale s'entrechoquant de façon permanente. On peut en effet fort bien comprendre qu'un parent habitant à deux pas de l'école de sa localité ou de son quartier préfère d'emblée y inscrire ses enfants même si elle ne répond pas à ses premiers choix en ce qui concerne ses convictions religieuses. La pression en faveur de la conformité serait plus forte encore puisque, par définition, l'école aurait été affectée expressément aux catholiques, aux protestants, aux membres d'une autre religion, ou encore aux non-croyants.

En résumé, bien qu'elle soit conforme au principe de la neutralité de l'État et conforme, en principe du moins, à la norme juridique de l'égalité des citoyens, le Groupe de travail estime devoir écarter l'option n° 2 pour les raisons suivantes :

- 1- Elle va particulièrement à l'encontre du but sociétal consistant à favoriser la cohésion sociale par l'apprentissage du « vivre-ensemble » et de la faveur dont jouit l'école du quartier ou de la localité, du moins en milieu francophone. Elle entraînerait sur le plan social une véritable cassure.
- 2- Elle ne répond pas aux attentes dominantes des parents, quelles que soient leurs convictions religieuses, ni à celles des enseignants et des directions d'école.
- 3- Sa gestion serait d'une grande complexité.

Option n° 3 : L'école laïque pour tous

Instaurer un système d'écoles publiques laïques.

Reconnaître le droit des parents aux écoles confessionnelles dans le secteur privé.

Déclarer laïques l'ensemble des écoles publiques, par voie législative.

Avant de discuter de cette troisième option, il nous faut faire quatre remarques préliminaires.

Premièrement, la discussion qui suit porte essentiellement sur le statut de l'école, en ce qui concerne donc son orientation générale, et non pas sur le type d'enseignement religieux ou d'animation religieuse ou pastorale que l'on pourrait y donner. Comme nous l'avons clairement exprimé au premier chapitre, statut et services éducatifs peuvent être distingués.

Deuxièmement, nous utilisons ici encore l'épithète « laïque », comme nous l'avons fait tout au long du présent rapport, dans son sens le plus commun. Il signifie simplement ce « qui est indépendant de toute confession religieuse ». Le mot laïque n'implique pas, a priori, l'absence de toute dimension religieuse à l'école. Il n'implique pas non plus que l'on « sorte la religion de l'école ». En revanche, il suppose que l'école, en ce qui concerne son statut, n'a de rapport organique avec aucune confession.

Il faut, troisièmement, dissiper un grave malentendu que le débat d'opinion sur la confessionnalité et la laïcité nous a permis d'observer. L'école laïque est souvent décrite comme une école sans valeurs éducatives en raison de sa neutralité sur le plan religieux. On raisonne alors comme si la religion détenait le monopole des valeurs ou comme si sa neutralité religieuse empêchait les communautés éducatives locales de se doter de projets éducatifs cohérents dont les orientations soient fondées sur des valeurs fortes.

Depuis 1980, donc depuis bientôt 20 ans, le Québec a opté pour une pédagogie sociale exigeante en vertu de laquelle chaque école est invitée à se doter d'un projet éducatif dont le cœur est précisément constitué des valeurs qui vont inspirer ses orientations. La plupart se sont mises à l'œuvre (Schoeb, 1995). La loi 180 de l'automne 1997 a confirmé et relancé cette pédagogie sociale en dotant chaque école d'un conseil d'établissement qui réunit dans un partenariat tous les acteurs de l'école, les usagers comme les prestataires des services éducatifs. Ce conseil a comme premier mandat d'élaborer, de réaliser et d'évaluer le projet éducatif de l'école avec la participation de tous ses acteurs.

La Loi sur l'instruction publique précise que le projet éducatif

contient les orientations propres à l'école et les mesures pour en assurer la réalisation et l'évaluation. Ces orientations et ces mesures visent l'application, l'adaptation et l'enrichissement, compte tenu des besoins de l'élève et des priorités de l'école, du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes définis par le ministre (art. 37).

Nous souscrivons au principe général en vertu duquel l'école relève de la responsabilité partagée des parents, de la société civile et de l'État. Ce partenariat vise à fournir à tous les enfants une éducation intégrale de qualité. Comme tout partenariat, il impose aussi des contraintes. Il oblige en l'espèce l'un des partenaires, les parents, à respecter, parce qu'il s'agit d'un espace public, la neutralité de l'État en matière religieuse. Mais ce respect n'empêche en rien les parents, par la délibération commune avec les autres acteurs de l'école, de fonder la vie éducative de cette école sur des valeurs qui peuvent être partagées par tous parce qu'elles n'excluent, a priori, personne.

Certes, le « cadre national défini par la loi » impose à toute école le quadruple but « d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ». La loi lui impose aussi une norme et nomme la valeur qui la fonde : poursuivre ces buts « dans le respect du principe de l'égalité des chances ». Mais la loi ne dit pas pourquoi il faut instruire, socialiser et qualifier, ni ne précise, mis à part celle de l'égalité des chances, les valeurs qui vont inspirer ces buts. Elle confie précisément ce mandat à chaque école.

Et ce mandat est clair : le projet éducatif vise notamment à « enrichir » le cadre éducatif national défini par la loi. Enrichir, c'est ajouter une valeur à quelque chose. Cela signifie donner un surcroît de sens aux buts officiels de l'école. Le discernement et le choix des valeurs, des principes et des objectifs à partager constituent précisément le cœur des orientations du projet éducatif, comme on le propose d'ailleurs à l'école depuis vingt ans. (Naud et Morin, 1978; Ministère de l'Éducation, 1979; FCPPQ, 1990).

Bref, dans le contexte qui est le nôtre, l'école laïque ne saurait être une école sans valeurs. C'est l'école marquée à la fois par les choix des communautés locales et par l'indispensable projet national d'éducation dont les normes générales visent à garantir le droit de tous à l'éducation. On aurait donc tort de voir dans la laïcité scolaire le creuset de l'uniformité. Elle permet largement l'éclosion de la diversité dans les limites, une fois encore, de la neutralité religieuse qu'impose le partenariat de la société civile et de l'État.

Notre dernière remarque découle de la troisième. Compte tenu de ce qui vient d'être affirmé, on constate qu'en théorie l'expression : « école commune » conviendrait mieux pour désigner l'école

- 6 Il n'en était pas ainsi à l'origine. Notre système éducatif créé en 1841 parlait effectivement d'école « commune » pour décrire celle qui devait accueillir tous les élèves et d'école « dissidente » pour qualifier l'école catholique ou protestante. On cessera officiellement de parler d'écoles « communes » pour parler d'écoles « publiques » vers 1889. La littérature anglo-américaine continue pour sa part à parler de « common schools » et « separate schools » (Callan, 1997).
- 7 La Loi sur l'instruction publique ne qualifie pas le statut de l'école qui n'est pas reconnue comme catholique ou protestante. On ne retrouve nulle part dans la loi les termes « laïque », ni même « non confessionnel ».

de cette troisième option. Elle rend bien compte du fait que l'école appartient à tous, qu'elle accueille tout le monde et que les valeurs qui l'inspirent peuvent être partagées par tous en pleine égalité et dans le plein respect de la liberté de religion et de conscience. En pratique cependant, au Québec, l'école catholique, parce que fréquentée depuis toujours par la majorité, a fini par être considérée comme l'école commune⁶. N'était la confusion que ce vocable pourrait engendrer, l'école commune constituerait une appellation qui décrirait mieux et de façon parfaitement positive l'option que représente l'école laïque.

Y aurait-il lieu, si cette option était retenue, que la loi précise que les écoles du Québec sont laïques? C'est une question qui a son importance du point de vue juridique, en particulier sur le plan de l'interprétation des lois, et que le législateur devra, le cas échéant, examiner avec attention. Actuellement, nous l'avons vu au chapitre 1, les écoles tiennent leur statut confessionnel d'une résolution du Comité catholique et du Comité protestant. Celles pour lesquelles aucune demande de reconnaissance n'a jamais été formulée sont laïques « par défaut ». Du point de vue juridique, le statut laïque de l'école n'est cependant pas un statut positif⁷. La laïcité est l'absence de lien avec les confessions. Pour rendre les écoles à leur état laïque, il suffirait donc que le législateur abroge les dispositions de la loi du Conseil supérieur de l'éducation qui permettent la reconnaissance, et les résolutions par lesquelles on a effectivement reconnu les écoles comme catholiques ou comme protestantes.

Revenons donc à la discussion de fond en fonction des paramètres que nous connaissons déjà pour jauger la pertinence de cette troisième option. En ce qui a trait aux principes et finalités qui doivent guider l'État à l'égard de la religion à l'école, il est certain que l'école laïque respecte le principe de la neutralité de l'État. Il faut répéter ici ce que nous avons déjà dit en réponse à ceux qui considéreraient cette neutralité comme une option comparable à l'option confessionnelle : la démocratie libérale n'a pas à être neutre par rapport à elle-même. La neutralité sur le plan religieux vise à garantir le fondement de la démocratie, qui est l'égalité fondamentale des citoyens, elle-même fondement de la justice et de la paix.

Sur le plan des normes juridiques, le statut d'école laïque répond aux exigences de l'égalité et de la liberté de conscience et de religion puisqu'il n'impose, par son projet même, aucune contrainte religieuse aux élèves, aux parents et aux autres acteurs de l'école. Du reste, c'est là sa visée essentielle. Cependant, l'État reconnaît que des parents peuvent légitimement juger que l'école laïque ne répond pas à leur conception de l'éducation et à leurs convictions, certains estimant qu'ils ne peuvent, en conscience, confier leurs enfants à une école qui ne s'inspire pas de leur tradition religieuse. C'est pourquoi, conformément à ses obligations constitutionnelles et internationales, l'État reconnaît que les parents ont le droit de confier leurs enfants à une école privée qui répond à leurs convictions religieuses.

Nous n'avons pas jugé 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. Toutefois, il découle clairement des normes juridiques constitutionnelles en vigueur que si l'État accepte de financer des écoles privées à caractère religieux, il ne peut le faire en privilégiant une ou des religions. Toutes les exigences générales étant remplies par ailleurs, il doit plutôt assurer un traitement égal à toutes les confessions qui souhaiteraient légitimement se doter de telles écoles et dont les membres souhaiteraient y inscrire leurs enfants. Cette norme d'égalité devrait trouver une application plus rigoureuse encore dans le contexte où les écoles publiques seraient laïques.

En ce qui a trait aux grands buts sociétaux que poursuit le Québec, l'école laïque répond aux exigences du « vivre-ensemble » et de la recherche de la cohésion sociale en accueillant dans chaque établissement tous les élèves et leurs parents et en reconnaissant leur vision religieuse ou séculière de l'existence, sans aucune forme d'exclusion, symbolique ou réelle. Il appartient à chaque école, dans le cadre de son projet éducatif, de reconnaître dans l'égalité et sans porter atteinte à la liberté de conscience et de religion de quiconque, l'apport des différents patrimoines religieux et culturels à la vie de l'école et de la communauté. Cette reconnaissance concrète peut passer par différentes activités qui valorisent les traditions particulières.

Qu'en est-il des attentes sociales à l'égard de cette troisième option? Personne ne s'oppose à la mise en place d'écoles laïques au Québec, peu de gens en tout cas. Le débat porte plutôt sur son caractère universel. Les consultations menées par notre groupe auprès des organismes ont confirmé à cet égard la diversité de points de vue observée au moment des États généraux. En gros, les milieux catholiques acceptent l'école laïque pourvu que ne soit pas mise en cause l'école confessionnelle. L'Église anglicane et les Églises protestantes issues de la Réforme favorisent plutôt l'école laïque, tandis que celles qui sont plus proches des mouvements baptiste, évangélique et pentecôtiste préfèrent l'école confessionnelle. Les organismes de parents prônent le libre choix tandis que, de manière générale, les organismes d'enseignants et de directeurs d'école insistent sur la laïcisation complète des écoles. Ces derniers participent d'ailleurs d'un courant d'idées plus général qui regroupe une coalition de divers mouvements sociaux et culturels favorables à cette option.

L'enquête directe auprès des parents, des enseignants et des directions révèle par ailleurs que l'école laïque, inspirée des valeurs communes aux citoyens, sans égard à leur religion, constitue le choix premier et très largement prédominant des parents qui se déclarent protestants, de ceux qui appartiennent à d'autres religions, comme de ceux qui n'appartiennent à aucune. Il est aussi le choix très largement majoritaire des enseignants et des directions d'établissement (sauf, apparemment, des

directeurs des écoles anglo-catholiques). Quant aux parents qui se déclarent catholiques, l'école laïque est aussi leur choix majoritaire, soit à 52,8 %.

La capacité d'acceptation d'un changement en faveur de la généralisation de l'école laïque s'avère donc bonne puisque celle-ci constitue le premier choix majoritaire des parents, des enseignants et des directions. Toutefois, l'opinion au sein de la majorité catholique demeure divisée. La division pourrait être accentuée du fait, comme on l'a dit, que l'école catholique est associée à une référence identitaire pour une bonne part des Québécois qui se déclarent catholiques. On peut prévoir aussi que l'école laïque poserait dans les communautés scolaires minoritaires, en particulier dans certaines écoles franco-protestantes et anglo-catholiques qui ont développé — surtout ces dernières qui existent depuis fort longtemps — un sentiment d'appartenance communautaire manifestement plus élevé. L'acceptation du changement dépendrait largement de la pédagogie sociale qui serait mise en œuvre pour le faciliter.

Sur le plan administratif, le remplacement du statut confessionnel des écoles confessionnelles par un statut laïque ne soulève pas, en soi, de difficultés particulières. Au contraire, les directeurs des écoles confessionnelles actuelles seraient libérés des obligations relatives à l'application et à la surveillance de plusieurs normes qui découlent de ce statut.

En résumé, le Groupe de travail estime que le droit des parents d'opter pour l'école privée confessionnelle étant sauf, la généralisation de l'école laïque demeure l'option la plus souhaitable pour la société québécoise :

- 1- L'école laïque est conforme aux principes de la neutralité religieuse de l'État qui vise à garantir l'égalité fondamentale des citoyens.
- 2- Elle respecte le principe du partenariat entre les parents, la société civile et l'État en matière d'éducation.
- 3- Elle est conforme aux normes juridiques énoncées dans les chartes canadienne et québécoise des droits et libertés fondamentaux de même qu'aux engagements internationaux du Canada et du Québec.
- 4- Elle permet, dans le respect de la neutralité religieuse, la réalisation par les communautés scolaires de projets éducatifs dont les orientations sont fondées sur des valeurs choisies après une délibération démocratique de la communauté scolaire et qu'il leur sera possible de pleinement partager.
- 5- Elle est en conformité avec le but que s'est fixé la société québécoise de rechercher un « vivre-ensemble » fondé sur la construction d'un espace civique commun favorisant la cohésion sociale et l'acceptation de la pluralité des options religieuses ou non religieuses des citoyens.

- 8 De fait, la ministre de l'Éducation, M^{me} Pauline Marois, a autorisé pour les années scolaires 1998-1999 et 1999-2000, soit le temps du débat en cours, une douzaine de projets particuliers protestants « à valeurs bibliques intégrées ». Voir Pauline Marois à Viviane Schofield, présidente de la Commission scolaire du Val-des-Cerfs, 29 juin 1998.

6- Elle est l'option qui reçoit la faveur de la majorité des acteurs scolaires, parents de toutes origines religieuses, tout comme enseignants et directions d'école.

Le Groupe de travail constate néanmoins une division importante de l'opinion parmi les parents qui se déclarent catholiques. Il faudra donc que le changement se fasse, le cas échéant, en mettant en œuvre une pédagogie sociale qui n'escamote pas la délibération publique.

Option n° 4 : L'école à « projet particulier »

Permettre l'émergence d'écoles à « projet particulier » fondé sur des critères religieux.

Recourir aux mécanismes actuellement prévus dans la loi pour l'établissement d'écoles « à projet particulier ».

L'article 240 de la Loi sur l'instruction publique prévoit ce qui suit : « Exceptionnellement, à la demande d'un groupe 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 dans cette école ». Ces projets particuliers pourraient donc être éventuellement définis en fonction de critères religieux⁸. Une telle école peut établir des conditions ou critères d'admission, mais, précise la Loi sur l'instruction publique, « ils ne peuvent avoir pour effet d'exclure de l'école de son choix l'élève qui a le droit d'être inscrit dans cette école » en vertu des critères généraux établis par la commission scolaire qui, dans la mesure du possible, accorde en principe priorité aux élèves qui résident le plus près de l'école (art. 239).

Au regard des principes et des finalités qui doivent guider l'État, l'école à projet particulier religieux est conforme au principe de la neutralité dans sa variante communautarienne, à la condition que l'État ne favorise pas une religion plutôt qu'une autre. Dans la mesure où de tels projets sont conformes aux principes de la démocratie libérale et satisfont aux droits des enfants et donc aux exigences du projet national d'éducation, du régime pédagogique et des programmes pédagogiques, le ministre de l'Éducation, pour respecter le principe de la neutralité en matière religieuse, doit les accepter tous ou n'en accepter aucun.

Pour ce qui est des normes juridiques fondamentales, l'école religieuse à projet particulier risque de soulever des difficultés au regard du droit à l'égalité. En effet, d'une part, les membres de certaines religions devraient fréquenter une école privée pour recevoir une éducation conforme à leurs convictions, et, par conséquent, payer des frais de scolarité. D'autre part, les adeptes d'autres religions bénéficieraient de la gratuité scolaire en vertu d'un projet particulier religieux au sein du système public. Dans l'affaire Bal en Ontario, confirmée en Cour d'appel et que la



Cour suprême a refusé d'entendre, le tribunal a rejeté la demande de parents qui réclamaient une école confessionnelle à l'intérieur du système public. La cour a estimé qu'ils réclamaient ainsi indirectement pour leurs enfants un financement auquel le même tribunal avait jugé, dans l'affaire Adler, qu'ils n'avaient pas droit dans le système public (Pratte, 1998; Woehrling, 1998). La situation québécoise est quelque peu différente puisque la Loi sur l'enseignement privé accepte la possibilité d'un financement de l'école privée. Ce financement toutefois n'est pas un droit. Il reste discrétionnaire. On ne saurait dire a priori quelle serait la décision d'un tribunal dans un tel contexte.

Il y a cependant un motif plus sûr de douter de la solidité juridique d'une école à projet particulier. Dans cette même affaire Bal, le tribunal a en effet émis l'avis que, selon les circonstances, une école confessionnelle au sein d'un système laïque risque de porter atteinte à la liberté de conscience et de religion de certains élèves qui ne partagent pas les convictions véhiculées par cette école. La présence d'une école publique confessionnelle dans un quartier ou dans une localité donnés, a souligné le tribunal, peut en effet entraîner l'obligation pour un ou plusieurs élèves qui n'appartiennent pas à cette confession de fréquenter une école plus éloignée de leur domicile pour ne pas être soumis à son influence. Ils doivent donc subir un inconvénient pour assurer le respect de leurs convictions. Par ailleurs, ils pourraient néanmoins devoir fréquenter cette école confessionnelle si elle était la seule existante à une distance raisonnable. Dans ce cas, ils seraient soumis aux orientations religieuses de l'école et pourraient subir une pression les incitant à la conformité religieuse, laquelle pourrait être d'autant plus grande qu'elle serait légitimée par la nature religieuse même du projet particulier. Il y a là un risque de marginalisation. Aussi, de l'avis d'un juriste ontarien, il serait inconstitutionnel pour une province de gérer des écoles confessionnelles au sein du système public même si elles sont au départ fréquentées par des personnes qui sont d'accord avec leur caractère confessionnel (Wiltshire, 1995-1996, cité par Woehrling, 1998).

L'école publique à projet particulier religieux n'apparaît guère souhaitable sous l'angle du but social consistant à faire de l'école un lieu d'apprentissage au « vivre-ensemble » et au pluralisme. Néanmoins, la société place au-dessus de ce but le droit fondamental à la liberté de religion et de conscience et elle accepte de respecter les convictions de ceux qui croient que l'éducation ne peut être que religieuse. De ce point de vue, l'école publique à projet particulier religieux rappelle par sa nature l'école dissidente préconfédérale que garantissait la Loi constitutionnelle de 1867 aux catholiques et aux protestants minoritaires dans leur localité. Adopter ce système équivaldrait à étendre ce droit à la dissidence, pourtant aujourd'hui aboli, à toutes les confessions.

En ce qui concerne les attentes sociales, nos consultations ont permis d'observer que, pour l'heure, la demande explicite pour ce genre d'école provient essentiellement des milieux protestants évangéliques, baptistes ou pentecôtistes. Sans doute peut-on assimiler à cette demande aussi les préférences pour des écoles de leurs religions,

exprimées dans notre enquête par une fraction (environ 7 %) des parents des autres religions et par environ 18 % des parents protestants.

Il est en outre possible, sinon probable, que les demandes relatives à de tels projets particuliers religieux proviennent de la majorité catholique. Notre enquête a montré en effet qu'environ 28 % des parents accordent « beaucoup d'importance » au caractère catholique de l'école que fréquentent leurs enfants et que la même proportion attachent « beaucoup » d'importance à ce que les valeurs de leur religion exercent une influence sur son projet éducatif. Près de 14 % des parents catholiques déclarent même qu'ils préféreraient que l'école de leurs enfants ne soit fréquentée que par des catholiques. À l'échelle du Québec, cela représente plus de 115 000 enfants et plus d'une école sur dix.

Il y a évidemment entre les attitudes et opinions exprimées dans des enquêtes et les choix réels une marge qu'il ne nous est pas possible de mesurer, puisque ces choix dépendent d'un ensemble de facteurs impondérables. Ce que révèle toutefois notre enquête, c'est qu'il existe au sein de la population catholique un potentiel suffisant de « dissidence » pour faire de l'école religieuse à projet particulier une institution qui, compte tenu de l'importance démographique de la population catholique, pourrait ne plus avoir le caractère exceptionnel que la loi lui reconnaît. Comme il doit respecter le droit à l'égalité et le principe de neutralité auquel il est astreint sur le plan religieux, le ministre de l'Éducation se verrait en effet contraint de répondre favorablement à toutes les demandes, d'où qu'elles proviennent⁹. Dès lors, on reviendrait en pratique à la deuxième option dont nous avons déjà discuté, soit l'école à la carte, option que nous avons rejetée pour les raisons déjà exposées.

En ce qui concerne la capacité d'acceptation de ces projets particuliers à caractère religieux, elle apparaît liée à plusieurs facteurs, en particulier la nature des projets et leur effet concret sur les milieux.

Dans les milieux majoritairement catholiques, on opterait pour se doter d'écoles à projet particulier catholique, les non-catholiques accueilleraient sans doute difficilement un découpage des populations scolaires en fonction de la religion de la majorité. Le mouvement de certains catholiques risquerait d'ailleurs d'inciter les groupes minoritaires à demander des écoles définies selon leurs préférences religieuses ou non religieuses. Dans un cadre d'égalité des droits où de tels projets particuliers définis sur une base religieuse deviennent accessibles à toutes les croyances (traditionnelles, sectaires, ésotériques, etc.), on pourrait voir se multiplier les demandes de parents, et ce, même dans des milieux à faible densité démographique. Un tel découpage du milieu scolaire est susceptible de créer des tensions dans les communautés locales, notamment en matière de ressources financières et d'affectation des personnels. En outre, les enfants qui ont le droit de fréquenter l'école de leur quartier pourraient se voir obligés de se déplacer vers une localité voisine afin de trouver une école conforme aux préférences de leurs parents.

Mais c'est l'effet concret sur le milieu qui risquerait le plus d'être source de difficultés importantes. La création de telles écoles (religieuses ou non, du reste) soulève en effet des problèmes de gestion. Elle suppose qu'on leur affecte des bâtiments propres, ce qui entraîne en retour le déplacement éventuel des élèves qui ne sont pas visés par le projet particulier. Deux logiques se heurtent alors : celle de l'école de quartier ou de la localité et celle des aspirations personnelles ou de groupes. Évidemment, plus les demandes seraient nombreuses, plus les problèmes s'accroîtraient. S'ajoute à cette difficulté celle de l'affectation des personnels au regard de la gestion des conventions collectives : les écoles religieuses à projet particulier demanderaient à coup sûr et à juste titre qu'on leur affecte, sinon qu'elles choisissent elles-mêmes, des enseignants et des directions partageant leurs convictions propres.

En résumé, le Groupe de travail estime que l'option de l'école publique à projet particulier religieux n'est pas souhaitable. Il juge préférable que les parents désireux que leurs enfants fréquentent une école préconisant leurs convictions religieuses particulières se tournent vers le système d'enseignement privé dont c'est la principale raison d'être. Les raisons qui militent en faveur de cette orientation sont les suivantes :

- 1- À la lumière de la jurisprudence connue, la légalité d'une école religieuse à projet particulier paraît incertaine au regard des chartes, en ce qui a trait au droit à l'égalité et au respect de la liberté de conscience et de religion.
- 2- Les écoles publiques à projet particulier de type religieux sont susceptibles de compromettre le but du système public qui est de favoriser le « vivre-ensemble » et la cohésion sociale. Dans l'hypothèse où de tels projets ne seraient plus une mesure d'exception, mais se multiplieraient librement dans un cadre d'égalité des droits, on reviendrait au régime examiné dans l'option n° 2 que nous avons déjà rejetée.

La gestion des écoles à projet particulier religieux, dans l'hypothèse vraisemblable de leur multiplication, poserait des difficultés très importantes, en particulier le risque de conflits sérieux au sein des communautés locales.

B—L'enseignement religieux

Dans le cadre de notre option en faveur de l'instauration d'un régime universel d'écoles laïques, nous examinerons maintenant la place et la forme que pourrait y prendre ou non l'enseignement religieux. Pour ce faire, il faut au préalable revenir sur les principes et finalités qui doivent, à notre avis, guider l'État à cet égard. Nous avons en effet conclu au chapitre 4 que, du point de vue de l'État, « la religion peut avoir une place à l'école, comme contribution à l'éducation intégrale de l'enfant, dans la mesure où son aménagement respecte la norme de l'égalité fondamentale des citoyens et qu'elle favorise l'atteinte des buts qui sont

nécessaires à la formation des citoyens et à la construction du lien social ». Ces buts sont le développement des aptitudes générales, le développement d'un jugement moral rationnel et critique, l'ouverture à la diversité culturelle et morale, et enfin, l'apprentissage à la vie en commun dans une société démocratique. Voyons sommairement comment un enseignement religieux pourrait effectivement concourir à l'atteinte de ces buts.

Les aptitudes générales – Toute école a notamment pour fonction de base de mettre les élèves en contact avec les principaux acquis de la culture. Il va de soi que les religions ont été historiquement et demeurent des lieux de production culturelle extrêmement importants tant dans l'ordre de la connaissance, de l'esthétique que dans celui de l'éthique. Une école qui laisserait les jeunes ignorants de ces réalités et ne leur permettrait pas de comprendre ces biens culturels et d'y accéder aurait manqué à son devoir de répondre à leurs intérêts bien compris et donc de favoriser leur plein épanouissement.

Un jugement rationnel et autonome – Pour décider librement des orientations de sa vie, l'enfant est en présence de plusieurs représentations de la vie bonne, à l'égard desquelles il doit développer un jugement critique et autonome. Nous considérons que toute école a une responsabilité fondamentale en cette matière. L'école mise sur un savoir à portée universelle, au service de l'apprentissage de la vie en collectivité dans un espace civique commun. Concernant les conceptions du monde, tant religieuses que séculières, l'école représente un lieu de réflexion et de délibération critique apte à aider l'enfant à se familiariser avec ses propres visions du monde et avec celles qui en diffèrent. Cet apprentissage d'un jugement rationnel et autonome nous apparaît une condition essentielle à l'acceptation lucide de ses options personnelles et à une compréhension respectueuse de ceux qui ne les partagent pas. Il ne s'agit pas d'empêcher l'enfant d'exprimer son appartenance particulière, mais de l'habiliter à ne pas s'y enfermer comme dans un univers absolu et exclusif.

Ainsi par exemple, en matière d'éthique, toutes les religions ont élaboré et proposé une conception morale à leurs membres. Les éthiques religieuses s'appuient sur des sagesses qui, pour plusieurs, sont millénaires et qui sont, à bien des égards, à l'origine des valeurs communes, dorénavant séculières, qui sont le fondement de nos sociétés. Il ne s'agit pas de sombrer dans la confusion des sources et des genres et de mêler les morales confessionnelles et l'étude des morales. Il s'agit de reconnaître que les éthiques religieuses constituent de fait un réservoir de matériaux qui peuvent être examinés objectivement et présentés aux élèves, ce qui peut contribuer à alimenter leur propre jugement moral.

L'ouverture à la diversité culturelle et morale – Les sociétés modernes, et c'est le cas de la nôtre, sont dorénavant plurielles sur le plan religieux et sur le plan des valeurs. Dans la région de Montréal, les élèves vivent plus manifestement la diversité des identités religieuses. Ceux des régions la connaissent par le truchement des médias, quand ce n'est pas dans leur propre environnement. Beaucoup d'entre eux

la connaîtront de toute façon plus tard, en raison de la mobilité de la main-d'œuvre ou à la faveur des réseaux de communication qui mettent dorénavant chacun à proximité de l'autre. Cependant, même dans les régions, au sein d'une population très largement catholique, la diversité des croyances, des valeurs, des attitudes et des pratiques est depuis longtemps manifeste. Que l'on habite à Montréal ou ailleurs, l'apprentissage des vertus essentielles que sont la tolérance et le respect, mieux, l'appréciation des différences, peut donc passer par l'école et par des activités pédagogiques ou éducatives appropriées. La prise en compte de la dimension religieuse de l'existence humaine dans la littérature, l'art, l'histoire nous paraît indispensable et, en quelque sorte, va de soi. Toutefois, si cette dimension est marquée, aujourd'hui comme hier, par des œuvres admirables, elle l'est en même temps, on le sait, par de graves incompréhensions entre groupes de traditions différentes. Aussi, une éducation aux religions proprement dites, tout comme aux grands courants séculiers qui marquent le XX^e siècle, nous paraît tout aussi appropriée et pertinente pour l'apprentissage concret des vertus civiques que nous venons d'évoquer plus haut.

Le lien social – La citoyenneté, si elle est un attribut des individus, s'exerce à travers le lien social. La personne est en effet inséparablement singulière et être de relation. Ce lien transcende les individus et se perpétue à travers les générations au sein d'une communauté politique. Celle-ci est marquée par une culture constituée à la fois des héritages venus de l'histoire, mais qui sont en constante évolution, de même que des apports des citoyens qui, venus d'ailleurs, s'intègrent sans cesse à cette communauté et contribuent à sa transformation.

Au Québec, la communauté politique a été façonnée largement par les traditions religieuses, particulièrement la catholique et les protestantes. Elle a été en contact dès l'origine avec les spiritualités autochtones qu'elle a toutefois plutôt ignorées, puis elle a été progressivement enrichie par d'autres traditions : juive au début du XX^e siècle, grecque orthodoxe après 1945, puis progressivement par les grandes religions musulmane et orientales. Enfin, depuis quarante ans en particulier, les conceptions séculières du monde ont pris une grande ampleur. Beaucoup de gestes des citoyens, autant dans l'espace privé que public, explicitement, mais plus souvent implicitement, tirent leur origine des appartenances religieuses actuelles ou passées. La contribution de l'école à la construction du lien social peut être de permettre aux jeunes de comprendre et d'apprécier les divers modes du « vivre-ensemble » qui est nourri de l'héritage reçu tant au sein des traditions majoritaires que minoritaires.

C'est donc à partir de ce cadre rapidement esquissé et des paramètres généraux qui nous ont servi à discuter du statut de l'école qu'il nous faut maintenant réfléchir sur les diverses manières d'aménager l'enseignement de la religion à l'école. Il va de soi cependant que les options retenues aux fins d'analyse doivent à leur tour être conciliables à tout le moins avec le principe de la neutralité de l'État et avec les normes juridiques de l'égalité de tous et du respect de la liberté de conscience et de religion que nous avons faits nôtres en privilégiant l'école laïque. Le statu

- 10 Les enseignements religieux confessionnels incorporeraient, comme actuellement, les objectifs de la formation morale. Pour l'élève ayant choisi l'enseignement culturel des religions, ces objectifs pourraient, selon des formules à déterminer, être poursuivis en parallèle. Voir à cet égard la remarque du Comité sur l'éducation au phénomène religieux rapportée à l'annexe 1.

quo est donc exclu a priori puisqu'il est discriminatoire. En effet, seuls les enseignements religieux catholiques et protestants sont actuellement offerts, l'État mettant d'ailleurs sa puissance au service de ces deux seules religions en préparant et en adoptant les programmes.

Dans cette foulée, nous avons donc choisi d'examiner trois hypothèses : un système d'option entre les enseignements religieux des diverses confessions et l'enseignement culturel des religions; un enseignement culturel des religions obligatoire en lieu et place des enseignements religieux confessionnels; enfin une école sans enseignement religieux d'aucune sorte.

Qu'en est-il, par ailleurs, de l'enseignement moral? Il nous faut noter d'abord que cette question précise ne fait pas partie de notre mandat. Néanmoins, nous faisons l'hypothèse que cet enseignement continuerait de faire partie du curriculum tant au primaire qu'au secondaire et que les objectifs de formation qui y sont rattachés demeureraient obligatoires pour tous les élèves. Quant aux modalités de prestation de cet enseignement, il devrait s'harmoniser, le cas échéant, avec la formule retenue concernant l'enseignement religieux.

L'hypothèse du maintien de l'enseignement ou de la formation morale se justifie aisément. En effet, les objectifs de cette formation sont sans contredit de nature à favoriser particulièrement le développement d'un jugement rationnel et autonome qui est l'un des buts nécessaires à la formation d'une personne et d'un citoyen responsables. L'enseignement moral est en outre un lieu privilégié, quoique non exclusif, pour l'éducation aux valeurs qui sont le fondement des éthiques personnelles et sociales. Ajoutons enfin que les parents, quelle que soit leur religion, estiment, dans des proportions qui varient de 66 % à 84 % que l'école a un rôle « très important » à jouer par rapport aux valeurs sociales et aux valeurs morales, soit bien plus que par rapport aux valeurs religieuses : ici, la proportion passe de 3,5 % chez ceux déclarant n'appartenir à aucune religion à 34,2 %, chez les catholiques, qui trouvent que l'école doit jouer un rôle « très important » à cet égard.

Option n° 1 : L'enseignement religieux de toutes les confessions et l'enseignement culturel des religions

Offrir un système d'option entre divers enseignements religieux confessionnels et un enseignement culturel des religions.

Selon cette première option, l'école offrirait, pour ainsi dire, un menu à la carte en visant, dans la mesure du raisonnable, à répondre à la diversité des besoins et des attentes. Les parents de toutes confessions, comme ceux qui ne se rattachent à aucune, pourraient donc, pourvu que le nombre le justifie, choisir l'un ou l'autre des enseignements religieux confessionnels, ou l'enseignement culturel des religions¹⁰. Ce programme répondrait à l'ensemble des principes énoncés par notre comité d'experts et reproduits à l'annexe 1.

Sur le plan des finalités et des principes généraux, cette option satisfait à l'exigence de la neutralité de l'État. De même, la norme juridique de l'égalité des citoyens sur le plan religieux est respectée autant que celle de la liberté de conscience et de religion. Le risque de marginalisation des élèves est moins grand, surtout dans les milieux diversifiés, puisque chaque élève est assuré, en principe, de recevoir un type d'enseignement conforme à ses convictions.

Du point de vue des buts sociétaux, un tel régime constitue un progrès, puisqu'il est fondé sur la reconnaissance, en pleine égalité, de chacun des patrimoines religieux dont il favorise le développement. De plus, il permet aux personnes qui ne souhaitent pas un enseignement confessionnel de se familiariser avec les divers patrimoines religieux. Cependant, il ne favorise pas l'interaction et le partage de ces divers patrimoines par tous les élèves puisqu'un « territoire » est délimité pour chaque groupe. De ce point de vue, l'objectif de cohésion sociale que vise l'école québécoise n'est évidemment pas valorisé.

Les attentes sociales et l'intérêt à l'égard d'un tel régime « à la carte » ne sont cependant guère élevés. Parmi les organismes consultés, il ne s'en est trouvé aucun pour proposer un tel système. Dans notre enquête auprès des parents, des enseignants et des directeurs, nous n'avons pas soumis directement cette option d'un enseignement « à la carte ». Néanmoins, nous avons sollicité leur avis sur une hypothèse qui s'en rapproche, soit une école où l'on offrirait « à chaque groupe religieux son propre enseignement religieux ». Or, nous l'avons vu au chapitre 7, cette hypothèse n'a recueilli la faveur que d'une minorité. Ainsi, seuls 12 % des parents appartenant aux « autres » religions ont opté pour ce modèle. Paradoxalement, ce sont les parents catholiques qui s'y sont montrés les plus favorables. Dans notre enquête, nous avons en fait plutôt invité les sondés à indiquer leurs préférences, soit pour l'enseignement confessionnel, catholique et protestant, soit pour l'enseignement confessionnel de chaque religion, soit pour un enseignement culturel des religions, soit pour une école sans aucune forme d'enseignement religieux. On connaît le résultat : la préférence va majoritairement à un enseignement culturel des religions dans tous les groupes.

Nous avons néanmoins évalué, d'un point de vue théorique, ce que pourrait représenter la demande pour les différents types d'enseignement dans l'hypothèse très libérale où ils seraient tous offerts en même temps dans toutes les écoles. Il faut se rappeler cependant qu'une certaine proportion de parents préfèrent qu'il n'y ait aucun enseignement religieux de quelque nature que ce soit. Nous faisons l'hypothèse que ces parents accepteraient néanmoins, comme un compromis, d'inscrire leurs enfants en enseignement culturel des religions. Le tableau 2 montre que dans les deux réseaux linguistiques l'enseignement culturel des religions recueillerait la plus forte proportion de demandes, alors qu'une solide minorité opterait pour l'enseignement religieux catholique. L'enseignement religieux protestant et les autres traditions religieuses seraient beaucoup moins en demande.

Tableau 2

Répartition des élèves selon le type d'enseignement religieux préféré par les parents, commissions scolaires francophones et anglophones¹¹

Enseignement	Comm. scol. francophones	%	Comm. scol. anglophones	%
catholique	396 000	42,2	19 269	19,5
protestant	5 443	0,6	6 527	6,6
autres religions	6 569	0,7	3 459	3,5
culturel	426 612	45,5	52 520	53,2
aucun	92 361	9,8	15 937	16,1
indéterminé	11 018	1,2	1 076	1,1
	938 033		98 788	

Quel accueil ferait-on à un tel modèle?

Les organismes représentant les parents, de même que les organismes confessionnels, surtout catholiques, y seraient sans doute favorables puisque leur position valorise le droit des parents à l'enseignement religieux de leur choix. Cependant, les parents appartenant à d'autres groupes religieux y sont très largement défavorables. De même, les enseignants et les directeurs d'école, du côté francophone en particulier, s'y opposeraient sans doute, tout comme les groupes ayant une vision séculière, dans la mesure où ils estiment que les enseignements religieux confessionnels sont la responsabilité des Églises et des familles et non celle de l'école. Selon les enseignants du moins, l'école doit plutôt s'ouvrir à la pluralité des traditions religieuses. Bref, le débat porte, comme on le voit, sur le but de l'école : doit-elle socialiser les élèves à leurs groupes religieux d'appartenance ou plutôt à la société globale, tout en tenant compte de la diversité religieuse que l'on y observe? Il s'agit là de conceptions qui s'opposent dans l'abstrait, mais on peut imaginer, le principe d'égalité des citoyens étant sauf, qu'elles pourraient coexister dans les faits, puisqu'elles sont toutes deux légitimes.

Aussi, au-delà du débat de principe qui divise les citoyens sur cette question et dont rend bien compte l'expression de leurs préférences se pose la question de la gestion : cet enseignement religieux à la carte est-il faisable? Toutes les écoles, constate-t-on d'abord, auraient à offrir au moins l'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement culturel des religions. La demande, dans les deux cas, serait à l'évidence suffisamment grande, aussi bien dans le réseau francophone qu'anglophone. Il faudrait par ailleurs déterminer un seuil raisonnable dans chaque école pour l'offre de l'enseignement religieux protestant et pour celui des différentes autres religions. Cela ne serait pas chose facile, compte tenu des variations régionales dans la distribution de la population scolaire. Cependant, le respect de la liberté de conscience et de religion, et surtout celui de l'égalité, devrait inciter les écoles et les commissions scolaires à

- 11 Nous avons fait cette évaluation en projetant sur la population globale des commissions scolaires francophones et anglophones les choix des catholiques, des protestants et des membres des autres religions et de ceux qui ne se déclarent d'aucune, tels que nous les avons rapportés au chapitre 7. Les préférences confessionnelles des catholiques et des protestants (soit 46,8 % et 22,7%) ont été comptabilisées comme un choix pour l'enseignement catholique et pour l'enseignement protestant. Les préférences des membres des autres confessions pour l'enseignement de chaque confession (12,1 %) leur ont été globalement imputées tandis que celles pour un enseignement religieux catholique et protestant (5,8 %) ont été divisées à parts égales entre les deux types d'enseignement. Enfin, les choix des personnes ne se déclarant d'aucune religion et qui avaient opté pour un enseignement catholique et protestant seulement (1,9 %) et pour chaque confession (3,1 %) ont été répartis à parts égales entre les trois types d'enseignement. Les mêmes proportions ont été appliquées aux populations des deux réseaux linguistiques.

12 C'est ce que l'on fait jusqu'ici pour permettre l'exercice du droit d'option par des mesures financières d'appoint. En 1994-1995, par exemple, « une somme de 2 610 300 \$ était allouée pour faciliter la gestion du choix entre l'enseignement moral et religieux (mesure 30380) et servait à l'engagement d'enseignantes et d'enseignants chargés de donner l'enseignement religieux ou l'enseignement moral dans les écoles où il est impossible de constituer des classes suffisamment nombreuses ». Voir : Ministère de l'Éducation, Estimation du coût de la confessionnalité en 1994-95 [s.d.].

13 Ce n'est pas le cas, actuellement pour l'enseignement protestant, mais on sait que des pressions s'exercent pour imposer un tel critère dans les écoles protestantes à projet particulier. On peut fort bien supposer que les parents qui choisiraient un enseignement religieux d'une autre confession exigeraient que le maître soit de cette confession.

14 Le Comité catholique a lui-même envisagé cette hypothèse dans le cadre de sa réflexion visant à permettre un plus grand respect de la liberté de conscience et de religion des enseignants. Après consultation du milieu, il a estimé qu'elle soulevait plus d'inconvénients que d'avantages et préféré ne pas privilégier cette voie. G. Côté, président du Comité catholique, à G. Painchaud, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 24 septembre 1998.

favoriser l'exercice de ces droits et libertés et donc à répondre le plus et le mieux possible à la demande¹². Toutefois, le régime envisagé engendrerait cependant certainement des coûts supplémentaires que nous n'avons pas les moyens d'évaluer ici.

La difficulté principale de l'option envisagée nous paraît toutefois résider dans sa gestion pédagogique, en particulier au primaire. Comment en effet se ferait la répartition des types d'enseignement religieux entre les enseignantes et les enseignants pour répondre aux choix des différents publics? D'abord, il serait légitime que les confessions exigent des enseignantes et des enseignants dispensant l'enseignement religieux propre à ces confessions qu'ils y appartiennent, comme c'est le cas actuellement pour l'enseignement catholique¹³. À l'inverse, une telle exigence n'existerait pas pour l'enseignement culturel. La gestion des exigences confessionnelles poserait alors un problème délicat en ce qui a trait à la liberté de conscience et de religion : dans l'espace public qu'est l'école laïque, des enseignants se verraient en effet contraints d'afficher leurs croyances. Dans le régime actuel, les enseignantes et enseignants peuvent être affectés d'office à l'enseignement religieux catholique ou protestant, étant sauf leur droit d'en être dispensé. On voit mal cependant comment on pourrait continuer de légitimer un tel système dans une école laïque. Il faudrait forcément permettre « l'option » aux enseignants eux-mêmes.

Par ailleurs, on pourrait envisager que les enseignements religieux continuent d'être dispensés par les chargés de classe, ce qui ne serait pas sans causer des problèmes de répartition des tâches, compte tenu de la disparité numérique des groupes : comment en effet assurer de pleines tâches à chacun? Au surplus, il faudrait bien que ces cours soient donnés tous aux mêmes heures. En fait, il est hautement prévisible que ces difficultés concrètes entraîneraient à plus ou moins long terme la création d'un corps de spécialistes de l'enseignement religieux, comme c'est le cas pour les professeurs d'anglais ou d'éducation physique. C'est là un choix d'organisation scolaire qui, au primaire, n'est pas sans soulever de sérieux problèmes¹⁴.

Ici encore, deux difficultés se poseraient : faudrait-il prévoir à la fois des spécialistes pour les enseignements religieux confessionnels et des spécialistes pour l'enseignement culturel des religions? Comme ces cours devraient avoir lieu aux mêmes heures, il faudrait des spécialistes pour les différents enseignements, à moins bien entendu de vouloir bouleverser les horaires. Bien que théoriquement possible, l'hypothèse de confier les deux types d'enseignement aux mêmes spécialistes n'est que très difficilement envisageable. Il faudrait en effet assurer la crédibilité de l'enseignement culturel des religions et se rappeler que les écoles publiques comptent plus de 100 000 élèves dont les parents ne souhaitent même pas d'enseignement religieux à l'école. Outre ces raisons, la gestion des enseignements spécialisés au primaire soulèverait des problèmes importants, surtout en milieu rural, compte tenu de la nécessité de confier aux enseignants une pleine tâche.

- 15 Un cours à option a été offert au secondaire pendant quelques années. Il serait encore offert dans certains établissements privés.

Au secondaire, les difficultés de gestion pédagogique seraient sans doute moins lourdes. Les tâches sont déjà confiées, en principe, à des spécialistes de la discipline. Néanmoins, le problème de confier des enseignements confessionnels et culturels aux même spécialistes persisterait.

Enfin, cette hypothèse compliquerait l'embauche des enseignants : leur faudrait-il déclarer dès le départ leur choix pour tel ou tel type d'enseignement religieux? En amont se poserait la question du type de formation que les universités devraient donner aux futurs enseignants et du choix que ceux-ci devraient faire.

Le régime de l'enseignement religieux à la carte alourdirait aussi la mission du ministère de l'Éducation. Il devrait assurer la préparation et l'adoption des divers programmes d'enseignement religieux et surtout en assurer le financement sur une base égalitaire. Ce serait là, évidemment, une conséquence d'un choix politique plus global qu'il appartiendrait à l'État d'évaluer dans le cadre de ses priorités.

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

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

Il apparaît impraticable sur le plan de la gestion pédagogique.

Option n° 2 : L'enseignement culturel des religions

Dispenser à tous les élèves un enseignement religieux de type culturel en lieu et place des enseignements confessionnels.

Mettre, à titre de service à la communauté, les locaux de l'école à la disposition des confessions qui désirent offrir un enseignement religieux confessionnel aux élèves en dehors des heures normales de classe, cet enseignement ne relevant pas de la compétence de l'État.

L'enseignement religieux de type culturel n'existe plus, dans les écoles publiques, depuis 1982¹⁵. Dans le cadre du mandat qui lui a été confié, notre groupe a demandé à un comité d'experts

d'examiner la question et de dégager, le cas échéant, quelques « orientations éducatives » pertinentes. Nous avons exposé l'essentiel de leurs conclusions à l'annexe 1 du présent rapport. Elles portent plutôt sur les principes directeurs que sur une proposition de programme concret. Une telle proposition aurait exigé des ressources et une réflexion pédagogique qu'il n'était pas approprié de mettre en œuvre à ce stade-ci. Pour notre part, nous accueillons favorablement les principes que le comité nous a proposés. Ils nous paraissent en effet rationnels, cohérents et susceptibles d'orienter concrètement la mise en œuvre de programmes pédagogiques. Pour l'instant, ils suffisent à justifier notre prise de position et à orienter la délibération. Nous reproduisons donc ici, pour mémoire, le « principe de base » et les « principes directeurs » d'un tel enseignement culturel des religions :

Principe de base

Il s'adresse à tous les élèves, quelles que soient leurs options et celles de leurs parents sur le plan religieux.

Principes directeurs

- 1- Il aborde le phénomène religieux et les courants de pensée séculière selon les perspectives des sciences humaines et sociales.
- 2- Il reflète la diversité des traditions religieuses et des courants de pensée séculière présents dans la société québécoise et dans le monde.
- 3- Il accorde une place importante à l'étude de la tradition chrétienne.
- 4- Il présente les traditions religieuses et les courants de pensée séculière dans leur richesse et leur complexité.
- 5- Il prépare les élèves à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux.
- 6- Il tient compte du développement cognitif des élèves, de leurs contextes de vie et de la diversité de leurs intérêts.

Il faut ici ajouter deux remarques complémentaires.

Premièrement, un enseignement culturel des religions ne supplée pas à la formation morale des élèves. Il peut cependant y contribuer en identifiant les racines religieuses de valeurs éthiques communément partagées et en favorisant des attitudes de tolérance, de compréhension et d'appréciation des différences. C'est pourquoi l'enseignement culturel des religions ne se présente pas ici comme un choix par rapport à la formation morale. « Il faut distinguer, écrit le Comité, les systèmes moraux en tant que composantes des religions de la formation morale qu'assume spécifiquement l'école en complémentarité avec le cadre familial et communautaire dans lequel se trouve le jeune » (p. 14). De l'avis du Groupe de travail, cela suppose l'offre obligatoire à la fois de l'enseignement culturel des religions et de l'enseignement moral. Quant aux modalités relatives à l'enseignement moral, elles ne relevaient pas de notre mandat. Elles devraient faire l'objet de discussions entre les principaux intéressés. Pour sa part, le Comité nous a fait le commentaire suivant :

- 16 Parmi les directeurs des écoles catholiques qui, depuis 1988, ont procédé à l'évaluation du vécu confessionnel, plus de la moitié ont déclaré dans notre enquête que cet exercice avait été peu ou pas du tout profitable.

[ce] statut d'enseignement obligatoire de l'enseignement culturel des religions ne signifie pas pour autant qu'il doive être dispensé de façon continue à chaque degré du primaire et du secondaire. La programmation du temps d'enseignement pour cette matière pourrait être partagée de façon à ce qu'il soit réparti, sur une base annuelle, avec le temps imparti à l'éducation morale et/ou à l'éducation à la citoyenneté. (Comité sur l'éducation au phénomène religieux, 1998 : 16)

La seconde remarque a trait à la dimension spirituelle de l'enseignement religieux ou à ce qu'il est convenu d'appeler la quête de sens. En effet, le Comité n'a pas jugé bon de proposer le développement spirituel comme but de l'enseignement culturel des religions. D'une part, par ses postulats et ses paramètres, cet enseignement représente « un parti pris de distance par rapport aux systèmes de croyances religieuses et aux dispositions subjectives reliées aux phénomènes religieux » (p. 13). D'autre part, les membres du Comité estiment que la poursuite d'un objectif de développement spirituel risquerait d'amener les enseignants à s'immiscer indûment dans la vie personnelle des élèves à l'encontre de la volonté des parents. Cela dit, pensent-ils,

il demeure que l'enseignement culturel des religions peut offrir un cadre de catégories et de figures qui permettent à la demande de sens des élèves de prendre conscience d'elle-même et de s'orienter vers la ou une réponse, en meilleure connaissance de cause et mieux éclairés par l'exploration des processus qui ont conduit les traditions religieuses à élaborer leur message (p. 13).

Nous trouvons cette remarque pertinente. Aussi, il faut prendre acte que l'enseignement culturel des religions peut, de la manière qui vient d'être décrite, répondre à la quête de sens. Mais il ne peut, étant donné le postulat de neutralité religieuse qui le fonde, répondre qu'imparfaitement au souhait des parents qui compteraient sur lui pour assurer le développement spirituel de leurs enfants dans le cadre des traditions religieuses particulières auxquelles ils adhèrent; ce souhait ne peut trouver de réponse pleinement satisfaisante qu'à travers la perspective confessionnelle.

Cela dit, le développement spirituel des enfants - que nous reconnaissons faire partie du développement intégral de la personne - peut être nourri par différentes activités pédagogiques. Les attentes des parents à l'égard de l'éducation religieuse et du développement spirituel de leurs enfants sont des aspirations légitimes. Jusqu'ici, on a essentiellement confié à l'école publique la tâche de les satisfaire, par l'enseignement religieux confessionnel. Cependant, il faut se rendre à l'évidence, dans le contexte d'une société sécularisée, les conditions concrètes qui permettraient d'assurer partout un enseignement religieux confessionnel n'existent tout simplement plus. Du reste, à propos de l'enseignement religieux catholique, un questionnement persiste depuis longtemps, notamment en ce qui concerne ses objectifs, et les analyses du vécu confessionnel visant à « faire la vérité » n'ont pas réussi à le lever¹⁶. L'évolution nettement

17 C'est la solution que l'Ontario a faite sienne dans ses écoles publiques non confessionnelles. Voici en quels termes selon le Règlement sur le fonctionnement des écoles – Dispositions générales (Cité par Pratte, 1998) :

(3) Un conseil* peut autoriser une personne à diriger des exercices spirituels ou à dispenser un enseignement qui comporte un endoctrinement à l'égard d'une religion ou d'une croyance religieuse en particulier dans une école, si les conditions suivantes sont réunies :

- a) les exercices ne sont pas dirigés ni l'enseignement dispensé par le conseil ou sous son égide ;
 - b) les exercices sont dirigés ou l'enseignement dispensé pendant un jour de classe, à une heure qui précède ou qui suit le programme d'enseignement de l'école, ou pendant un jour qui n'est pas un jour de classe;
 - c) le conseil n'oblige personne à participer aux exercices ou à recevoir l'enseignement;
 - d) le conseil fournit les locaux nécessaires à la tenue des exercices ou à l'enseignement dans les mêmes conditions que pour d'autres activités communautaires;
- 4) Le conseil qui autorise des exercices spirituels ou un enseignement religieux en vertu du paragraphe (3) prend en considération équitablement toutes les demandes en vue de diriger des exercices spirituels ou de dispenser un enseignement aux termes du paragraphe (3).

* Il s'agit ici du conseil des commissaires et non de l'école.

18 Pour l'heure, l'article 90 de la Loi sur l'instruction publique accorde au conseil d'établissement le pouvoir d'organiser lui-même des services éducatifs autres que ceux qui sont prévus par le régime pédagogique « en dehors des périodes d'enseignement pendant les jours de classe prévus au calendrier scolaire ou en dehors des jours de classe, et des services à des fins sociales, culturelles ou sportives. Il peut aussi permettre que d'autres personnes ou organismes organisent de tels services dans les locaux de l'école ».

observable, dans le discours du Comité catholique, des objectifs assignés à l'enseignement religieux catholique a entraîné, soit dit avec respect, une dilution de plus en plus grande des objectifs confessionnels que l'Église catholique assigne toujours à l'enseignement religieux (Congrégation pour l'éducation catholique, 1997). Ce phénomène s'explique évidemment par l'évolution religieuse du Québec et une volonté explicite de s'y adapter de la part des organismes catholiques. Mais en même temps, cette adaptation s'est manifestement faite au détriment de la spécificité confessionnelle des objectifs de l'enseignement religieux et, nous l'avons déjà noté, de la clarté.

L'équivoque qui marque actuellement l'enseignement religieux confessionnel, aussi bien catholique que protestant, n'est pas marginale. Notre enquête auprès des enseignantes et enseignants du primaire a révélé que, dans les écoles franco-catholiques, un sur trois se sent mal à l'aise de dispenser l'enseignement religieux confessionnel, dans les écoles anglo-catholiques, un sur cinq, et, dans les écoles protestantes, un sur deux. Ce malaise est corrélé de façon significative aux convictions religieuses. Pourtant, une infime minorité d'entre eux se font dispenser de cet enseignement. Qui plus est, nous savons que, hormis les enseignants des écoles anglo-catholiques, près d'un enseignant sur trois préférerait que son école ne dispense aucun enseignement religieux. Chez les directeurs des écoles francophones, la proportion dépasse les 36 %. Citons ici une intervention du président du Comité catholique, M. Guy Côté : « On doit malheureusement déplorer que l'enseignement religieux soit trop souvent assumé par des enseignants réfractaires ou mal préparés, et que le choix des parents ne semble pas toujours accompagné d'une volonté d'appuyer le travail de l'école en cette matière » (Côté, 1998 : 5).

C'est pourquoi, à notre avis, seules les confessions elles-mêmes sont dorénavant en mesure de répondre adéquatement aux aspirations religieuses des élèves et de leurs parents dans une démarche volontaire et réciproquement consentie. L'école publique peut néanmoins, sans renoncer à son devoir de neutralité, apporter sa contribution à cette démarche, compte tenu que l'État a le devoir de favoriser la mise en œuvre de toutes les libertés fondamentales des citoyens, y compris la liberté de conscience et de religion. Or, outre sa mission première qui est d'offrir les services éducatifs prévus par la loi, l'école a aussi celle de « collaborer au développement social et culturel de la communauté » (LIP, art. 36). Le terme « culturel » a une portée assez large pour englober ici la dimension religieuse. Dans cette perspective, et dans un esprit de continuité par rapport à la tradition scolaire québécoise, il nous paraît légitime et souhaitable que l'école puisse mettre ses locaux à la disposition des confessions religieuses pour qu'elles y organisent et dispensent elles-mêmes, et à leurs frais, l'enseignement religieux confessionnel pour ceux qui le désirent¹⁷. Ce faisant, l'école, ou son conseil d'établissement à qui la loi confère déjà des pouvoirs en la matière¹⁸, devrait, dans la gestion des locaux au bénéfice de la communauté, tenir compte équitablement de toutes les demandes qui lui sont faites et ne jamais opposer un refus à un groupe religieux pour cause d'hostilité, directe ou voilée, à l'égard de la religion. Aussi, pour éviter toute ambiguïté ou équivoque, il serait

souhaitable de préciser dans la loi que les conseils d'établissement ont le pouvoir de permettre à des groupes religieux l'usage des locaux de l'école, en dehors des heures d'enseignement, pour rendre des services éducatifs ou autres à leurs membres. Ce pouvoir devrait s'exercer sans discrimination, par préférence ou exclusion, et selon les priorités éventuellement fixées par le conseil d'établissement.

Cela dit, nous pouvons donc maintenant examiner, à la lumière des paramètres que nous avons fixés, cette solution d'un enseignement culturel des religions qui soit obligatoire.

En ce qui concerne d'abord les finalités et les principes qui doivent guider l'État à l'égard de la religion, la solution proposée est parfaitement conforme au principe de la neutralité. Elle permet, de plus, aux diverses confessions qui le désirent de prolonger l'action de l'école, à l'école même. L'enseignement culturel des religions veut répondre pour sa part aux quatre buts que l'État doit assigner à l'école en vue d'assurer à l'élève une formation adéquate comme citoyen : il permet aux jeunes d'accéder aux biens culturels en matière religieuse; il leur assure d'accéder à une pluralité de points de vue qui sont susceptibles de contribuer à la formation progressive d'un jugement moral autonome et critique; il leur permet de développer des attitudes de tolérance, mieux d'appréciation envers les différentes manières, religieuses comme séculières, de concevoir le monde; enfin, il contribue à se socialiser à un « nous » enrichi par l'appropriation et l'appréciation éventuelle des différents héritages religieux, ceux que la tradition chrétienne a légués à ses habitants dès l'origine, en même temps que les diverses traditions minoritaires qui se sont progressivement ajoutées au patrimoine originel.

Du point de vue des normes juridiques, cette solution garantit la pleine égalité des élèves comme leur liberté de conscience et de religion. Elle pose cependant une difficulté à l'égard de l'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés qu'il convient de citer de nouveau ici pour mémoire : « 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 ». De l'avis des juristes consultés, il est douteux qu'un enseignement religieux pris en charge par les confessions et dispensé en dehors des heures de classe satisfasse à la lettre de l'article 41, même s'il en respecte l'esprit. Aussi nous a-t-on suggéré que cet article 41 soit modifié pour le rendre plutôt conforme au droit international. Le professeur Woehrling (1998) écrit à ce propos :

Plutôt que de reconnaître aux parents et tuteurs « le droit d'exiger que, dans les établissements publics, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux conforme à leurs convictions, il garantirait alors « le droit des parents d'assurer l'éducation de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses ou philosophiques ». Dès lors, comme en droit international, il s'agirait alors seulement d'un droit pour les parents d'envoyer leurs enfants dans une école privée ou de les faire



dispenser de l'enseignement religieux ou moral donné à l'école publique, l'État ayant en outre l'obligation de s'abstenir de tout endoctrinement dans l'enseignement dispensé dans les écoles publiques. Une telle réforme nous paraît peu susceptible d'être contestée sur le plan politique. Non seulement respecte-t-elle en tout point les normes du droit international, mais elle confère aux parents des droits plus clairement exprimés que dans la Charte canadienne (p. 141).

En ce qui concerne les buts sociétaux, la solution envisagée est particulièrement appropriée à la recherche d'un espace civique commun enrichie par la valorisation des héritages religieux et séculiers relatifs à la vision du monde. Cette option délaisse la voie de la socialisation aux identités verticales, autrement dit celles qui nous rattachent à nos racines familiales ou communautaires. En revanche, elle favorise celle des identités horizontales qui façonnent les idéaux partagés en commun. En somme, cette option favorise chez les élèves le développement d'un sentiment d'appartenance à une commune humanité, sans pour autant qu'ils renoncent à leurs identités particulières.

Pour ce qui est des attentes et de l'intérêt des citoyens, cette option nous a été proposée principalement par les groupes ayant une vision séculière de l'éducation, mais aussi, nous l'avons vu, par plusieurs organismes-conseils de l'État. Notre enquête dans le milieu a surtout permis d'observer que cette option rallierait 44 % des parents se déclarant catholiques, 64 % des parents protestants, 56 % des parents qui appartiennent aux diverses confessions minoritaires et 57 % de ceux qui n'adhèrent à aucune religion. Chez les enseignants, l'appui à cette option va de 44 % dans le réseau franco-catholique à 58 % dans le réseau anglo-protestant. Chez les directeurs, l'opinion est plus partagée : la préférence pour cette option est de 40 % dans les écoles franco-catholiques, 46 % dans les écoles franco-protestantes, 29 % dans les écoles anglo-catholiques, et 70 % au sein des écoles anglo-protestantes.

On observe encore que parmi les objectifs d'un enseignement religieux, les objectifs non confessionnels sont ceux qui ont rallié le plus grand nombre de tous les répondants. Ainsi, l'apprentissage à la tolérance fait pratiquement l'unanimité. De même, le fait de faire connaître aux élèves les différentes religions présentes dans notre société, tout comme l'histoire des religions, recueille l'adhésion d'une forte majorité dans tous les groupes, y compris chez les catholiques.

Comment serait par ailleurs accueilli un tel changement? Il faut noter au départ que l'enseignement culturel des religions est l'option qui, dans notre enquête, est la plus en faveur. Certes, une bonne proportion des parents catholiques optent pour un enseignement religieux confessionnel. Mais l'option de l'enseignement culturel des religions, si elle peut paraître incomplète à leurs yeux, n'est pas contraire à leurs aspirations puisque, comme l'a aussi montré notre enquête, ils sont très largement d'accord avec ses objectifs. Au surplus, les confessions qui le désireraient pourraient organiser leur propre enseignement en dehors des heures de

- 19 Le synode du diocèse de Montréal a ainsi adopté les deux recommandations suivantes à la fin d'octobre 1998 :

« Nous recommandons que l'Église de Montréal s'engage à fond pour que soit offert un enseignement religieux de qualité dans les institutions publiques. »

« Nous recommandons que les communautés chrétiennes du diocèse aillent de l'avant dans l'organisation de la catéchèse au sein des paroisses. »

Édition officielle : Mille visages, une Église, Toutes les propositions et les amendements présentés à l'Assemblée synodale du Diocèse de Montréal, les 28-29 novembre 1998, <http://www.archeveche-mtl.qc.ca/synode/synode.html#three>.

Pour sa part, l'archevêque de Montréal, le cardinal Jean-Claude Turcotte, déclarait à la fin de décembre 1998 « qu'une majorité très importante d'entre eux [les parents] veulent toujours de l'enseignement religieux ». Il ajoutait cependant : « La transmission de la conviction, c'est l'affaire des églises » [...] « Mais pourquoi est-ce que l'école ne transmettrait pas ces connaissances chrétiennes qui font partie de notre patrimoine, qui sont à l'origine du nom de nos rues et de nos couvents ». S. Brouillet « Une meilleure éducation à la foi et à la vie. Le cardinal Jean-Claude Turcotte livre sa vision de l'année 1998, La Presse, 27 décembre 1999, B12.

classe dans les locaux de l'école. La prise en charge des objectifs proprement confessionnels de l'enseignement religieux par les confessions elles-mêmes permettrait alors d'espérer la levée des ambiguïtés qui hypothèquent encore l'enseignement actuel tant en ce qui a trait à ses objectifs qu'aux conditions réelles dans lesquelles il est dispensé à l'école publique. L'accueil de cette solution pourrait aussi dépendre de l'attitude des autorités des grandes confessions et, en particulier, de celle de l'Église catholique pour qui la solution évoquée constitue la rupture la plus radicale, mais en même temps une chance de renouveau. À cet égard, nous avons constaté l'amorce d'une ouverture réelle en vue d'une prise en charge plus grande de l'éducation religieuse par les communautés chrétiennes elles-mêmes¹⁹.

Un deuxième facteur a trait au rythme même du changement. Selon qu'il serait brusque ou progressif, il serait difficilement ou plus facilement accepté. Sous ce rapport, les contraintes du système scolaire faciliteraient paradoxalement les choses. En effet, décider aujourd'hui de passer à un enseignement culturel des religions implique une série d'opérations longues et complexes. Il faut construire un programme, le mettre à l'essai et, ensuite, l'implanter graduellement. Il faut, de plus, assurer un perfectionnement des enseignants du primaire et un recyclage de ceux du secondaire. Il s'agit là d'un processus qui peut s'étendre sur au moins cinq ou six ans. Le succès de cette opération, comme le montrent des expériences étrangères, repose sur la mise en place de formules souples de perfectionnement qui n'imposeraient pas de surcharge de travail aux enseignants. C'est dire que l'État devrait consentir les investissements financiers nécessaires.

Parallèlement, 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. À cet égard, toutes les mesures facilitantes pourraient évidemment être prises, à la faveur d'un partenariat entre tous les intéressés.

Sur le plan administratif et surtout sur celui de la gestion pédagogique, deux difficultés principales sont à prévoir. La première concerne la formation des enseignants, aussi bien ceux qui sont en formation initiale que ceux qui sont en exercice. Pour les futurs maîtres, la difficulté sera résolue par l'adaptation des programmes universitaires actuels qui prévoient déjà une formation en matière religieuse et morale. Les cégeps devraient sans doute aussi être mis à contribution en ce qui concerne la formation fondamentale dans les sciences des religions. Pour les maîtres en exercice, le passage vers un enseignement culturel des religions nécessiterait, comme nous l'avons signalé, un perfectionnement.

En outre, ce changement exigerait l'appui actif du corps enseignant et de l'ensemble des organismes, syndicaux ou professionnels, qui le représente. Les travaux sur la hiérarchisation des matières scolaires montrent que la religion est pour l'heure la discipline que les enseignants valorisent le moins (Lenoir, Larose, Grenon, Hasni, 1998). On ne peut présumer que le passage à un enseignement culturel des religions

renverserait spontanément cette tendance car près de 30 % d'entre eux souhaitent que leur école ne dispense aucun enseignement religieux, de quelque nature qu'il soit. Susciter l'intérêt professionnel pour l'enseignement culturel des religions constitue donc pour les associations syndicales et professionnelles des enseignants un premier et grand défi.

Le second défi est d'une autre nature. Dans le cadre du régime actuel, plusieurs enseignants catholiques ont sans doute fait de l'enseignement religieux un engagement personnel marqué par leurs propres convictions. On ne saurait le leur reprocher puisque l'on exige d'eux qu'ils soient de foi catholique pour dispenser cet enseignement. Or, il leur serait demandé, dans le cadre de cette nouvelle hypothèse, non pas de renoncer à leurs convictions religieuses, mais de prendre vis-à-vis d'elles la distance nécessaire pour garantir la neutralité de leur approche pédagogique à l'égard de toutes les traditions religieuses dont ils auront à rendre compte. La bonne foi de personne n'est ici en cause. Il s'agit simplement de souligner l'importance d'un changement qui implique les valeurs et les sensibilités personnelles.

En résumé, le Groupe de travail favorise le remplacement des enseignements religieux confessionnels actuels par un enseignement culturel des religions. Les confessions prendraient en charge l'enseignement religieux confessionnel de leurs membres, éventuellement dans les locaux de l'école, mais en dehors des heures d'enseignement, et ce, dans le cadre de la mission communautaire des établissements. Cette option paraît souhaitable pour les raisons suivantes :

- 1- Elle est conforme aux finalités et aux principes qui doivent guider l'État en matière de religion, aussi bien en ce qui concerne la neutralité religieuse qu'à l'égard des buts qu'il doit poursuivre à l'école en vue d'un exercice responsable de la citoyenneté.
- 2- Elle est conforme aux normes juridiques des chartes qui garantissent l'égalité de tous et la liberté de conscience et de religion.
- 3- Elle est cohérente par rapport aux buts sociétaux qui consistent en la construction d'un espace civique commun et en la socialisation des jeunes au sein d'une société pluraliste et valorisant la diversité des patrimoines religieux.
- 4- Elle concilie, dans un compromis qui nous paraît acceptable, les attentes des parents et des autres acteurs de l'école. Elle nous semble concilier les deux courants sociaux dominants de notre société en ce qui a trait à la place de la religion à l'école.

La mise en œuvre réussie de ce changement suppose l'appui des parents, des personnels scolaires et des confessions religieuses de même qu'une implantation graduelle et planifiée soutenue par un appui financier approprié de l'État.

Option n° 3 - Aucun enseignement religieux

N'offrir aucun enseignement religieux.

L'école dispense seulement un enseignement moral.

Toujours dans le contexte d'une école laïque, on peut imaginer enfin, comme le souhaite d'ailleurs un courant d'opinion, une école sans aucune forme d'enseignement religieux, même culturel. L'école s'en tiendrait à dispenser un enseignement moral laïque.

Du point de vue des finalités et principes qui guident l'État, cette hypothèse est conforme au principe de la neutralité, dans sa forme républicaine la plus radicale. Elle s'éloigne cependant des buts que l'État doit poursuivre pour assurer le droit des jeunes à se former comme citoyens, tant en ce qui a trait à leur développement culturel qu'à l'égard du développement d'un jugement autonome et critique, de l'ouverture à la diversité culturelle et morale et du « vivre-ensemble ». Or nous l'avons vu plus tôt, un enseignement culturel des religions apporte une contribution spécifique et précieuse à la poursuite de ces buts, dont seraient autrement privés les jeunes. Du point de vue de la finalité plus générale d'une éducation qui vise le plein épanouissement de la personnalité, une école sans aucun enseignement religieux nous apparaît occulter des dimensions personnelles, sociales et historiques importantes de l'existence humaine surtout si celles-ci ne sont pas au programme des autres matières.

En ce qui concerne les normes juridiques, cette option respecte le principe de l'égalité et de la liberté de conscience et de religion, pourvu que les parents dont les convictions seraient heurtées par une telle école puissent envoyer leurs enfants dans une école privée. Par contre, une école sans aucun enseignement religieux est sans conteste contraire tant à la lettre qu'à l'esprit de l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. Cet article devrait donc être supprimé ou modifié.

Au regard des buts sociétaux valorisés, cette option, si elle valorise la construction d'un espace civique commun, dévalue par contre la place des héritages religieux et culturels dans le patrimoine commun du Québec, en les renvoyant en bloc dans l'espace privé. Elle ne favorise pas non plus l'appréciation réciproque des différences.

Quant aux attentes sociales et à l'intérêt à l'égard de cette option, ils sont faibles et minoritaires chez tous les groupes. Très peu de groupes nous ont de fait proposé une telle approche. L'enquête directe auprès des parents, enseignants et directions d'établissement a révélé que le modèle d'une école laïque sans aucun enseignement religieux demeure un choix très minoritaire chez les parents qui se déclarent catholiques ou protestants, représentant respectivement 7 % et 11,7 % de ces deux groupes. Il rallie 21 % des parents qui appartiennent à d'autres religions que le catholicisme ou le protestantisme et plus du tiers, soit 37 %, de ceux qui ne se déclarent d'aucune religion. Chez les enseignants et les

directeurs toutefois, entre le quart et un peu plus du tiers s'y montrent favorables, sauf dans le réseau anglo-catholique.

Malgré tout, il y a tout lieu de croire que l'acceptation d'un changement aussi radical serait, malgré une certaine faveur, en particulier chez le personnel scolaire, plutôt difficile, d'autant plus que c'est au sein des parents catholiques, donc de la majorité des parents, que la préférence pour une telle option est la plus basse, soit 7 %. Il faut se rappeler en effet qu'en matière d'enseignement, l'opinion catholique se divise en deux blocs importants : 47 % préfèrent toujours un enseignement religieux confessionnel contre 52 % qui favorisent un enseignement culturel des religions ou aucun enseignement.

En résumé, le Groupe de travail ne retient pas cette solution. En effet,

- 1- Elle s'éloigne d'une des finalités que poursuit l'État, soit celle de la formation complète des citoyens.
- 2- Elle ne contribue pas à l'atteinte de l'un des buts sociétaux du Québec qui est l'apprentissage de la diversité et de l'appréciation des différences.
- 3- Elle demeure un choix minoritaire, y compris chez ceux qui déclarent n'appartenir à aucune religion.

En guise de conclusion à cette section sur l'enseignement religieux, il est utile de rappeler les profils d'école qui semblent répondre aux attentes des acteurs scolaires en prenant en compte à la fois les valeurs qui devraient inspirer l'école et le type d'enseignement que l'on devrait ou non y dispenser. On se rappellera que ces profils se déploieraient selon un continuum allant de la confessionnalité intégrale à la laïcité intégrale en passant par des profils mixtes. Ainsi, l'école confessionnelle actuelle, celle qui s'inspire des valeurs religieuses et propose en même temps des enseignements religieux confessionnels, rallie 33,7 % des parents qui se déclarent catholiques. Par contre, l'école laïque inspirée de valeurs communes et dispensant un enseignement culturel des religions ou n'en dispensant aucun, recueille la faveur d'un deuxième bloc de parents, soit 40 %. Entre ces deux pôles, 11 % préféreraient une école qui s'inspire des valeurs catholiques, mais qui offrirait un enseignement culturel des religions tandis que 13 % préféreraient une école s'inspirant des valeurs communes, mais offrant un enseignement religieux catholique et protestant.

Au total, la laïcité de l'école constitue donc le pôle majoritaire. La diversité de ces cas de figure indique que chez les parents catholiques, du moins, l'opinion n'est pas monolithique et qu'il y a donc place pour la poursuite du débat. En ce qui concerne cependant les parents des religions minoritaires ou ceux qui ne déclarent pas de religion, l'opinion est davantage formée puisque, dans tous les cas, une majorité de parents favorise le modèle laïque. Chez les enseignants et les directions

d'école, on observe une prédominance très nette (hormis chez les directeurs des écoles anglo-catholiques) en faveur du modèle laïque. S'il y a convergence de vues au sein des minorités entre les parents, les enseignants et les directions, force est de constater que la distance entre les usagers et les éducateurs est plus grande du côté catholique.

C—L'animation pastorale et religieuse

L'animation pastorale et religieuse constitue l'autre service éducatif à caractère religieux offert dans nos écoles. Il fait partie de la catégorie des services complémentaires à l'enseignement. L'animation pastorale est très largement offerte dans les écoles catholiques; l'animation religieuse tient une place encore modeste dans les écoles protestantes. Ce service présente par ailleurs une caractéristique qui le distingue nettement de l'enseignement religieux. Les activités qui y sont rattachées sont entièrement libres. De plus, il ne s'adresse en principe qu'aux catholiques ou aux protestants. Du moins, seuls ces deux groupes religieux y ont droit en vertu de la loi.

Ainsi que nous l'avons vu au chapitre premier, les objectifs de l'animation pastorale catholique et de l'animation religieuse protestante diffèrent, moins par la nature des activités offertes que par leurs sources d'inspiration : la première est nettement confessionnelle, la seconde se présente comme un service ouvert sans identité confessionnelle précise. Les animateurs de pastorale, stipule la loi, doivent du reste détenir un mandat spécifique de l'évêque du diocèse où se trouve l'école. Il n'existe rien de tel ou d'analogue pour l'animation religieuse. La loi et les règlements sont en tout cas muets là-dessus.

La discussion touchant la place de l'animation pastorale ou religieuse ne peut donc pas emprunter en tous points la voie qui nous a servi à analyser les questions relatives au statut de l'école et à l'enseignement religieux, et cela, pour une raison toute simple : les élèves se prévalent librement de ce service. C'est donc plutôt sous l'angle de sa pertinence qu'il s'agit de le considérer, comme on le fait des autres services complémentaires tels les services d'animation de la vie étudiante, ou les services sociaux ou de consultation psychologique, etc. Il s'agit en fait de savoir si ces services répondent à des besoins réels et s'ils sont voulus comme tels par les élèves et leurs parents.

Le service de l'animation pastorale ou religieuse vise pour l'essentiel à répondre aux besoins spirituels et religieux des élèves. Pour sa part, le Groupe de travail reconnaît pleinement la dimension spirituelle de la personne humaine. Il constate par ailleurs qu'il existe dans la société différentes conceptions de la spiritualité et qu'elles ne passent pas nécessairement par l'appartenance religieuse. Ainsi dans notre enquête, parmi les parents qui ont déclaré n'appartenir à aucune religion, près de 64 % nous ont dit que la spiritualité était importante pour eux.

Pour ce qui est de l'animation pastorale ou religieuse proprement dite, chez les catholiques, 61 % des parents ont

- 20 En plaçant pour une redéfinition civique de l'animation pastorale dans une école laïque, J. Berthelot (1994) écrit : « C'est souvent grâce à ces animatrices et animateurs que de nombreuses activités reliées aux droits humains, à la paix, à l'environnement, à l'interculturel se sont déroulées dans les écoles ces dernières années. Ils ont grandement contribué à l'éveil démocratique chez les élèves et à la vie démocratique des établissements » (p. 248).
- 21 Ainsi, les États prennent généralement à leur charge certaines aumôneries pour permettre l'exercice de la liberté de religion chez les citoyens qui, en raison des circonstances ou de certaines situations particulières, sont « écartés temporairement de la vie civile » (Prelot, 1996: 66). C'est le cas des militaires, des prisonniers et des malades hospitalisés. Ils diffusent aussi des émissions de culte.

répondu qu'ils accordaient de l'importance à ce service, tout comme 51 % des parents protestants; les membres des autres religions minoritaires et ceux qui n'ont déclaré aucune religion y accordent peu ou pas d'importance, ce qui s'explique puisqu'il ne s'adresse pas à eux. Légalement, d'ailleurs, ils n'y ont pas droit. Nous aurions souhaité recevoir le témoignage des jeunes à propos de l'animation pastorale ou religieuse. Le seul qui nous soit parvenu, d'une banlieue sud de Montréal, a révélé que les jeunes l'appréciaient vivement. La recherche empirique montre d'ailleurs une ouverture certaine chez la majorité des jeunes du secondaire aux dimensions spirituelles et religieuses de l'existence (Nadeau et Cadrin-Pelletier, 1992).

Les États généraux sur l'éducation, on s'en souvient, ont recommandé de transformer l'animation pastorale en un service de soutien à la vie civique. Nous ne partageons pas cet avis : la dimension spirituelle a une existence et une densité propres qui justifient que, dans une perspective éducative, on lui apporte son soutien. Elle existe aussi, on vient de le voir, chez beaucoup de personnes qui ne se déclarent d'aucune religion. Par ailleurs, dans une perspective plus collective, il est indéniable et souvent reconnu que l'animation pastorale ou religieuse contribue pour une part importante, par les valeurs qu'elle favorise et surtout par les engagements concrets qu'elle suscite, à humaniser les écoles secondaires, contribuant à en faire des milieux de vie plus riches. Ce sont certainement ses succès à cet égard qui sont à l'origine des suggestions en vue de la transformer en service de soutien à la vie civique²⁰.

On doit cependant se demander s'il appartient à l'État de soutenir ces services à même les fonds publics. La réponse nous vient des principes que nous avons déjà définis. Le rôle de l'État est de favoriser chez tous les citoyens l'exercice de l'ensemble des droits et libertés dont ils sont titulaires²¹. La liberté de conscience et de religion en fait partie. Mais l'État doit le faire dans le cadre de son devoir de neutralité et donc sans discriminer positivement ou négativement aucune religion en particulier. Si l'État est capable de remplir cette condition, le fait qu'il favorise positivement ou qu'il s'abstienne de favoriser cette liberté devient donc une question de pertinence et de consensus démocratique. Les partenariats entre l'État et la société civile sont du reste possibles. Pour l'heure, on le sait, l'Église catholique et l'État contribuent l'un et l'autre financièrement à l'animation pastorale selon des modalités convenues librement entre les partenaires.

C'est dans cette perspective que nous examinerons donc les formules d'animation envisageables en tenant compte en même temps des paramètres qui nous ont servi jusqu'ici à examiner les aménagements possibles de la religion à l'école. Nous avons retenu ici trois hypothèses : l'animation pastorale ou religieuse pour chacune des confessions religieuses présentes à l'école, l'animation commune à toutes les confessions et l'absence totale de service d'animation. Nous avons éliminé l'hypothèse du statu quo qui reconnaît le droit à ce service aux seuls catholiques et protestants, parce qu'elle est manifestement contraire aux principes et aux normes juridiques en vigueur.

chaque religion

Option n° 1 : Un service d'animation pour

Offrir un service d'animation religieuse pour chaque religion représentée en nombre suffisant dans l'école.

Cette option suppose que dans chaque école, un représentant de chaque confession en nombre suffisant puisse intervenir auprès des élèves qui partagent ses convictions. Cette hypothèse est évidemment conforme au principe de neutralité de l'État et donc recevable à ce titre. Il en va de même pour ce qui est des normes juridiques puisqu'elle respecte le principe de l'égalité de tous. En ce qui concerne les buts valorisés par la société québécoise, elle fait droit à la reconnaissance de la diversité des patrimoines religieux sans toutefois favoriser leur interaction.

Les attentes et l'intérêt des groupes religieux qui pourraient être bénéficiaires d'un tel service sont cependant très faibles : 8 % à peine des parents des religions non chrétiennes ont exprimé un intérêt pour cette option et aucun groupe les représentant n'a souhaité l'instauration d'un service d'animation pour chaque religion.

Du point de vue de la gestion, cette hypothèse est susceptible de créer des difficultés, en particulier sur le plan financier. En effet, le respect du droit à l'égalité exigerait que l'école qui voudrait bénéficier du service d'un animateur pour une confession donnée offre le même service à toutes les confessions représentées en nombre suffisant. L'école devrait prévoir des programmes diversifiés pour répondre aux demandes des différentes religions.

En résumé, si la formule satisfait aux principes de la neutralité et de l'égalité de même qu'aux normes juridiques, le Groupe estime qu'il n'est pas souhaitable d'instaurer un service qui multiplierait les intervenants en animation religieuse en fonction des appartenances se retrouvant dans l'école, en particulier pour les deux raisons suivantes :

- 1- Cette option paraît peu prisée, en particulier par les confessions qui ne bénéficient pas actuellement de services d'animation.
- 2- Elle engendrerait vraisemblablement des difficultés de gestion.

Option n° 2 : Un service commun d'animation de la vie religieuse et spirituelle

Permettre aux écoles qui le désirent de se doter d'un service d'animation commun aux diverses religions et voies spirituelles présentes dans l'école, appuyé financièrement par l'État.

- 22 Il appartiendrait à chaque école de préciser ici la manière d'harmoniser ce service avec ceux de l'animation de la vie étudiante ou, éventuellement, avec un service d'animation de la vie civique.

Permettre néanmoins, dans les écoles qui choisiraient de ne pas se doter d'un service d'animation commun, la prestation, dans les locaux de l'école, de services pastoraux ou religieux aux élèves des différentes allégeances religieuses, mais en dehors des heures d'enseignement et aux frais des groupes religieux, et ce, dans le cadre de la mission communautaire de l'école.

Cette option reconnaît qu'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. Elle propose que ce soutien soit offert à tous ceux qui désirent s'en prévaloir.

Au service de tous, l'animation de la vie religieuse et spirituelle reconnaît que la quête spirituelle des jeunes peut être menée collectivement ou au sein de traditions religieuses particulières. L'animateur peut y contribuer lui-même, parce qu'il appartient à cette tradition, ou en faisant appel à des ressources externes à l'école, dans le cas contraire. Ce service peut aussi, dans une perspective humaniste, s'adresser à l'ensemble des élèves d'une école, pourvu qu'il soit présenté comme tel aux élèves et que ceux-ci demeurent libres d'y participer²².

Cette option implique que l'animateur connaisse les personnes des diverses confessions présentes dans son milieu et habilitées à rendre des services à caractère religieux et spirituel, et qu'il puisse, le cas échéant, diriger les élèves vers ces personnes. L'animateur peut devenir ainsi un « aiguilleur » religieux et spirituel. Il va de soi qu'il peut, s'il y est habilité, présider ou organiser des activités culturelles interconfessionnelles ou pour les membres de sa propre confession. Cette option nécessite de la part des animateurs une grande ouverture à l'égard de la diversité des expériences religieuses de même qu'un respect constant de la liberté de conscience et de religion des élèves et de l'égalité de tous. Elle suppose qu'ils s'engagent à ne pas s'adonner au prosélytisme ou à l'endoctrinement des élèves.

La formulation des buts généraux de ce service commun dans les régimes pédagogiques reviendrait au gouvernement, comme pour tous les services complémentaires. Ils devraient être énoncés de manière neutre, de façon à ne privilégier aucune religion ou croyance particulière. Il conviendrait évidemment que le ministère de l'Éducation procède à cet égard aux consultations appropriées.

Quant aux programmes d'activités de ce service, ils devraient être déterminés dans chaque école par les conseils d'établissement, dans le respect des buts généraux. Compte tenu de la diversité religieuse des milieux qui peut exister au sein d'une commission scolaire, il importe en effet d'accorder la plus grande autonomie aux écoles en matière de programmation. Pour ce qui est de la définition des critères

d'embauche des animateurs, ils devraient être la prérogative de la commission scolaire, en conformité avec les buts généraux fixés par le gouvernement. Ces critères devraient être fondés sur la primauté de la formation et de la compétence professionnelle et être non discriminatoires.

Cette hypothèse règle aussi la question de l'utilisation des locaux à des fins de culte ou de prière. Ils pourraient servir, à des moments différents, aux diverses traditions présentes à l'école. L'école ne pourrait cependant se soumettre à cet égard à des règles religieuses particulières qui iraient à l'encontre des droits de la personne.

L'animation commune de la vie spirituelle et religieuse oblige en outre à réviser des règles du jeu inscrites dans la loi concernant les services complémentaires. Pour l'heure, les services d'animation pastorale et religieuse bénéficient d'un privilège par rapport aux autres services complémentaires. La commission scolaire est en effet tenue de s'assurer que chaque école offre ce service (LIP, art. 226). Nous estimons que ce privilège ne se justifie plus. En vertu de la loi, « le directeur de l'école, après consultation du conseil d'établissement, fait part à la commission scolaire des besoins de l'école en biens et services [...] » (LIP, art. 96.22) et c'est le conseil d'établissement qui adopte le budget de l'école (art. 96.24). Il appartient donc à la communauté éducative de chaque école de délibérer sur ses besoins et d'établir ses priorités. Les besoins des écoles sont en effet nombreux et diversifiés et les ressources financières, limitées. Si les élèves ont droit à des services complémentaires, celui de l'animation de la vie religieuse et spirituelle n'est pas le seul, et rien ne justifie qu'il se voie accorder d'office la priorité ou bénéficie de privilèges particuliers par rapport à d'autres. Cette option implique donc que l'animation de la vie religieuse ou spirituelle soit, comme les autres services complémentaires, soumise à la délibération démocratique des partenaires de l'école et à leur arbitrage.

La communauté scolaire d'un milieu, par l'entremise de la direction de l'école et de son conseil d'établissement, pourrait donc estimer qu'elle doit renoncer au service d'animation de la vie religieuse et spirituelle au profit d'autres services complémentaires qu'elle juge plus importants. Aussi, la loi devrait permettre, comme pour les enseignements religieux confessionnels, que l'école offre, à titre de service à la communauté, sans préférence ni exclusion, aux différentes confessions présentes dans l'école d'en utiliser les locaux pour rendre, à leurs frais, des services d'animation pastorale ou religieuse en dehors des heures d'enseignement.

L'animation commune de la vie spirituelle et religieuse délibérément choisie par l'école comme l'un de ses services complémentaires aux élèves nous apparaît conforme au principe de la neutralité religieuse que doit respecter l'État à l'école publique. Sur le plan juridique, cette option respecte aussi le droit à l'égalité. Elle ne fait aucune discrimination envers aucune religion et n'en privilégie aucune. Elle respecte la liberté de conscience et de religion, car personne n'est tenu de participer aux activités de ce service. Quant aux activités offertes à l'ensemble des

23 Les témoins de Jéhovah, par exemple, n'admettent pas que l'on célèbre l'anniversaire de naissance des enfants ou que les apprentissages scolaires, en musique, en art ou en littérature, se fassent à partir de matériel ou de textes religieux.

élèves, elles se font au nom des valeurs humanistes qui peuvent être partagées par l'ensemble de la communauté scolaire, donc sans solliciter les croyances et les valeurs religieuses particulières des élèves. Néanmoins, l'école doit être sensible aux effets qui pourraient, selon les circonstances (la célébration des fêtes, par exemple), être indirectement discriminatoires, et prévoir des accommodements raisonnables. Ces situations peuvent se présenter en particulier au primaire²³.

À l'égard des buts sociétaux valorisés, l'animation commune de la vie religieuse et spirituelle constitue un moyen particulièrement apte à favoriser la reconnaissance de la diversité et de la richesse des patrimoines religieux, l'apprentissage de la tolérance, mieux, l'appréciation des différences. Elle s'articule bien sous ce rapport avec les buts visés par l'enseignement culturel des religions.

Pour ce qui est des attentes sociales, l'option envisagée ici répond déjà en grande partie à la conception que l'on se fait de l'animation religieuse du côté protestant. Du côté catholique, l'Association québécoise des conseillères et conseillers en éducation chrétienne nous a dit favoriser, pour le secondaire du moins, une évolution « vers une approche multiconfessionnelle ». Notre enquête sur le terrain a montré que 39,7 % des parents catholiques préfèrent cette option. C'est moins, toutefois, que l'option combinée du statu quo et d'un service de chaque confession, qui inclut forcément les catholiques, et qui recueille 43,6 % des suffrages. En revanche, les parents protestants favorisent majoritairement (55 %) l'option d'une animation commune. Elle recueille aussi les suffrages de 49,9 %, la moitié donc, des parents des tierces religions et même de 38,6 % des parents qui déclarent n'appartenir à aucune religion.

Ces données laissent entrevoir une ouverture certaine au changement. On vient de le voir, cette option reçoit la faveur du plus grand nombre chez les protestants et parmi les autres religions. Dans la majorité catholique, l'opinion est certes divisée; néanmoins 40 % des parents préféreraient un service commun à tous les élèves. Le changement constituerait donc un obstacle à surmonter pour ceux qui souhaitent un service propre aux catholiques.

Elle constituerait en outre un défi certain, en particulier du côté catholique, pour ceux qui remplissent déjà la fonction d'animateur, étant donné que celle-ci est actuellement remplie dans le cadre de la mission de l'Église et sous mandat de l'évêque. Elle les obligerait à faire un saut qualitatif, en particulier au primaire où l'animation pastorale est liée essentiellement à la vie paroissiale. Les animateurs et animatrices devraient élargir leurs perspectives d'action aux élèves de toutes les religions désireux de se prévaloir de ce service. Le défi pourrait être plus ou moins grand ou se poser de manières différentes puisque la diversité, partout présente, n'est pas du même type dans tous les milieux. Cependant, les animateurs de pastorale n'ont pas attendu le débat actuel pour se poser des questions sur leur rôle et la pertinence de leur action dans le contexte d'une société pluraliste et pour ouvrir leur pratique à la diversité religieuse

24 L'Église catholique de Montréal a d'ailleurs choisi de prendre les devants lors de son synode d'octobre 1998 comme en fait foi la résolution suivante : « Nous recommandons que l'Église de Montréal évalue et redéfinisse le rôle de l'animateur pastoral dans le contexte des commissions scolaires linguistiques, et la responsabilité des paroisses. » Édition officielle : Mille visages, une Église, Toutes les propositions et les amendements présentés à l'Assemblée synodale du Diocèse de Montréal, les 28-29 novembre 1998, <http://www.archeveche-mtl.qc.ca/synode/synode.html#three>.

(Direction de l'enseignement catholique, 1997b)²⁴. L'hypothèse de l'animation commune de la vie religieuse et spirituelle supposerait en outre un supplément de formation pour mieux connaître et comprendre les traditions religieuses présentes dans nos écoles.

Sur le plan de la gestion, cette option constituerait aussi un défi nouveau pour chaque conseil d'établissement puisqu'il aurait à décider de se doter ou non d'un service d'animation en fonction de ses priorités éducatives. Compte tenu de la tradition actuelle, on peut penser que ce ne serait pas partout chose facile. Il existe toutefois une façon de pallier cette difficulté, du moins partiellement : c'est de laisser à chaque communauté scolaire le temps nécessaire pour établir ses consensus et pour bien préparer le changement éventuel. En outre, la possibilité d'offrir une animation pastorale ou religieuse en dehors du curriculum à titre de service à la communauté devrait permettre de dédramatiser le débat là où les consensus ne seraient pas possibles.

En résumé, la transformation des services d'animation pastorale et religieuse en un service commun d'animation de la vie religieuse et spirituelle apparaît au Groupe de travail comme la solution la plus souhaitable pour les écoles qui désirent se donner un tel service.

- 1- Elle respecte le principe de la neutralité de l'État à l'égard des religions.
- 2- Elle respecte le droit à l'égalité et la liberté de conscience et de religion dont elle favorise l'exercice.
- 3- Elle favorise la cohésion sociale et l'apprentissage de la tolérance et mieux, de l'appréciation de la diversité religieuse.
- 4- Elle répond déjà aux aspirations d'une partie importante de la population et laisse le soin aux communautés locales de juger de la pertinence d'un tel service pour leur milieu, compte tenu de l'ensemble des besoins des élèves.

Option n° 3 : Aucun service d'animation religieuse payé par l'État

Ne permettre aucun service d'animation religieuse ou pastorale appuyé par l'État au sein des écoles.

Permettre néanmoins, à titre de service à la communauté, la prestation de services pastoraux ou religieux aux élèves des différentes confessions, dans les locaux de l'école, mais en dehors des heures d'enseignement et aux frais des groupes religieux.

Cette troisième option remet aux confessions religieuses l'entière responsabilité de l'animation pastorale et religieuse qu'elles peuvent faire, à titre de services à la communauté, dans les locaux de l'école, mais en dehors des heures d'enseignement et aux frais des groupes



religieux. Elle ne relèverait donc plus de l'école proprement dite. L'animation pastorale et religieuse telle qu'on l'a connaît actuellement se transformerait, le cas échéant, en service d'animation civique comme les États généraux en ont fait la proposition.

Sur le plan des principes généraux, cette solution est conforme au principe de la neutralité de l'État dans une forme plus radicale. Elle considère qu'il ne revient pas à l'école publique d'organiser des activités reliées au développement religieux et spirituel des jeunes.

Du point de vue des normes juridiques, cette solution ne pose pas de difficulté puisqu'elle respecte pleinement la garantie d'égalité et de liberté de conscience et de religion. L'ouverture à cette dimension dans l'école, mais après les heures de classe, constitue pour l'État le moyen de favoriser la liberté de religion tout en préservant son devoir de neutralité.

Pour ce qui est des attentes, cette formule rallierait les groupes ayant une vision séculière de l'éducation, qui s'en sont faits les promoteurs dans leur mémoire. Aucun autre organisme ne nous a proposé cette option. Notre enquête directe auprès des parents révèle de son côté qu'elle rallie 55,6 % des parents sans appartenance religieuse, 32 % de ceux qui appartiennent à des religions non chrétiennes, 19,8 % des protestants et 14,4 % des catholiques.

Il est à prévoir, en ce qui concerne l'acceptation du changement, qu'une telle option aurait contre elle une large proportion des catholiques et des protestants, voire des autres religions dont la moitié favorise, à tout le moins, une animation religieuse commune. Elle constituerait une rupture radicale avec la situation actuelle.

En résumé, le Groupe de travail estime peu opportun de retenir cette troisième option, bien qu'elle n'entre pas en contradiction avec le devoir de neutralité de l'État et bien qu'elle soit conforme aux exigences des chartes.

- 1- Elle ne prend pas en compte les besoins religieux et spirituels des jeunes.
- 2- Elle ne répond guère aux attentes sociales.

D – Les autres aménagements

Des questions périphériques se posent encore en ce qui concerne d'autres aménagements de la religion à l'école. En effet, certaines composantes de l'expression religieuse des élèves ne sont pas soumises au cadre normatif de la Loi sur l'instruction publique. Rappelons ici que si l'école peut être laïque, les enfants ne le sont pas tous.

Les prescriptions alimentaires ou vestimentaires – Plusieurs religions imposent à leurs membres des prescriptions

alimentaires ou vestimentaires particulières. Elles font partie des aspects de la liberté de conscience et de religion envers lesquels les institutions publiques ont une obligation juridique d'accommodement raisonnable quand elles doivent imposer des normes communes qui se justifient dans un contexte éducatif et neutre sur le plan religieux, mais qui ont comme effet indirect possible de porter atteinte à la liberté de conscience et de religion. C'est le cas, par exemple, des règles relatives au port de l'uniforme ou aux tenues particulières pour des activités spécialisées, dans les installations sportives, les ateliers ou les laboratoires. De la même manière, certaines religions interdisent à leurs fidèles des aliments que l'on retrouve parfois à l'exclusion de tous les autres dans les cafétérias d'école.

Notre enquête auprès des acteurs de l'école a révélé une grande ouverture à l'égard des manifestations de ces particularismes. En pratique, cependant, les choses peuvent se passer bien différemment. Certains, en particulier chez les enseignants, ont réclamé la définition de normes nationales, notamment à l'occasion du débat sur le voile islamique. Même si la gestion de ces accommodements peut être parfois ardue dans chaque école, il est difficile d'envisager des normes nationales globales, puisque l'accommodement raisonnable, par définition, se règle cas par cas. Cependant, le respect de la Loi sur l'instruction publique, des régimes pédagogiques et de la Charte des droits et libertés de la personne constitue toujours le cadre non négociable qui a été rappelé à plusieurs reprises.

Les congés ou les absences d'élèves en raison des fêtes religieuses – Plusieurs traditions religieuses célèbrent des fêtes qui entrent en conflit avec le calendrier scolaire. C'est un fait que les adhérents des religions autres que chrétiennes désirent souligner les rites ou les fêtes importantes reliées à leurs croyances religieuses, et que ces rites et fêtes ne coïncident pas nécessairement avec le calendrier civil du Québec, qui est hérité, en partie, du calendrier chrétien. Revient-il à l'école de prévoir dans le calendrier scolaire des congés pour les fêtes ou les rites religieux des diverses confessions religieuses auxquelles appartiennent les élèves? Doit-elle planifier en conséquence les journées d'examen des élèves ou les journées pédagogiques des enseignants?

Le Groupe de travail répond à ces questions en prenant appui sur l'orientation générale qu'il propose concernant la place de la religion à l'école, d'une part, et d'autre part, sur l'esprit de ce qu'est l'accommodement raisonnable. À notre avis, ni la commission scolaire, qui est en vertu de la loi responsable du calendrier, ni l'école n'ont à définir les congés des élèves ou des personnels à partir de critères religieux. Dans ce domaine comme pour les autres composantes relatives à la place de la religion à l'école, les principes de l'égalité et de la non-discrimination doivent ici s'appliquer. On ne voit pas comment, du reste, il serait possible de statuer en toute égalité, et ce, pour toutes les fêtes et les rites religieux, en matière de congés scolaires : le degré de diversité religieuse de certaines écoles est parfois si élevé qu'il serait impossible d'octroyer des congés pour les rites religieux de tous les élèves dont les parents en feraient la demande et, en même temps, de respecter le régime pédagogique. L'idée d'octroyer des



congrégés en fonction d'un nombre suffisant d'enfants appartenant au même groupe pose le double problème de la discrimination, pour ceux qui n'appartiendraient pas à un groupe « suffisamment représenté » dans l'école, et de la gestion annuelle du calendrier scolaire en fonction d'une population scolaire susceptible de varier d'une année à l'autre.

En matière religieuse comme dans les autres cas personnels de motifs d'absence des élèves, il revient aux parents d'évaluer s'il leur apparaît préférable que leur enfant s'absente de l'école telle ou telle journée, quitte à reprendre à la maison le travail scolaire manqué. L'école n'a pas alors à pénaliser l'enfant pour cette absence, pas plus qu'elle ne le ferait pour des raisons de santé, par exemple.

Cela dit, une école peut décider, quand cela est possible, de procéder à des accommodements raisonnables, dans la mesure où ceux-ci ne pénalisent pas les autres élèves qui sont en classe.

Pour ce qui est du congé des employés de l'école pour des motifs religieux, des avis de la Commission des droits de la personne du Québec et la jurisprudence rappellent le droit à des mesures d'adaptation, droit qui est soumis cependant à des limites qui visent à préserver un équilibre entre les droits de l'employé et ceux de l'employeur. L'application du droit à l'accommodement raisonnable ne peut être prévue dans l'abstrait, mais varie d'un cas à l'autre.

En tout état de cause, les deux avis qu'a formulés la Commission des droits de la personne du Québec, l'un sur le voile islamique (1994), l'autre sur le pluralisme religieux à l'école (1995), de même que les instruments que le ministère de l'Éducation (1995a, 1995b) a préparés pour guider les personnels scolaires dans la gestion de l'accommodement fournissent des guides sûrs qui nous dispensent de pousser plus à fond la réflexion sur cette question.

E – Les conséquences institutionnelles des changements proposés

Les options que privilégie le Groupe de travail, autant à propos du statut laïque de l'école, de l'enseignement culturel des religions que de l'animation religieuse commune aux religions, auraient, si elles étaient adoptées, des répercussions évidentes sur les structures de direction, de gestion et de contrôle de la place de la religion à l'école.

En ce qui concerne les structures supérieures, il est évident que le Comité catholique et le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation perdraient leur raison d'être. Il en va de même des structures internes du ministère de l'Éducation qui jouent actuellement un rôle en matière de programmation pédagogique et de contrôle de l'ensemble du système confessionnel.

Par ailleurs, il faudra, le cas échéant, mettre en œuvre des programmes d'enseignement culturel des religions. À cet égard,

25 Cette commission a notamment comme mandat de faire des recommandations au ministre sur l'approbation des programmes d'études. « Pour l'exercice de ses attributions, la Commission peut : 1° former des comités consultatifs et déterminer leurs attributions ainsi que leurs règles de fonctionnement; 2° s'adjoindre des experts » (LIP, art.477.7).

le Groupe de travail estime qu'il faut s'en référer aux mécanismes déjà prévus par la loi dans le cadre des mandats qu'elle confie aussi bien au ministère de l'Éducation qu'à sa Commission des programmes²⁵. De même, les mesures de perfectionnement des enseignantes et enseignants et les programmes de formation initiale des futurs enseignants devraient faire l'objet de l'examen et des recommandations du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.

Pour ce qui est des commissions scolaires, nos propositions entraîneraient aussi des changements institutionnels. Ainsi, la Loi sur l'instruction publique prévoit la nomination d'un fonctionnaire « responsable du soutien à l'administration des écoles reconnues comme catholiques et des écoles reconnues comme protestantes ainsi qu'aux services d'enseignement moral et religieux et d'animation pastorale et religieuse offerts dans les écoles » (LIP, art. 262). Ce poste n'aurait plus sa raison d'être.

F – Le déroulement du débat public

Les options retenues ou privilégiées par le Groupe de travail au long des pages qui précèdent et dont il recommandera en conclusion l'adoption par le législateur, sont fondées sur une discussion que nous avons voulue la plus rationnelle possible. Cela ne veut pas dire pour autant qu'elles emporteront spontanément l'adhésion de tous. Tant mieux si l'argumentation réussit à convaincre, mais notre but est plus modeste : nous voulons offrir à tous ceux qui prendront part au débat des matériaux de réflexion utiles.

Bien que reflétant l'évolution de la société, nos propositions marquent à bien des égards une rupture avec la tradition canadienne et québécoise, qui a favorisé jusqu'ici les privilèges des catholiques et des protestants, pour s'inspirer plutôt des valeurs fondamentales que sont l'égalité des citoyens et leur liberté de conscience et de religion. Un pas important a été fait avec la modification de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. Nous proposons d'en faire un second. Ce changement constitue un nouveau défi à relever.

C'est pourquoi le Groupe de travail estime essentiel que le débat de société auquel tous sont conviés maintenant se déroule dans les meilleures conditions possibles. Pour notre part, nous nous réjouissons que ce celui-ci s'amorce en commission parlementaire, comme on l'a annoncé en mars 1997 au moment de la création de notre groupe et répété depuis. C'est le lieu naturel pour ce faire puisqu'il réunit face à face les représentants du parti gouvernemental et ceux de l'opposition et qu'ils représentent a priori l'ensemble des citoyennes et citoyens. Par ailleurs, les groupes les plus représentatifs étant invités à venir discuter de notre rapport, une portion importante de la société civile se trouve conviée à débattre avec les représentants de l'État. Au terme de cette étape, il appartiendra évidemment au gouvernement de proposer ses choix et de juger de la meilleure manière de les arrêter démocratiquement.

Conclusions et recommandations

Les événements qui ont marqué l'histoire récente de notre système scolaire, soit la modification constitutionnelle de 1997 et la création subséquente, en juillet 1998, des commissions scolaires linguistiques, appelaient, tout naturellement, à poursuivre le débat de fond sur la place de la religion à l'école lancé par les États généraux sur l'éducation de 1996. Les changements au contexte culturel et démographique ainsi que les problèmes concrets soulevés par la confessionnalité scolaire incitaient d'ailleurs d'ores et déjà à reprendre ce débat. Il s'agit maintenant de le mener à terme collectivement.

Le Groupe de travail livre maintenant ses conclusions et recommandations à la discussion publique. Elles marquent indubitablement une rupture avec la tradition plus que séculaire du Québec. En effet, elles proposent que notre système éducatif soit, à l'avenir, fondé sans équivoque sur le respect de ces droits fondamentaux que sont l'égalité de tous et la liberté de conscience et de religion. En 1975, l'Assemblée nationale les a inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne. Nous croyons également qu'ils constituent, avec les autres droits, le « fondement de la justice et de la paix ». Pour assurer pleinement l'exercice de ces droits, nous en sommes venus à la conclusion qu'il fallait dorénavant compter sur un système scolaire public laïque en lieu et place du système confessionnel actuel, et, en conséquence, réaménager dans une nouvelle perspective la place de la religion à l'école.

Cette perspective est celle de la laïcité ouverte. Dans le cadre d'une école inspirée par les valeurs communes des citoyens, cette perspective fait place à un enseignement culturel des religions et des visions séculières du monde; elle reconnaît la dimension spirituelle de la personne et permet donc aux écoles qui le souhaitent de se doter d'un service d'animation de la vie religieuse et spirituelle commun à tous. Elle accepte aussi que, dans le cadre de sa mission de service à la communauté, l'école puisse, en dehors des heures d'enseignement et compte tenu de ses priorités, mettre ses locaux à la disposition des confessions désireuses d'organiser elles-mêmes des services pour leurs membres.

Nous avons pris un soin particulier à justifier nos recommandations le plus rationnellement possible, comme nous nous étions engagés à le faire. Le ministre de l'Éducation, le gouvernement du Québec, l'ensemble des représentants élus à l'Assemblée nationale et tous ceux et celles qui voudront participer au débat de société auquel ces recommandations les convient pourront alimenter librement leurs délibérations aux nombreuses consultations et études que nous avons menées ainsi qu'aux réflexions que nous avons l'honneur de leur soumettre dans le présent rapport.

RECOMMANDATIONS

- 1- Nous recommandons que le gouvernement du Québec et l'Assemblée nationale confirment la primauté qu'ils accordent aux droits à l'égalité de tous et à la liberté de conscience et de religion garantis par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec et la Charte canadienne

1 Ainsi que nous l'avons expliqué au chapitre précédent, nous faisons l'hypothèse que l'enseignement moral continuerait de faire partie du curriculum, tant au primaire qu'au secondaire, et que les objectifs de formation qui y sont rattachés demeureraient obligatoires pour tous les élèves. Quant aux modalités d'organisation et de prestation de cet enseignement, elles devraient s'harmoniser avec celles de l'enseignement culturel des religions.

des droits et libertés et, en conséquence, qu'ils ne reconduisent pas ou abrogent les clauses dérogatoires à ces droits et libertés qui font actuellement partie des lois sur l'éducation.

- 2- Nous recommandons que la loi instaure un système scolaire public laïque, à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire.
- 3- Nous recommandons que les statuts confessionnels actuels des écoles publiques soient abrogés.
- 4- Nous recommandons que la Loi sur l'instruction publique précise que les valeurs et les croyances propres aux confessions religieuses ne peuvent servir de critères pour l'établissement d'une école à projet particulier.
- 5- Nous recommandons que les régimes pédagogiques de l'enseignement primaire et secondaire prévoient, en lieu et place des enseignements religieux catholique et protestant, un enseignement culturel des religions obligatoire pour tous¹.
- 6- Nous recommandons que les programmes d'enseignement culturel des religions soient élaborés et mis en œuvre conformément aux orientations et encadrements proposés par la Commission des programmes d'études du ministère de l'Éducation et aux dispositions pertinentes de la Loi sur l'instruction publique.
- 7- Nous recommandons que le ministère de l'Éducation favorise le perfectionnement des enseignantes et enseignants à l'égard de l'enseignement culturel des religions selon des structures souples, et accorde à ce perfectionnement les ressources financières nécessaires.
- 8- Nous recommandons que la Loi sur l'instruction publique autorise toute école à se doter d'un service commun d'animation de la vie religieuse et spirituelle pour les élèves des différentes confessions présentes à l'école, et ce, à même les fonds publics.
- 9- Nous recommandons que le gouvernement détermine les buts généraux du service d'animation de la vie religieuse et spirituelle dans les régimes pédagogiques, comme il le fait pour les autres services complémentaires; que les conseils d'établissement en définissent les programmes d'activités en conformité avec les buts généraux; que les commissions scolaires fixent les critères d'embauche des animatrices et animateurs de ce service, en conformité avec ces mêmes buts généraux et de manière non discriminatoire.
- 10- Nous recommandons que la Loi sur l'instruction publique précise que les conseils d'établissement peuvent mettre, en dehors des heures d'enseignement, les locaux de l'école à la disposition des groupes religieux désireux d'organiser un enseignement ou des services à

- 2 Le Groupe de travail n'estime pas avoir la compétence pour recommander le moment qui sera le plus opportun pour procéder à cette abrogation compte tenu, en particulier, d'une implantation progressive de ses recommandations. Toutefois, malgré la présomption de la validité des lois, il pourrait être juridiquement imprudent de ne pas renouveler les dispositions dérogatoires pendant le débat public consécutif à la publication du présent rapport. Nous n'ignorons pas en outre que les règles établies par la jurisprudence de la Cour suprême du Canada obligent le législateur à préciser la nature des dispositions auxquelles il choisit de déroger.

l'intention de leurs membres qui fréquentent l'école, et ce, à la charge de ces groupes; que la loi précise que ce pouvoir doit s'exercer sans discrimination, tout en tenant compte des priorités que le conseil peut légitimement établir en ce qui concerne l'utilisation des locaux.

- 11- Nous recommandons que les dispositions de la Loi sur le conseil supérieur de l'éducation relatives au Comité catholique et au Comité protestant soient abrogées de même que les dispositions de la Loi sur le ministère de l'Éducation relatives aux sous-ministres associés et, en conséquence, que les modifications appropriées soient apportées aux structures du ministère de l'Éducation.
- 12- Nous recommandons que l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec soit modifié de manière que, selon les termes de l'article 18.4 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, il reconnaisse « la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions ».
- 13- Nous recommandons que les autres dispositions législatives et réglementaires applicables soient modifiées en fonction des présentes recommandations.
- 14- Nous recommandons que la mise en œuvre des présentes recommandations, si elles sont acceptées, se fasse en fonction des étapes suivantes :

Dispositions générales

- a) abrogation des dispositions dérogatoires aux chartes des droits et libertés contenues dans les lois sur l'éducation²;
- b) modification de l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec;
- c) abrogation, par voie législative, du statut confessionnel actuel des écoles publiques;
- d) abrogation, par voie législative, du Comité catholique et du Comité protestant et de la fonction de sous-ministre associé;
- e) adoption des autres dispositions législatives, réglementaires et administratives applicables, y inclus les modalités de mise en vigueur et le calendrier des modifications apportées.

Dispositions relatives aux programmes d'enseignement culturel des religions

- f) mise en œuvre des programmes d'enseignement culturel des religions;
- g) attribution d'un mandat au Comité d'orientation et de formation du personnel enseignant portant sur la formation initiale des futurs

enseignants et de la formation continue des enseignants en exercice relativement à l'enseignement culturel des religions;

- h) mise en œuvre concomitante d'un plan de formation initiale et continue des enseignants.

*Dispositions relatives à l'animation commune
de la vie religieuse et spirituelle*

- i) Définition, dans les régimes pédagogiques, des buts de l'animation commune de la vie religieuse et spirituelle;
- j) mise en œuvre d'un programme de formation ou de perfectionnement pour les animateurs;
- k) instauration du service commun d'animation de la vie religieuse et spirituelle.

1 Quelques-unes des études citées ici ont été menées par deux des membres du Groupe, Micheline Milot et Jean-Pierre Proulx. Le Groupe de travail les a estimées pertinentes au regard de son mandat.

Assemblée des évêques du Québec (1982).
Le système scolaire et les convictions religieuses des citoyens. Montréal,
18 mars.

Assemblée des évêques du Québec (1984).
L'enseignement religieux catholique. Orientations pastorales. Montréal.

Assemblée des évêques du Québec (1992).
Risquer l'avenir : bilan d'enquête et perspectives. Comité de recherche de
l'Assemblée des évêques du Québec sur les communautés chrétiennes locales,
Montréal, Fides. (coll. L'Église aux quatre vents).

Assemblée des évêques du Québec (1995).
Pour un effort culturel nouveau. Mémoire présenté à la Commission des
États généraux sur l'éducation. Montréal, Comité exécutif.

Aubert, M. (1997). « Conceptions des droits
en matière de transmission de la religion », dans M. Milot et F. Ouellet
(dir.), Religion, éducation et démocratie. Montréal/Paris, L'Harmattan,
p. 35-50.

Baril, D. (1995). Les mensonges de l'école
catholique. Les insolences d'un militant laïque. Montréal, VLB éditeur.

Bédard-Hô, Francine (1992). Quand les
choix débutent. Québec, Ministère de l'Éducation.

Berthelot, J. (1994). Une école de son temps.
Un horizon démocratique pour l'école et le collège. Montréal, CEQ / Éditions
Saint-Martin.

Bibby, R. W. (1988). La religion à la carte.
Montréal, Fides.

Callan, E. (1997). Creating Citizens. Political
Education and Liberal Democracy, Oxford, Clarendon Press.

Coalition pour la déconfessionnalisation du
système scolaire (1998). Mémoire présenté au Groupe de travail sur la place
de la religion à l'école. Montréal.

Comité catholique (1974a). « L'éducation
chrétienne en projet », dans Éducation Québec, octobre (numéro spécial).

Comité catholique (1974b). Voies et impas-
ses 1. Dimension religieuse et projet scolaire. Québec, Ministère de l'Édu-
cation.

- 2 Le règlement a été modifié à quelques reprises depuis. Pour la version à jour, on se référera à: R.R.Q., c. [C-60, r. 7.2].

Comité catholique (1974c). Règlement du comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation concernant les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme catholiques. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité catholique (1978). Dans ce pays. À l'école catholique, l'accueil de traditions religieuses et culturelles diverses. Québec, Ministère de l'Éducation.

Comité catholique (1987a). Règlement sur la reconnaissance comme catholiques et le caractère confessionnel des écoles primaires et des écoles secondaires du système scolaire public. [Sainte-Foy], Conseil supérieur de l'éducation².

Comité catholique (1987b). La juridiction et les responsabilités du Comité catholique. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité catholique (1991). L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire. Pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité catholique (1992). Règlement sur la reconnaissance comme catholiques et le caractère confessionnel des écoles primaires et des écoles secondaires du système scolaire public. [s.l.], [Commentaire du règlement de 1987 mis à jour].

Comité catholique (1993). L'animation pastorale : une contribution significative à l'éducation des jeunes du secondaire. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité catholique (1994a). L'enseignement moral et religieux catholique au primaire. Pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité catholique (1994b). L'évaluation du vécu confessionnel des écoles reconnues comme catholiques. Bilan de l'opération 1988-1993. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité catholique (1995). Le point sur l'école catholique. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité catholique (1996). Évaluation du vécu confessionnel. L'école catholique, un choix éducatif et culturel. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité catholique (1997a). Vers un nouvel équilibre. Avis à la ministre de l'Éducation sur l'évolution de la confessionnalité scolaire. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité catholique (1997b). Avis à la ministre de l'Éducation sur l'amendement de l'article 93 de la Constitution canadienne. [Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation].

Comité catholique (c.1991). Reconnaissance comme catholique d'une école publique. Formule de demande. [s.l.], Conseil supérieur de l'éducation.

Comité protestant (1991). Règlement du comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation sur l'enseignement moral et religieux protestant et sur la reconnaissance comme protestants d'établissements d'enseignement. R.R.Q. c.[C-60, r. 2.1].

Comité protestant (1992a). Les valeurs éducatives protestantes. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité protestant (1992b). Le programme d'enseignement moral et religieux protestant. Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité protestant (1993). Pluralisme et école protestante. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité protestant (1997). Perspective sur une culture publique commune pour l'école québécoise. Repenser le débat confessionnel. Avis à la ministre de l'Éducation. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité protestant (c.1998). Coup d'œil sur l'enseignement moral et religieux protestant. Montréal, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité sur l'éducation au phénomène religieux (1998). L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation. Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (Étude n° 1)

Commission consultative sur l'enseignement privé (1993). L'école privée et les communautés culturelles et religieuses. Avis présenté à la ministre de l'Éducation, Montréal, Gouvernement du Québec, 83 pages.

Commission d'étude sur les laïcs et l'Église (1971). L'Église du Québec : un héritage, un projet. Montréal, Fides.



Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (1979). Liberté de religion et confessionnalité scolaire. Document adopté par la Commission le 7 décembre 1979, [Montréal].

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (1983). Mémoire de la Commission des droits de la personne à la Commission élue permanente de l'éducation sur le projet de loi 40 : Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public. [Montréal].

Commission des droits de la personne du Québec (c.1983). Résumé du mémoire [à la] Commission élue permanente de l'éducation sur le projet de loi n° 40 : Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public. [Montréal].

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (1988). Mémoire de la CDPQ à la Commission permanente de l'éducation sur les projets de loi n° 106 (Loi sur les élections scolaires) et 107 (Loi sur l'instruction publique). Document adopté par la Commission le 8 avril 1988, [Montréal].

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (1994). Le port du foulard islamique dans les écoles publiques. Aspects juridiques. Rédigé par Pierre Bosset, Direction de la recherche. Document adopté le 21 décembre 1994, [Montréal].

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (1995). Le pluralisme religieux : un défi d'éthique sociale. Montréal.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (1996). Notes de présentation des positions de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse à propos de la mission éducative, de l'accessibilité et de la réussite, des curriculums d'études, de la formation continue, de la confessionnalité. États généraux sur l'éducation (Assises nationales du 3 au 6 septembre 1996).

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (1997). Débats de la commission parlementaire sur l'éducation pour le projet de loi sur les commissions scolaires linguistiques. 22 mai. [Montréal]

Commission des États généraux sur l'éducation (1996a). Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation. Gouvernement du Québec.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996b). Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final. Gouvernement du Québec.

[Commission Parent] Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec (1966). Rapport. Troisième partie : l'administration de l'enseignement. Québec, Gouvernement du Québec, vol. 4 [édition de poche].

Congrégation pour l'éducation catholique (1997). L'école catholique au seuil du troisième millénaire. Internet, [http:// www. vatican.va](http://www.vatican.va).

Conseil des relations interculturelles du Québec (1993). La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise. Avis présenté au ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration. Montréal, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.

Conseil des relations interculturelles du Québec (1997). Un Québec pour tous ses citoyens. Les défis actuels d'une démocratie pluraliste. Avis présenté au ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. Montréal, Conseil des relations interculturelles.

Conseil du statut de la femme (1997). Droits des femmes et diversité : avis du Conseil du statut de la femme. Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1993). Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles. Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec.

Côté, G. (1998). École et religion : quelques enjeux éthiques. Conférence, 23 octobre.

Cour suprême du Canada (1993). Renvoi relatif à la Loi sur l'instruction publique (Qué.), [1993] 2 R.C.S. 511.

Davidson, R. (1993). « Éditorial », dans EMR, Bulletin. Direction de l'enseignement protestant, printemps.

Dion, L. (1967). Le bill 60 et la société québécoise. Montréal, HMMH.

Direction de l'enseignement catholique (1996). États généraux sur l'éducation. Relevé des mémoires traitant de la confessionnalité scolaire. Mise à jour. Québec, Ministère de l'Éducation, février.

Direction de l'enseignement catholique (1997a). Demandes de reconnaissance confessionnelle dans les écoles du réseau public. [Québec, Ministère de l'Éducation].

Direction de l'enseignement catholique (1997b). L'animation pastorale dans les écoles secondaires pluriethniques et plurireligieuses. [Québec], Ministère de l'Éducation, octobre.

Direction de l'enseignement protestant (1994). Vue d'ensemble du programme d'enseignement moral et religieux. Québec, Ministère de l'Éducation.

Dumont, F., J. Grand'Maison, J. Racine et P. Tremblay (1982). Situation et avenir du catholicisme québécois. Entre le temple et l'exil. [Montréal], Léméac.

Durand, J., G. Durand, L. Proulx et J.-P. Proulx. (1980). La déconfectionnalisation ou le cas de l'école Notre-Dame-des-Neiges. Montréal, Libre Expression.

Élie, R. et autres (1961). L'école laïque. Montréal, Les Éditions du jour.

FCCPQ (1991). Le projet éducatif de l'école. Guide de participation à l'intention des parents du conseil d'orientation et du comité d'école. [Beauport], 1991

Gouvernement du Québec (1990a). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, [I – 13.3, r.3].

Gouvernement du Québec (1990b). Régime pédagogique de l'enseignement secondaire, [I-13.3, r.4].

[Groupe de travail belge] (1991). Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences. (OCDE : Examen des politiques nationales d'éducation). Bruxelles, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Québec, Ministère de l'Éducation.

Harvey, V. et autres (1961). L'Église et le Québec. Montréal, Les Éditions du jour.

Houle, G. (1966). Annexe au rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Le cadre juridique de l'administration scolaire locale au Québec. Québec, Gouvernement du Québec.

Jackson, R. (1997). « Repenser le débat confessionnel ». Panorama [Bulletin du Conseil supérieur de l'éducation], février, p. 7.

Leduc, C. (1996). L'accommodement raisonnable : plus qu'une obligation juridique, un geste pédagogique. Communication présentée à Montréal le 23 mai 1996 au congrès de l'Association pour la recherche interculturelle, publiée par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.

Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris/Montréal, Larousse.

Lemieux R. et M. Milot (1992). Les croyances des Québécois. Esquisses pour une approche empirique. Québec, Groupe de recherche en sciences de la religion. (coll. Cahiers de recherches en sciences de la religion, 11)

Lemieux, M. (1996). La confessionnalité scolaire. Sondage téléphonique. Québec, Le Groupe Léger & Léger.

Lenoir, Y, F. Larose, V. Grenon et A. Hasni (1998). La hiérarchisation des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : Évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? Sherbrooke, Université de Sherbrooke, [à paraître].

Magnuson, R. (1994). « Les écoles protestantes sont-elles confessionnelles? », dans G. Lapointe (dir.), Société, culture et religion à Montréal. Montréal, VLB éditeur, p. 122-135.

McAndrew, M. (1995). « La prise de décision relative aux accommodements en milieu scolaire : un module de formation pour les directions d'école », dans F. Ouellet (dir.), Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 317-335.

McAndrew, M. (1997). « Les défis du pluralisme scolaire : l'éducation des élèves d'origine immigrée au Québec », dans J.L. Rallu, Y. Courbage et V. Piché (éditeurs), Anciennes et nouvelles minorités/ Old and New Minorities, Éditions John Libbey Eurotext, p. 309-331.

Mifflin, F.J. et S. Mifflin (1982). The Sociology of Education. Canada and Beyond. Calgary, Detselling Enterprises.

Migué, J.L. et R. Marceau (1989). Le monopole public de l'éducation. Sillery, Presses de l'Université du Québec.

Milot, M. (1991). Une religion à transmettre? Le choix des parents. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

Milot, M. (1997a). « L'école face aux particularismes religieux : deux plaidoyers », dans M. Milot et F. Ouellet (dir.), Religion, éducation et démocratie. Montréal/Paris, L'Harmattan, p. 127-150.

Milot, M. (1997b). « Le respect du choix des parents : ou la démocratie contre la laïcité », dans M. Milot et F. Ouellet (dir.), *Religion, éducation & Démocratie*. Montréal/Paris, L'Harmattan, p. 105-124.

Milot, M. (1998). « La laïcité : une façon de vivre ensemble », dans *Théologiques*, 6, 1, 9-28.

Milot, M. et J.P. Proulx (1998). *Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école publique. Rapport de recherche*. Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (Étude n° 2)

Ministère de l'Éducation (1972). *L'école secondaire: essai sur les problématiques du projet éducatif de l'enseignement secondaire*. [Québec], Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

Ministère de l'Éducation (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec.

Ministère de l'Éducation (1995a). *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Module de formation à l'intention des gestionnaires*. Québec, Direction de la coordination des réseaux et Direction des services aux communautés culturelles.

Ministère de l'Éducation (1995b). *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Analyse des marges de manœuvre. Compléments au module de formation à l'intention des gestionnaires*. Québec, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelles.

Ministère de l'Éducation (1995c). *Parents partenaires. Répertoire de projets favorisant la participation des parents en milieu scolaire*. Québec, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelles.

Ministère de l'Éducation (1996). *La ministre Pauline Marois présente les orientations gouvernementales pour la mise en place des commissions scolaires linguistiques, Communiqué n° 1 : La question confessionnelle*. Québec, Cabinet de la ministre, GQM 00350, 12 juin.

Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec, Direction des communications.



Ministère du Patrimoine canadien (1998). Multiculturalisme, respect, égalité et diversité. 9^e Rapport annuel sur l'application de la Loi sur le multiculturalisme canadien. Ottawa, Ministère du Patrimoine canadien.

Ministre de l'Éducation (1989). Règlement sur la consultation des parents pour une demande de reconnaissance ou de retrait de reconnaissance d'une école comme catholique ou protestante. C.[I-13.3, r. 0.0004].

Morel, A. et autres (1962). Justice et paix scolaire. Montréal, Les Éditions du jour.

Morin, J.Y., F. Rigaldies et D. Turp (1997) « Affaire McIntyre », dans Droit international public. Notes et documents, Tome II, Documents d'intérêt canadien et québécois. Montréal, Les Éditions Thémis (3^e édition révisée), 713-727.

Nadeau, S. (1998a). Religion et structures administratives : le cas du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation du Québec. Mémoire de maîtrise (faculté de théologie et de sciences religieuses). Université Laval.

Nadeau, S. (1998b). Le discours de l'État québécois sur la place de la religion à l'école (1964-1997). Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de recherche sur la place de la religion à l'école. (Étude n° 3)

Nadeau, S. et C. Cadrin-Pelletier (1992). Au-delà des apparences... Sondage sur l'expérience morale et spirituelle des jeunes du secondaire. Québec, Ministère de l'Éducation.

Naud A. et L. Morin (1978). L'esquive, l'école et les valeurs. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Otis, G. et C. Brunelle (1995). « La Charte des droits et libertés de la personne et la tenue vestimentaire à l'école publique », dans Les cahiers de droit, 36, 3, p. 599-643.

Pelletier, G. (1960), « Feu l'unanimité », dans Cité libre, XI, 30, 8-12.

Pratte, S. (1998). La place de la religion dans les écoles publiques des provinces anglo-canadiennes. Rapport de recherche. Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (Étude n° 4)

Prelot, P.-H. (1996), « Les aumôneries dans les établissements secondaires publics », dans F. Messner et J.-M. Woehrling, Les statuts de l'enseignement religieux. Paris, Dalloz / Cerf.

Proulx, D. (1998). « La Modification constitutionnelle de 1997 relative aux structures scolaires du Québec : une mesure juridique opportune et juridiquement solide », dans *Revue du Barreau*, tome 58, printemps 1998, p. 43-94.

Proulx, J.-P. (1994). « Les écoles publiques non confessionnelles du Québec : cas d'espèce ou voie d'avenir? », dans *Revue des sciences de l'éducation*, XX, 1994, p. 467-492.

Proulx, J.-P. (1995). « La prise en compte de la diversité religieuse à l'école québécoise : une tentative avortée. L'enseignement coranique à l'école », dans *Revue francophone d'éducation comparée*.

Proulx, J.-P. (1997a). « Restructuration scolaire : la concurrence des valeurs religieuses et linguistiques », dans L. Corriveau et M. St-Germain (dir.), *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*. Montréal, Les Éditions logiques, p. 165-203.

Proulx, J.-P. (1997b). « La religion à l'école québécoise. L'évolution de l'opinion publique (1964-1996) », dans M. Milot et F. Ouellet (dir.), *Religion, éducation et démocratie*. Montréal/Paris, L'Harmattan, p. 79-104.

Quintal, M.-A. (1995). *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*. [s.l.] Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation.

Quintal, M.-A. (1996). *Recherche sur la situation de l'animation pastorale dans les écoles secondaires pluriethniques et pluriethniques. Rapport présenté à la Direction de l'enseignement catholique*. [Québec], Ministère de l'Éducation, janvier [rapport non publié].

Rochon, G. (1971). *Le Mouvement laïque de langue française (M.L.F.) et la question scolaire : 1961-1969. Analyse d'un groupe de pression. Mémoire de maîtrise en sciences sociales (sciences politiques)*. Université de Montréal, Montréal.

Roy, M. (1983). « Lettre des évêques au premier ministre de la province de Québec, le 29 août 1963 », dans *L'enseignement confessionnel. Texte de l'épiscopat du Québec*. Montréal, Fides. (coll. L'Église aux quatre vents)

Schoeb, F. (1995). *Les écoles en projet... Ressemblances. Différences. Rapport de recherche sur le projet éducatif des écoles francophones des commissions scolaires catholiques du Québec*. [Québec], Centrale de l'enseignement du Québec/Fédération des enseignants des commissions scolaires.

Smith, W. J. et W. F. Foster (1998). Rétablir l'équilibre entre les droits et les valeurs : La place de la religion dans les écoles du Québec = Balancing Rights and Values : The Place of Religion in Québec Schools. Montréal, Université McGill, Bureau de la recherche sur la politique scolaire ; Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (Étude n° 5)

Wener, N. (1971). « La religion et la vie », dans Croyants du Canada français. Recherches sur les attitudes et les modes d'appartenance. Montréal, Fides, Commission d'étude sur les laïcs et l'Église.

Wiltshire, R. (1995-1996). « The Right to Denominational Schools Within Ontario Public School Boards », dans Education and Law Journal, p. 81.

Woehrling, José (1998). Étude sur le rapport entre les droits fondamentaux de la personne et les droits des parents en matière d'éducation religieuse. Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (Étude n° 6)

Wolde-Giorghis, H. (1990). L'exercice en toute égalité du droit à la liberté de religion dans les écoles publiques québécoises. Communication présentée le 20 mars 1990 à l'Université du Québec à Montréal, lors de la Conférence organisée par le Centre maghrébin de recherche et d'information sur le thème « Religion et identités culturelles dans une société pluraliste », publiée par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.

UNE NOUVELLE HYPOTHÈSE : L'ENSEIGNEMENT CULTUREL DES RELIGIONS

Dans différents chapitres du présent rapport, on a pu constater que les doctrines juridiques et la jurisprudence, de même que des organismes-conseils du Québec, évoquent de diverses façons la question d'un enseignement non confessionnel de la religion. Nous avons vu, au chapitre 5, que selon le Comité des droits de l'homme des Nations Unies, une école publique peut offrir un enseignement sur l'histoire des religions ou des idées si elle le fait de façon objective et neutre. Les juristes consultés soulignent que la jurisprudence ontarienne et canadienne ainsi que la doctrine internationale jugent qu'un enseignement culturel des religions ou d'histoire des religions ne porte pas atteinte à la liberté de conscience et de religion de ceux qui le reçoivent. Au Québec, s'agissant de la construction de l'espace civique commun, nous avons cité, au chapitre 6, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation qui invite à « concevoir une forme d'introduction aux cultures religieuses, qui prendrait en considération les religions chrétiennes et amérindiennes ayant façonné le Québec et les autres religions à portée mondiale pratiquées au Québec » (Ministère de l'Éducation, 1998 : 31). De même, le Conseil des relations interculturelles du Québec a suggéré de « conserver une certaine éducation religieuse non confessionnelle » (1997) afin de promouvoir la tolérance. En rapport avec la question de l'accueil des immigrants, le Conseil supérieur de l'éducation proposait, en 1993, « l'introduction d'un enseignement religieux de type culturel portant sur les diverses traditions religieuses »; le Conseil du statut de la femme recommandait également ce type d'enseignement dans son avis de 1997.

Sous différentes appellations, il est fait référence à un enseignement religieux non confessionnel, tantôt du point de vue de sa compatibilité avec les chartes des droits de la personne, tantôt du point de vue de sa contribution à une éducation civique. Le contenu d'un tel enseignement n'est cependant jamais précisé¹. Afin de mieux cerner comment il pourrait être défini, le Groupe de travail a jugé pertinent de confier à un comité d'experts le soin de définir quels sont les principes généraux et les orientations éducatives d'un enseignement du phénomène religieux qui ne soit pas orienté en fonction d'une confession religieuse particulière et qui serait adapté au contexte québécois. Dans sa déclaration publique annonçant la création du Groupe de travail, la ministre de l'Éducation, M^{me} Pauline Marois, avait également exprimé l'avis qu'il « serait opportun d'explorer la possibilité d'introduire dans le curriculum une connaissance culturelle du phénomène religieux » (28 mars 1997). La présente section répond donc à cette préoccupation. Son contenu est basé sur le rapport remis par le Comité sur l'éducation au phénomène religieux (1998) à qui le Groupe de travail avait confié le mandat d'explorer cette hypothèse. Cette option fait partie de la délibération et est examinée au chapitre 9. Nous nous en tenons à présenter ici les principes directeurs d'un tel enseignement et quelques balises quant à son contenu éventuel, renvoyant le lecteur pour le reste au rapport lui-même.

1 On doit toutefois signaler qu'un enseignement religieux de type culturel a été offert à titre de matière à option dans certaines écoles publiques au Québec pendant les années soixante-dix. Le Comité catholique, lors de la création du régime d'option entre l'enseignement religieux confessionnel et l'enseignement moral au début des années quatre-vingt, a abrogé son règlement et, par la même occasion, a mis fin à la possibilité d'offrir un troisième choix. Cet enseignement religieux de type culturel serait encore offert dans quelques écoles (surtout privées) qui en ont fait la demande.



I – Évolution des enseignements religieux dans le contexte des démocraties pluralistes

Nous avons écrit, au chapitre 2 portant sur l'évolution socioculturelle, que notre société s'est largement sécularisée mais que le phénomène religieux n'y a pas disparu pour autant. Comme dans la plupart des sociétés occidentales, les formes d'expression variées et nouvelles du phénomène religieux en font un fait d'actualité, qui comporte parfois un caractère problématique. Ainsi, dans différents contextes nationaux, les enseignements scolaires ont été amenés à prendre en considération le fait religieux, en raison d'une double préoccupation : la nécessité d'une connaissance des cultures religieuses pour développer une compréhension et une réflexion critique sur les systèmes religieux, du présent et du passé, de même que l'importance de favoriser les relations interculturelles et l'ouverture à la différence (les religions représentent l'une des plus fortes expressions de l'identité). Enfin, ces enseignements sont soucieux de respecter les droits et libertés de la personne, qui constituent le cadre de la vie civique dans les démocraties libérales.

Quand on analyse l'évolution du contenu des enseignements religieux dispensés dans les écoles publiques, aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord, on constate une tendance générale à confier à ceux-ci un rôle éducatif élargi, afin de répondre aux préoccupations évoquées précédemment. Les enseignements religieux ont tendance à être déconfectionnalisés. Ils poursuivent de plus en plus des objectifs pédagogiques, centrés sur la connaissance objective et la compréhension des religions, et des objectifs civiques, par un apprentissage de l'altérité.

Cette évolution du contenu et des objectifs des enseignements religieux semble répondre à la poussée de facteurs communs aux différents contextes, parmi lesquels on peut mentionner :

- la circulation et la diffusion d'informations culturelles mondiales présentant, au sein même des familles, des faits et des situations dont l'analyse et la compréhension nécessitent une culture religieuse qui déborde le système conceptuel propre à une confession particulière;
- la mobilité des populations à l'échelle planétaire, qui se manifeste par la multiplication des visages culturels et religieux d'une même aire géographique, avec les retombées qui s'ensuivent pour les populations scolaires;
- une clarification du rôle de l'éducation scolaire publique en tant que service rendu à l'ensemble de la population, sous la responsabilité de l'État, financé par les fonds publics et orienté sur les droits et libertés de la personne.

Un souci d'adaptation du curriculum aux changements sociaux exige que, face à la diversité sociale, l'école se préoccupe de la compréhension interculturelle, du phénomène du pluralisme

- 2 La section qui suit s'inspire très largement du chapitre 2 du rapport du Comité sur l'éducation au phénomène religieux (1998) intitulé *Un enseignement culturel des religions. Principes directeurs et orientations pédagogiques*. Le lecteur se référera à ce rapport pour les hypothèses reliées aux aménagements dans le curriculum, à la préparation du personnel enseignant, à l'analyse critique des principales approches existant dans ce domaine.
- 3 Le rapport de ce groupe de travail est aussi connu comme le rapport Inchauspé, du nom de son président, M. Paul Inchauspé.

religieux et de l'éducation à la citoyenneté, et ce, dans une conjoncture marquée par l'ouverture sur le monde et l'omniprésence des médias. Les élèves pourront ainsi acquérir des habiletés critiques permettant d'évaluer les différentes voies offertes sur le plan moral, idéologique et religieux.

II – Principes directeurs d'un enseignement culturel des religions²

Aux yeux du comité d'experts consulté, l'expression « enseignement culturel des religions » est apparue préférable à celle d'« enseignement non confessionnel de la religion ». D'une part, l'épithète indique une orientation positive tandis que l'autre expression constitue une négation. D'autre part, le pluriel du mot « religions » indique, sans équivoque, le caractère nécessairement pluraliste des contenus d'un tel programme. Cette désignation, fonctionnelle par sa brièveté, comporte l'inconvénient de ne pas mentionner explicitement une partie du contenu qui devrait être prévu par un tel programme, soit l'étude des courants de pensée séculière. Cependant cette mention allongerait indûment le nom du programme, rendant peu fonctionnelle son utilisation dans le système scolaire. Le Comité insiste toutefois sur l'importance de l'étude des courants de pensée séculière dans un programme d'enseignement culturel des religions, reconnaissant par là que celles-ci ne sont pas le seul cadre d'élaboration des valeurs, des visions du monde et du sens de la vie. De plus, comme le signale le Groupe de travail sur la réforme du curriculum³ (1997), « si les religions traditionnelles donnent une réponse globale aux questions qui se posent sur le sens de la vie, elles ne sont pas les seules à les donner » (p. 34).

Le Comité d'experts a tenté de définir les caractéristiques principales d'un programme d'enseignement culturel des religions qui s'inscrirait dans une vision générale de l'éducation accessible à tous et accueillante pour tous, adaptée aux changements sociaux et à l'apprentissage du « savoir vivre ensemble », et qui conviendrait à la situation québécoise. Ses membres sont parvenus à un consensus sur un ensemble d'énoncés qui pourraient guider l'élaboration d'un tel programme, énoncés que nous reprenons ici.

Principe de base d'un enseignement culturel
des religions

Il respecte la liberté de conscience et de religion et reconnaît l'égalité de tous les élèves.

Un enseignement culturel des religions s'adresse à tous les élèves, quels que soient leurs choix et ceux de leurs parents sur le plan religieux. En tant que service public d'enseignement dispensé par l'État, le programme d'enseignement culturel des religions souscrit aux grands principes généraux des chartes des droits et libertés de la personne en matière de liberté de conscience et de religion. Il doit se prémunir absolument contre toute forme de discrimination, de sorte que chaque élève ait un statut égal dans la classe et dans l'école, quels que soient ses choix ou ceux de ses parents en matière de religion ou de vision séculière du monde et de



l'existence humaine. À ce statut d'égalité de tous les élèves s'ajoute la reconnaissance du droit à la liberté de pensée et de religion pour chacun.

Ce principe de base exclut tout enseignement confessionnel abordant la ou les religions du point de vue d'une confession particulière. Il écarte également toute intention de « cultiver » ou de « nourrir » une foi ou une idéologie données, ainsi que toute sollicitation à s'engager dans une communauté religieuse ou un courant de pensée séculière en particulier.

Premier principe directeur du programme :
quant aux fondements intellectuels

Il aborde les phénomènes religieux et les courants de pensée séculière selon les perspectives des sciences humaines et sociales.

L'enseignement culturel des religions se fonde sur les acquis de disciplines telles l'histoire, les langues, les sciences humaines, sociales et psychologiques, de même que sur l'approche critique des faits et des sources documentaires. Il vise à la compréhension des religions et des courants de pensée séculière en tant que composantes du patrimoine culturel universel de l'humanité. Tout en s'appuyant sur des fondements scientifiques, l'enseignement doit veiller à rendre compte de l'ensemble des composantes des phénomènes religieux et des courants de pensée séculière, en évitant toute approche réductrice de ces systèmes complexes.

Cet enseignement offre aux élèves la possibilité de développer leur curiosité et de se familiariser avec les systèmes de signes et de pratiques par lesquels les religions et les courants de pensée séculière se manifestent : mythes et rites, systèmes de croyances et de visions du monde, livres sacrés, œuvres et conduites particulières présentes au sein des cultes, des morales, des gestes humanitaires, etc. Il tient compte du cadre des chartes des droits fondamentaux de la personne et des principes associés au maintien de l'ordre public, tout en adoptant une position qui exclut tout parti pris à l'égard de quelque tradition religieuse ou courant de pensée séculière que ce soit.

Un tel programme écarte toute notion de vraie ou de fausse religion, au sens que ces expressions ont pris dans la littérature polémique ou apologétique. Il s'interdit donc d'accorder une crédibilité particulière au jugement qu'une tradition religieuse ou qu'un courant de pensée séculière peut porter sur les « autres ». Il cherche à refléter la diversité interne des traditions religieuses et des courants de pensée séculière et à les interpréter en croisant constamment les concepts « proches de l'expérience » (point de vue du croyant) et les concepts « éloignés de l'expérience » (point de vue de l'observateur extérieur). Il permet ainsi de faire ressortir la différence entre ces deux types de point de vue sans faire la promotion de l'un ou de l'autre.

Ainsi orienté, cet enseignement permet à tout élève de se situer d'une manière éclairée, réfléchie et critique par rapport aux diverses traditions religieuses et aux divers courants de pensée séculière qui marquent les sociétés, notamment celui auquel il se rattache personnellement, le cas échéant.

Deuxième principe directeur du programme :
quant au contenu

Il reflète la diversité des traditions religieuses et des courants de pensée séculière présents dans la société québécoise et dans le monde.

Pour se conformer à ce deuxième principe directeur, l'enseignement culturel des religions doit inclure les grandes traditions religieuses que sont le judaïsme, le christianisme et l'islam, l'hindouisme, le bouddhisme et d'autres traditions orientales. Toutes ces religions sont depuis longtemps sorties de leurs frontières d'origine. Elles sont présentes dans le monde ainsi qu'au Québec. Si certaines d'entre elles paraissent absentes dans les milieux ruraux ou dans les régions éloignées des grands centres urbains, rappelons que les médias ont réduit l'univers aux dimensions d'un vaste village. Aussi, les communications électroniques ou informatisées, dont les jeunes d'aujourd'hui sont d'habiles utilisateurs, constituent autant de fenêtres ouvertes sur le monde, par où les manifestations culturelles, sociales ou politiques d'un grand nombre de traditions religieuses entrent dans les foyers québécois.

La compréhension de ce qui se passe aujourd'hui dans le monde et dans son propre milieu exige donc une certaine connaissance de ces traditions religieuses, des valeurs qu'elles véhiculent, des engagements qu'elles suscitent, des répercussions qu'elles entraînent sur le plan social, voire mondial. L'éducation d'un jeune Québécois serait incomplète sans ces connaissances, même s'il ne vit pas dans un contexte de diversité ethnoculturelle et religieuse, car on ne peut affirmer qu'il ne sera pas appelé à quitter son milieu d'origine pour aller vers d'autres horizons. En outre, quel argument permettrait de justifier pourquoi la culture générale et la formation fondamentale d'un citoyen vivant en milieu rural devraient être plus pauvres que celles des citoyens des grandes villes?

Cette culture générale serait également affaiblie si on n'offrait pas aux élèves du secondaire un aperçu des mythologies égyptienne, grecque et latine. Il nous paraît essentiel d'aborder ces traditions en raison de la place qu'elles occupent dans l'imaginaire occidental. Ceci se justifie d'autant plus que l'étude des civilisations antiques est au programme du cours d'histoire du secondaire. Il y aurait là une complémentarité enrichissante pour les élèves.

Aux religions énumérées ci-dessus il faut ajouter celles des sociétés traditionnelles encore vivantes dans plusieurs pays et celles des Premières Nations du Canada. Dans le cas des peuples



autochtones, leur étude s'avère nécessaire en raison de notre méconnaissance de ces populations et du rôle qu'elles ont joué dans la constitution du patrimoine québécois. De plus, nous constatons chez ces peuples un mouvement de retour aux sources, l'affirmation de leur spécificité culturelle, voire la recherche d'une spiritualité authentiquement amérindienne ou inuite.

Enfin, les courants de pensée séculière, tout autant que les conceptions religieuses, font partie des visions du monde qui se côtoient au sein de notre société. Il est donc essentiel qu'ils fassent partie du programme d'enseignement culturel des religions. En permettant d'explorer les valeurs d'une réalité sociale complexe et diversifiée, l'étude de ces conceptions favorise une initiation à la vie en société puisque les élèves, futurs citoyens, arrivent ainsi à mieux comprendre comment les individus peuvent vivre, s'engager socialement et œuvrer pour le bien de la collectivité, indépendamment de toute référence religieuse. 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. Leur présence se manifeste tant dans la philosophie, la littérature, la musique et le cinéma que dans les modèles d'existence offerts par les médias, les organisations sociales et culturelles, voire les règles économiques mondiales.

Troisième principe directeur du programme :
quant au contenu

Il accorde une place importante à l'étude de
la tradition chrétienne.

Le christianisme devrait occuper une place importante dans l'enseignement culturel des religions. Le monde occidental et une partie du monde oriental ont été profondément marqués par le christianisme. Il n'y a pas de domaine qui ait échappé à son influence. Cette tradition est omniprésente en littérature, en musique, en peinture, en architecture, en politique, etc. L'histoire nous enseigne cependant que son expansion et son évolution ne se sont pas toujours déroulées dans l'harmonie. De nombreux conflits religieux ont laissé des séquelles visibles encore aujourd'hui. Comment comprendre certains antagonismes de l'histoire récente sans connaître l'origine de la division entre catholiques et orthodoxes ou entre catholiques et protestants?

Mais la place privilégiée accordée au christianisme dans un cours d'enseignement culturel des religions se justifie surtout par le rôle que le catholicisme et le protestantisme ont joué au Québec, de ses origines à nos jours, dans tous les domaines de la vie sociale et culturelle. Les faits sont trop connus pour qu'on insiste davantage ici. On accordera au catholicisme l'attention qu'il mérite en tant que communauté d'appartenance historique de la grande majorité de la population québécoise et en tant que matrice culturelle ayant façonné le visage du Québec. Le protestantisme sera aussi étudié pour son apport et pour son influence sur la société québécoise. La tradition chrétienne orthodoxe que de nombreux immigrants ont apportée avec eux ne sera pas oubliée non plus. Les communautés catholiques, protestantes et orthodoxes du Québec ont longtemps

vécu dans l'ignorance les unes des autres, parfois même dans une certaine méfiance. La connaissance des traditions religieuses propres à chacune de ces communautés constitue la meilleure façon de briser cet isolement et de combattre les préjugés.

Quatrième principe directeur du programme : quant au contenu

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

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

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

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

Cinquième principe directeur du programme : quant aux buts poursuivis

Il prépare les élèves à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux.

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

- 1 - fournir aux élèves la formation nécessaire pour comprendre la place qu'occupent les religions et les courants de pensée séculière dans la vie des individus et des groupes, au Québec et dans le monde;
- 2 - 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;



3 - aider les élèves à se situer d'une manière éclairée, réfléchie et critique dans leur propre recherche de sens.

La diversité culturelle idéologique et religieuse qui caractérise maintenant la société québécoise, comme plusieurs autres sociétés occidentales, rend impérative la poursuite de ces trois buts.

L'énoncé du premier but indique l'objectif de formation intellectuelle. Il ne s'agit pas d'une approche encyclopédique abstraite, mais d'une culture générale assez étendue pour permettre la compréhension des situations et des expériences individuelles, collectives, locales, nationales et même mondiales.

L'enseignement culturel des religions ne relevant d'aucune confession religieuse particulière, il peut grandement contribuer, et c'est le sens du deuxième but énoncé, à la construction d'un espace public commun où la diversité des traditions religieuses et des choix personnels sur les plans religieux ou séculier est reconnue. Il peut fournir un apport essentiel à l'éducation à la citoyenneté en initiant les élèves aux règles de vie sociale qui permettent d'atteindre un équilibre entre les exigences de l'espace civique et les droits de la personne en matière de liberté de conscience et de religion. L'apprentissage du « vivre-ensemble » se compose aussi d'attitudes et de dispositions fondées sur la connaissance et l'appréciation juste de visions du monde diversifiées selon les communautés et les groupes particuliers.

L'éducation à la citoyenneté implique l'apprentissage des principes et règles qui président à l'aménagement de rapports harmonieux entre les personnes et les groupes divers dans l'espace civique commun, principes et règles qui ne font pas partie, à strictement parler, du champ des religions et des courants de pensée séculière. Un enseignement culturel des religions ne saurait donc prétendre englober tout le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Il contribue cependant à cette éducation en procurant aux élèves des connaissances et des instruments de compréhension des différences religieuses et idéologiques qui composent le tissu social.

L'énoncé du troisième but relie l'enseignement culturel des religions aux expériences humaines dans lesquelles s'enracinent les traditions religieuses et les courants de pensée séculière. Les propositions que contiennent leurs messages induisent des choix existentiels et éthiques qui infléchissent les conduites. Il est incontournable que l'enseignement culturel des religions déborde le domaine des faits et des phénomènes pour entrer dans celui de leur interprétation et de leur signification. Il est ainsi appelé, par les questions des élèves entre autres, à passer de l'un à l'autre.

L'école est un lieu où l'élève se familiarise avec sa propre culture et avec l'univers plus large des cultures. Pour être bien préparé à vivre dans une société marquée par la diversité, l'élève doit

apprendre à façonner ses convictions personnelles en même temps qu'il prend conscience de leur relativité. Cela suppose qu'il puisse se situer d'une manière éclairée, réfléchie et critique dans sa propre recherche de sens.

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

L'enseignement culturel des religions offre donc un cadre de réflexion et l'occasion d'un contact avec un répertoire de symboles et de conceptions de la vie qui permettent à la quête de sens des élèves de prendre conscience d'elle-même. Cette perspective n'est pas étrangère au domaine spirituel, d'autant que la spiritualité ne s'épanouit pas seulement dans le cadre d'une confession religieuse. Toutefois, dans l'énoncé du but visé par l'enseignement culturel des religions, le Comité n'a pas retenu l'expression : « contribution au développement spirituel » ni aucune autre semblable. Il lui est apparu, après examen des différents contextes scolaires où on a demandé qu'un enseignement non confessionnel des religions contribue au développement spirituel, que cette visée éducative soulève beaucoup de controverses. Celles-ci portent notamment sur le rôle délicat qu'une telle visée éducative confère à l'enseignant et les craintes qu'elle peut susciter chez les parents devant la possibilité d'une influence de sa part qui soit contraire à leurs convictions.

En somme, le but visé par l'enseignement culturel des religions implique l'initiation et la sensibilisation de l'élève au contexte pluraliste et à la diversité des symboliques culturelles concrètes à travers lesquelles s'édifie la recherche de sens, dont la sienne propre, dans le monde d'aujourd'hui. De l'avis du Comité, ce but représente la réalisation d'une attente légitime des élèves et de leurs parents en matière d'éducation intégrale.

Sixième principe directeur du programme :
quant à l'orientation pédagogique

Il tient compte du développement cognitif des élèves, de leurs contextes de vie et de la diversité de leurs centres d'intérêt.

- 4 Pour une présentation un peu plus détaillée de ce que peut être le contenu d'un tel enseignement, on peut se référer au chapitre 4 du rapport du Comité.

Le programme doit être conçu de manière à éviter les répétitions d'une année à l'autre et à se rattacher étroitement aux questions qui intéressent les élèves aux divers stades de leur développement cognitif. Les éléments qui suivent sont donnés à titre indicatif seulement⁴.

Au primaire, un programme d'enseignement culturel des religions initie les jeunes aux traditions religieuses et séculières sous l'angle de la célébration, abordée selon un thème différent à chaque classe. Il explore tour à tour les composantes d'identité, d'appartenance et de solidarité envers la famille et la communauté. Cette approche permet le développement des connaissances des élèves et la prise de conscience de la diversité des formes d'expression des traditions religieuses et séculières. À travers la fête, l'élève découvre l'aspect universel de la célébration, sa signification profonde et le rôle qu'elle joue dans la vie de jeunes enfants de son âge. La présentation de célébrations diversifiées comporte une initiation aux textes sacrés, aux cérémonies, aux histoires, aux symboles ainsi qu'aux pratiques alimentaires, vestimentaires et décoratives qui y sont reliées. L'apprentissage du contenu vise à éveiller la curiosité et la créativité des élèves.

Au secondaire, le programme d'enseignement culturel des religions doit viser à un approfondissement de la connaissance des diverses traditions en présentant la complexité de leurs composantes. Il cherche également à refléter la diversité des groupes et des tendances idéologiques à l'intérieur de chacune des traditions religieuses et de chacun des courants de pensée séculière étudiés. Il initie les élèves à la compréhension des articulations complexes du social, du politique et du religieux dans les sociétés contemporaines en utilisant les approches de l'histoire, de l'anthropologie et de la sociologie et celles de la philosophie. Il développe la capacité de jugement critique des jeunes sur les grandes questions que posent les rapports entre religion, identité, culture et politique dans les sociétés contemporaines. Une attention spéciale est accordée au rôle que jouent la religion et les idéologies séculières dans les processus de construction identitaire des individus, des groupes et des nations.

Note sur la contribution au développement moral des élèves - Les membres du Comité sur l'éducation au phénomène religieux se sont par ailleurs interrogés sur la contribution de l'enseignement culturel des religions à la formation morale des élèves. Ils soulignent d'abord, à l'instar du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997), que des valeurs communes sont promues à l'école dans l'enseignement de toutes les matières. La formation morale relève donc de l'ensemble des activités éducatives et de l'ambiance de l'école, de ce que nous avons appelé ailleurs le curriculum caché. Les valeurs sont tout à la fois morales, civiques, intellectuelles, esthétiques, humanistes, économiques, religieuses, etc. Leurs liens avec l'enseignement culturel des religions tiennent au fait que le domaine des religions et des courants de pensée séculière représente un lieu privilégié de réflexion sur les valeurs.

En effet, l'étude des phénomènes religieux et des courants de pensée séculière permet de constater qu'aux systèmes de croyances et aux organisations religieuses sont associés des codes de conduite, des normes, des interdits, de même que des dispositions subjectives de dépendance, de soumission, de responsabilité et d'engagement qui touchent directement le domaine de la conduite morale. L'examen des systèmes moraux inclus dans les religions permet de constater leur capacité de contribuer à la compréhension de soi, de façonner une manière d'être en relation avec autrui et même d'influencer la culture, les arts et les sciences. Toutefois, le même examen interdit de masquer le fait que les religions et les courants de pensée séculière ne se montrent pas toujours « grands »; ils peuvent aussi entraîner la méconnaissance de soi et des autres, l'aveuglement et le fanatisme. L'étude comparée des religions et des courants de pensée séculière met en lumière des conceptions de « la bonne vie » qui, mises côte à côte, révèlent des contradictions et des oppositions parfois radicales, tant en ce qui concerne le rôle assigné à l'homme dans l'univers que sa responsabilité dans l'accomplissement de la création. Ainsi, le domaine des religions et des courants de pensée séculière ne présente pas un monde homogène de valeurs.

Il faut donc distinguer, d'une part, la prise en considération des systèmes moraux en tant que composantes des religions et des courants de pensée séculière et, d'autre part, les buts assignés spécifiquement à la formation morale assumée par l'école comme complément des cadres familial, communautaire et civil dans lesquels se trouve le jeune. Cet aspect de la mission de l'école ne saurait être réduit aux paramètres du champ de l'étude des religions et des courants de pensée séculière. De plus, lier formation morale et religions risquerait de conférer à l'enseignant un rôle de prescripteur, compromettant ainsi la capacité de l'enseignement d'être acceptable par tous les élèves. Enfin, la formation du jugement moral représente en elle-même un domaine de connaissances et d'apprentissages faisant appel à des méthodes propres, qui ne sont pas celles du domaine particulier qu'est l'étude des religions et des courants de pensée séculière.

Cela dit, l'enseignement culturel des religions représente certainement une contribution importante à la formation sociale globale en ce qu'il vise à préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables dans une société pluraliste et démocratique. Cependant, il ne faut pas songer à faire assumer par le seul enseignement culturel des religions une mission de sauvetage de valeurs en mal de transmetteurs. Ni les religions ni les courants de pensée séculière n'ont le monopole des valeurs.

III – Orientations générales d'un contenu de programme

Le but de la présente section est de présenter quelques éléments permettant de concevoir ce que pourrait contenir un éventuel programme d'enseignement culturel des religions. Les thèmes et les sujets proposés ici pour les différents cycles du primaire et du secondaire le sont à titre indicatif. Ils ne décrivent en rien la pédagogie à mettre en œuvre pour permettre le développement des habiletés chez l'élève, pas plus qu'ils ne

- 5 On pourra remédier ainsi à quelques-unes des insuffisances signalées dans l'annexe 4 du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). Sur ce point particulier, le Comité considère comme relevant d'un éventuel programme d'enseignement culturel des religions les éléments que l'annexe 5 du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) prévoyait confier à l'enseignement moral. Il propose de retrancher une partie du contenu actuel du programme d'enseignement moral pour la remplacer par des contenus relatifs à la connaissance des diverses religions et de leurs traditions.

se prolongent dans une formulation précise d'objectifs pédagogiques : le mandat du Comité était plus modeste. L'élaboration d'un programme exige du temps, des moyens matériels et des ressources humaines beaucoup plus vastes. Néanmoins, afin d'illustrer comment les principes directeurs peuvent s'ancrer dans des thématiques concrètes, le Comité a jugé bon de fournir ici quelques balises.

A – Contribution de l'enseignement culturel des religions aux compétences de l'élève

L'enseignement culturel des religions se rattache à deux des grands domaines d'apprentissage de type disciplinaire présentés dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) : l'univers social et le développement personnel. Concernant le domaine de l'univers social, cet enseignement entend aider l'élève à

comprendre les réalités qui constituent l'homme comme être social [...] développer son sens de l'histoire : faire découvrir les racines du présent pour permettre à l'élève de savoir d'où il vient, faire connaître les conditions qui ont présidé à la naissance et au développement des institutions et des réalisations humaines pour faire découvrir qu'elles ne sont pas naturelles, qu'elles ont été voulues par les hommes et que d'autres changements viendront, lesquels dépendent de notre initiative [...] ouvrir à l'histoire du monde. (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, section des savoirs essentiels sur l'univers social).

Pour ce qui appartient au domaine du développement personnel, cet enseignement prend en compte

l'adhésion libre aux valeurs, leur découverte et leur analyse en contexte pluraliste, leur articulation et leur rattachement à des cadres symboliques et à des visions du monde et de l'expérience humaine comme à autant de conditions préalables qui peuvent déterminer leur position face à l'existence. (Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997), section des savoirs essentiels sur le développement personnel).

Cet enseignement occupe aussi une place au regard des « compétences transversales » identifiées dans ce même rapport, « en développant la capacité de transposer dans différents domaines d'activité un savoir acquis dans un contexte particulier. Il comporte une éducation au « savoir vivre ensemble » et entend favoriser la cohésion sociale en permettant à tout jeune de trouver sa place dans son milieu et d'y jouer un rôle actif.

Enfin, cet enseignement permettra une plus grande ouverture aux populations autochtones et aux nouveaux immigrants de même qu'à l'évolution de la culture et aux grands mouvements créateurs d'ordre spirituel et humaniste qui la façonnent⁵.

B – Thèmes et sujets possibles d'un enseignement culturel des religions

La répartition des thèmes et sujets qui suit ne reprend pas les indications formulées dans les six principes directeurs en ce qui concerne les assises intellectuelles, les contenus, les angles distincts d'approche et les visées générales du programme. Elle a pour but d'illustrer en quoi pourrait consister la mise en application du sixième principe directeur voulant que l'enseignement tienne compte du développement cognitif des élèves, de leurs contextes de vie et de la diversité de leurs centres d'intérêt. Les indications fournies ici pourraient être modifiées, par suite des travaux d'un éventuel comité chargé de l'élaboration d'un programme et selon les résultats d'une première expérimentation de celui-ci.

Aucune indication n'est fournie concernant les traditions religieuses ou les courants de pensée séculière qui devraient faire l'objet d'un enseignement à tel ou tel cycle du primaire. Les thèmes ou sujets mentionnés permettent d'explorer diverses traditions. Ainsi la répartition par thèmes et sujets confère-t-elle au programme une souplesse permettant de l'adapter à la situation socioculturelle de chaque école et région. Cependant, les quatrième et cinquième principes directeurs exigent, d'une part, que le traitement des thèmes et sujets reflète la complexité interne des phénomènes étudiés en les abordant selon les trois angles que sont l'expérience personnelle, les groupes auxquels les personnes appartiennent et les grandes traditions de pensée auxquelles ces phénomènes se réfèrent. D'autre part, le programme devra explorer l'ensemble des traditions religieuses et des courants de pensée séculière.

En ce qui concerne le secondaire, on privilégie à chaque classe tels ou tels traditions ou courants de pensées, évitant ainsi que les élèves aient l'impression que le contenu se répète d'une année à l'autre. L'élargissement de ses connaissances permettra à l'élève, année après année, d'établir des corrélations et ainsi d'atteindre les buts de l'ensemble du programme.

Premier cycle du primaire – L'enseignement culturel des religions prend en compte le degré d'avancement de l'élève dans son développement cognitif, social et affectif. Au début du primaire, la pensée opératoire concrète de l'enfant exige qu'on recoure à des réalités observables qui soient à sa portée. Le Comité estime que l'enseignement culturel des religions pourrait ne débuter qu'en deuxième année du primaire. L'enseignement vise à aider l'enfant à structurer sa pensée symbolique et à ordonner ses représentations imaginaires de façon à situer le champ des signes religieux dans l'ensemble du domaine symbolique. Il construit sur les acquis cognitifs et sociaux de l'enfant dans le cadre de sa famille et de son entourage ainsi que, le cas échéant, dans celui du groupe d'appartenance auquel se réfère sa famille.



Quelques exemples de thèmes et sujets

possibles :

- Les célébrations familiales et collectives et leurs symboles selon les coutumes et traditions culturelles et religieuses : naissances, anniversaires, cycle des saisons, etc.
- Les pratiques sociales et le sens des pratiques religieuses qui y sont reliées : l'accueil du nouveau-né et les gestes de son insertion dans une communauté d'appartenance; les vêtements distinctifs de tous les jours ou de cérémonie, les règles alimentaires, les normes éducatives de la famille et leur signification par référence aux traditions religieuses ou séculières, etc.
- Les « mythes ou récits sacrés » simples sur l'origine du monde, des humains, des animaux, etc.

Second cycle du primaire - La maîtrise par l'enfant de la lecture et de l'expression orale structurée lui donne accès à la signification des récits, des histoires. Son progrès dans l'apprentissage des relations sociales lui permet d'apprécier les autres en respectant leurs points de vue et les valeurs qui les inspirent, que ce soient des personnages d'histoires ou des personnes réelles de son entourage. L'enseignement culturel des religions entend donc fournir des matériaux adaptés aux aptitudes de l'élève pour qu'il découvre, explore et comprenne son monde et le monde dans toute sa diversité.

Quelques exemples de thèmes et sujets

possibles :

- Les groupes religieux et les associations séculières et humanitaires vivant dans l'environnement de l'école, du quartier, de la région, du monde.
- Les modalités concrètes par lesquelles les personnes expriment leur appartenance à tel ou tel type de communauté : les pratiques, les services, les cultes.
- Les récits et écritures, sacrés ou profanes, auxquels se réfèrent les membres de telle ou telle communauté d'appartenance.
- Les figures des fondateurs ou chefs de file de différentes traditions religieuses ou de courants de pensée séculière.

Troisième cycle du primaire - L'apparition chez l'enfant de la pensée opératoire formelle, comportant la capacité de jugement critique, assortie de son accès à une autonomie relative en matière de sélection de ses champs d'intérêt l'amène à pouvoir porter un regard critique sur l'information qui lui est transmise. Cette même autonomie le rend capable d'assumer discrètement certains choix de valeurs, tout en

demeurant conforme aux perceptions qu'il a des conduites attendues de sa part par les adultes et les autres enfants de son entourage.

Quelques exemples de thèmes et sujets possibles :

- Quelques données démographiques et géographiques sommaires sur la répartition des grandes traditions religieuses et humanistes dans le monde, assorties d'illustrations de leurs manifestations dans l'actualité tant locale que mondiale.
- Les « causes » soutenues dans le monde d'aujourd'hui : pacifisme, écologie, justice, égalitarisme, etc. et la contribution des groupes religieux ou humanistes à leur défense.
- Identification des conditions nécessaires au « vivre-ensemble » dans une société pluraliste sur le plan culturel et religieux, par la recherche de grands principes de cohabitation, sans entrer dans le détail des mécanismes législatifs.

Premier cycle du secondaire – La pensée opératoire formelle de l'adolescent le conduit à pouvoir réfléchir in abstracto sur diverses hypothèses intellectuelles tout étant forcé de composer avec les contraintes de dépendance inhérentes à son milieu. L'enseignement culturel des religions peut lui fournir des modèles et des références lui indiquant qu'il n'est pas seul avec ses questions et qu'il n'est pas le premier à se les poser. Il leur permet de situer sa propre existence dans le prolongement des traditions spirituelles et religieuses de l'histoire de l'humanité.

Quelques exemples de thèmes et sujets possibles :

- Les religions de l'Antiquité (Égypte, Mésopotamie, Grèce et Rome); le judaïsme.
- Les religions des sociétés archaïques et précolombiennes; le rôle de la religion dans la configuration de l'identité des groupes ainsi que dans l'organisation et la régulation sociales.

Second cycle du secondaire –
L'orientation future de sa vie et son insertion dans la société prennent de plus en plus d'importance chez l'élève, qui apprend à se mesurer avec la chronicité et à adopter des perspectives à moyen et à long terme. Le jeune prend également acte de la diversité des visions du monde et des conceptions de l'existence humaine qui se manifestent dans son milieu; il découvre le pluralisme présent dans la société. Sa préoccupation est assortie d'un élan d'émancipation des conditionnements s'exerçant dans le groupe des jeunes de son âge et dans son milieu familial, et du désir d'un projet de vie original. Son intérêt pour la rigueur intellectuelle s'accroît.



Quelques exemples de thèmes et sujets possibles :

- Le christianisme et l'islam, leur origine, leur histoire, leur système de croyances, leurs propositions de styles de vie, leur présence dans le monde d'aujourd'hui.
- L'hindouisme, le bouddhisme et les autres traditions orientales, leur origine, leur histoire, leur système de croyances, leurs propositions de styles de vie, leur présence dans le monde d'aujourd'hui.
- Les religions au Québec : données historiques et démographiques, contributions au façonnement de la culture québécoise.
- Les nouvelles religions au Québec et dans le monde, leurs formes et leurs types de fonctionnement et d'organisation dans la symbolique de la modernité.
- Les courants de pensée séculière au Québec et dans le monde.

Annexe 2

DÉCLARATION MINISTÉRIELLE DU 26 MARS 1997

*Déclaration de M^{me} Pauline Marois,
ministre de l'Éducation, à l'Assemblée nationale*

LA GESTION DE LA DIVERSITÉ
DES ATTENTES RELIGIEUSES À L'ÉCOLE

Dans le cadre de la présentation de la motion gouvernementale indiquant l'intention du gouvernement de récupérer ses pleins pouvoirs en matière d'éducation et d'être soustrait à l'application de l'article 93 de la Constitution de 1867, je veux indiquer les orientations et les aménagements que le gouvernement propose en vue de répondre aux attentes diverses des citoyens en matière d'éducation morale et religieuse à l'école publique.

Première orientation : il convient de gérer ces demandes dans la perspective d'une société pluraliste ouverte. La diversité du paysage socioreligieux éclate partout au Québec. L'école publique se doit donc de respecter le libre choix ou le libre refus de la religion. Cela fait partie des libertés démocratiques. C'est dire que toute école doit assurer la liberté de conscience de chaque individu, fût-il seul devant la majorité, et apprendre aux jeunes à vivre dans le respect des allégeances diverses. Pour autant, l'école n'a pas à devenir réfractaire à tout propos sur la religion. Elle doit se montrer ouverte et capable d'accueillir, par-delà les convictions particulières et dans un esprit critique, ce que les religions peuvent apporter en fait de culture, de morale et d'humanisme.

Deuxième orientation : il convient de gérer ces demandes dans le sens d'une démarche progressive. C'est certes un défi pour l'école de répondre à la diversité croissante des attentes morales et religieuses de la population. Mais ce n'est pas un défi insurmontable. Un constat s'impose : bien des difficultés, qui paraissent insolubles sur le plan des principes, deviennent surmontables dans les faits, dès que l'on fait preuve de réalisme et de conciliation. Tout ici est question de seuil, de compromis pratique, toujours indispensable pour la vie en société. La gestion des attentes des citoyens en matière religieuse appelle ainsi une démarche progressive, ajustée et accordée aux possibilités du moment et des milieux. À la longue, cette approche pragmatique se révèle plus féconde que les solutions parfaitement logiques sur papier mais qui résistent mal à l'épreuve du terrain. Le pacte confédératif de 1867 et l'article 93, avec ses complexités aujourd'hui désuètes, avaient constitué à l'époque un compromis praticable. En 1964, les arrangements confessionnels convenus lors de la création du ministère de l'Éducation sont apparus le compromis acceptable au début de la révolution tranquille. Depuis, ils ont été revus et corrigés en 1988, au temps de la loi 107. Il reviendra toujours à l'Assemblée nationale d'ajuster ces aménagements pour continuer l'évolution. Sans rien figer ni fermer pour l'avenir, et en étant bien conscient que cet équilibre restera toujours révisable et réformable.



Troisième orientation : il importe de gérer ces attentes dans le respect de l'histoire et de la culture québécoises. Même une fois disparues les contraintes de l'article 93, il n'est pas question de faire table rase de l'histoire et de la culture socioreligieuses du Québec. Si l'égalité de traitement s'impose pour toutes les options, humanistes et religieuses, en ce qui touche l'exercice de la liberté de conscience, il reste un fait évident : la tradition chrétienne, catholique et protestante, a marqué profondément et continue de marquer distinctement le paysage architectural, toponymique, culturel et social du Québec. De manière aussi distinctive que la neige en hiver et les pointes de clocher des villes et villages.

Nous croyons qu'il est possible de reconnaître à l'école cette donnée historique et patrimoniale, sans pratiquer l'exclusion ou la discrimination, sans oublier les apports des nouvelles cultures et des autres groupes religieux. L'objectif visé sera de favoriser pour tous les jeunes, quelle que soit leur origine, l'insertion dans l'univers symbolique québécois et nord-américain. C'est le virage qu'ont déjà pris et qu'accroissent les programmes d'éducation religieuse à l'école, qui n'ont plus, il faut le noter, le ton recruteur et parfois doctrinaire du passé.

À la lumière de ces orientations, nous prévoyons les aménagements suivants :

Premier aménagement

La structure des commissions scolaires sera désormais, dans l'ensemble du territoire, sans référence confessionnelle. Cette déconfectionnalisation des structures fait l'objet d'un très large consensus dans la population.

Deuxième aménagement

Afin de favoriser une mise en place harmonieuse des commissions scolaires linguistiques, nous maintiendrons le statut confessionnel actuel, catholique ou protestant, des écoles. Toutefois, deux ans après l'implantation des commissions scolaires linguistiques, les écoles seront appelées à réviser, après consultation des parents, la signification et la pertinence de leur statut confessionnel. Par ailleurs, en vertu de l'économie générale de la Loi sur l'instruction publique, à la demande expresse de parents, une telle révision pourrait avoir lieu pour certaines écoles dès la mise en place desdites commissions.

Troisième aménagement

Le libre choix entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux, catholique et protestant, continuera d'être offert, en conformité avec l'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés qui prévoit la possibilité d'un enseignement « conforme aux convictions des parents ». Le service d'animation pastorale ou religieuse sera également offert au libre choix.

Enfin, dans le contexte d'une société pluraliste, serait-il souhaitable que tous les élèves reçoivent une certaine formation au sujet du phénomène religieux, des cours de culture religieuse intégrant les diverses grandes traditions, des cours d'histoire des religions? J'entends soumettre ces questions à un groupe de travail que j'entends mettre en place aux fins d'étudier l'ensemble de la question de la place de la religion à l'école. Par la suite, l'avis de ce groupe de travail serait référé à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale qui pourrait alors entendre l'ensemble des groupes qu'intéresse cette question.

En présentant ces orientations et ces aménagements, le gouvernement propose la voie non pas de la rupture complète, mais de l'évolution graduelle et tenace, qui recherche à la fois l'évolution et le consensus. En indiquant cette voie, il invite chacun des milieux à construire un « contrat moral » de respect de la diversité et de recherche d'innovation pour que chaque école devienne vraiment responsable de ses valeurs et de l'éducation pleine et entière des jeunes.

Annexe 3

MANDAT DU GROUPE DE TRAVAIL

Le Groupe de travail a pour mandat général d'examiner la question de la place de la religion à l'école, de définir les orientations pertinentes et de proposer des moyens en vue de leur mise en œuvre. À cette fin, le Groupe de travail devra plus précisément :

1. Définir la problématique de la religion à l'école, aussi bien au regard de son statut que des services éducatifs, en accordant une attention particulière à l'évolution de la société québécoise depuis les travaux de la commission Parent sur le même sujet;
2. Déterminer les principes, les finalités et les diverses orientations qui pourraient guider l'État dans sa définition de la place de la religion à l'école et indiquer, le cas échéant, celles qu'il recommande. Dans ce but, le Groupe de travail devra notamment :
 - Faire l'inventaire critique des différentes conceptions des rapports entre l'État et les religions à l'égard de l'éducation;
 - Clarifier les rapports entre les droits fondamentaux de la personne et les droits des parents à l'égard de l'éducation religieuse de leurs enfants;
 - Clarifier les attentes des parents en même matière, de même que celles des acteurs immédiats de l'école, et plus particulièrement des enseignantes et des enseignants et des directions des écoles;
 - Prendre en considération les choix de société fondamentaux déjà faits au Québec en matière culturelle et qu'expriment particulièrement le préambule de la Charte de la langue française et la politique québécoise en matière d'immigration;
 - Prendre en considération les points de vue des principales confessions religieuses et des groupes porteurs d'une vision séculière de l'éducation.
3. Mener, avec l'autorisation de la ministre, les études pertinentes à l'accomplissement de son mandat.

Le Groupe de travail devra remettre son rapport à la ministre de l'Éducation à l'automne 1998.

Québec, 8 octobre 1997

Annexe 4

MEMBRES DU GROUPE DE TRAVAIL

Président

M. Jean-Pierre Proulx
Montréal
Professeur titulaire au Département d'études en éducation et
directeur adjoint du Centre de formation initiale des maîtres
Université de Montréal

Membres

M^e Yves Lafontaine
Sillery
Vice-président du Tribunal administratif du Québec
Président de la Commission des droits de la personne et des droits
de la jeunesse (1991-1996)

M^{me} Micheline Milot
Montréal
Professeure titulaire au Département de sociologie
Université du Québec à Montréal

M^{me} Lise Racine
Cap-Rouge
Directrice de l'école Les Sources (jusqu'au 30 septembre 1997)
Commission scolaire des Découvreurs

M. Ammar Sassi
Saint-Laurent
Enseignant au secondaire (jusqu'au 30 juin 1997)
École Émile-Legault
Commission scolaire Sainte-Croix

M^{me} Francine Tremblay
Jonquière
Enseignante au primaire
École André-Gagnon
Commission scolaire de Chicoutimi

M. Daniel Weinstock
Montréal
Professeur agrégé au Département de philosophie
Université de Montréal

M^{me} Margaret Whyte
Sainte-Foy
Champlain Regional College
Directrice du Campus Champlain St. Lawrence

Annexe 5

LISTE DES ÉTUDES

les études suivantes : Le Groupe de travail a mené ou commandé

Comité sur l'éducation au phénomène religieux (1998). L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation. Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (Étude n° 1)

Milot, M. et J.P. Proulx (1998). Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école publique. Rapport de recherche. Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (Étude n° 2)

Nadeau, S. (1998b). Le discours de l'État québécois sur la place de la religion à l'école (1964-1997). Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (Étude n° 3)

Pratte, S. (1998). La place de la religion dans les écoles publiques des provinces anglo-canadiennes. Rapport de recherche. Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (Étude n° 4)

Smith, W. J. et W. F. Foster (1998). Rétablir l'équilibre entre les droits et les valeurs : La place de la religion dans les écoles du Québec = Balancing Rights and Values : The Place of Religion in Québec Schools. Montréal, Université McGill, Bureau de la recherche sur la politique scolaire; Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (Étude n° 5)

Woehrling, José (1998). Étude sur le rapport entre les droits fondamentaux de la personne et les droits des parents en matière d'éducation religieuse. Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (Étude n° 6)

Annexe 6

APPENDICE AU CHAPITRE 2

Tableau 8

Répartition des habitants par religion dans l'île de Montréal, la couronne de l'île de Montréal, le reste du Québec et le Québec (% verticaux) et entre ces territoires (% horizontaux)¹ au recensement de 1961

	Île de Montréal		Couronne de l'île de Montréal		Reste du Québec		Québec	
	Nb	%V	Nb	%V	Nb	%V	Nb	%V
POPULATION TOTALE	1 747 696		361 813		3 149 702		5 259 211	
% H	33,2		6,9		59,9			
catholiques	1 345 509	77,0	301 766	83,4	2 994 911	95,1	4 642 186	88,3
% H	28,9		6,5		64,4			
protestants	256 515	14,7	50 925	14,1	143 961	4,6	451 401	8,6
% H	56,8		11,3		31,9			
orthodoxes	28 853	1,7	908	0,3	2 476	0,1	32 237	0,6
% H	89,5		2,8		7,7			
juifs	98 702	5,6	4 022	1,1	2 003	0,1	104 727	2,0
% H	94,2		3,8		1,9			
musulmans ²								
religions orientales ³	842	0,05			91	0,0	933	0,02
% H	90,2				9,8			
autres religions ⁴	17 275	1,0	6 212	1,7	4 240	0,1	27 727	0,5
% H	62,30		22,40		15,29			
aucune religion ⁵								

1 Sources : Statistique Canada : cat.92-546; 92554.

2 Cette catégorie n'existe pas au recensement de 1961.

3 Bouddhistes et confucéens.

4 Témoins de Jéhovah, mormons, adventistes, unitariens et autres religions non précisées.

5 Cette catégorie n'existe pas au recensement de 1961.

Tableau 9

Répartition des habitants par religion dans l'île de Montréal, la couronne de l'île de Montréal, le reste du Québec et le Québec (% verticaux) et entre ces territoires (% horizontaux)⁶ au recensement de 1971

	Île de Montréal		Couronne de l'île de Montréal		Reste du Québec		Québec	
	Nb	%V	Nb	%V	Nb	%V	Nb	%V
POPULATION TOTALE	1 959 180		784 050		3 284 530		6 027 760	
%H	32,5		13,0		54,5			
catholiques	1 479 240	75,5	668 370	85,2	3 103 470	94,5	5 251 080	87,1
%H	28,2		12,7		59,1			
protestants ⁷	254 785	13,0	80 890	10,3	168 685	5,1	504 360	8,4
%H	50,5		16,0		33,4			
orthodoxes	53 570	2,7	4 115	0,5	2 225	0,1	59 910	1,0
%H	89,4		6,9		3,7			
juifs	97 110	5,0	12 370	1,6	1 405	0,0	110 885	1,8
%H	87,6		11,2		1,3			
religions orientales ⁸	1 120	0,1			375	0,0	1 495	0,0
%H	74,9				25,1			
autres religions ⁹	26 895	1,4	6 140	0,8	16 070	0,5	42 965	0,7
%H	62,6		14,3		37,4			
aucune religion	46 460	2,4	12 160	1,6	18 065	0,6	76 685	1,3
%H	60,6		15,9		23,6			

6 Sources : Statistique Canada : cat.92-724,95-734.

7 Comprend les membres des Églises anglicane, unie, presbytérienne, baptiste, luthérienne, pentecôtiste et l'Armée du Salut. Les autres petites confessions protestantes sont classées avec les autres religions. Voir note 4.

8 Bouddhistes et confucéens. Les 1120 personnes recensées habitent soit l'île de Montréal, soit l'île Jésus.

9 La catégorie « autres religions » comprend 3465 personnes appartenant à 10 petites confessions protestantes dûment identifiées sur le plan provincial, mais qui ne le sont pas pour l'île de Montréal, de même que 750 adventistes, 17 130 témoins de Jéhovah, 885 mormons, 375 unitariens et 18 020 autres personnes dont la religion n'est pas précisée.

Tableau 10

Répartition des habitants par religion dans l'île de Montréal, la couronne de l'île de Montréal, le reste du Québec et le Québec (% verticaux) et entre ces territoires (% horizontaux)¹⁰ au recensement de 1981

	Île de Montréal		Couronne de l'île de Montréal		Reste du Québec		Québec	
	Nb	% V	Nb	% V	Nb	% V	Nb	% V
POPULATION TOTALE	1 760 122		1 037 918		3 571 030		6 369 070	
% H	27,6		16,3		56,1			
catholiques	1 310 710	74,5	935 595	90,1	3 372 055	94,4	5 618 360	88,2
% H	23,3		16,7		60,0			
protestants ¹¹	184 732 ¹²	10,5	54 035	5,2	134 330	3,8	379 635	6,0
% H	48,7		14,2		35,4			
orthodoxes	55 750	3,2	14 500	1,4	3 025	0,1	73 275	1,2
% H	76,1		19,8		4,1			
juifs	90 005	5,1	11 360	1,1	990	0,03	102 355	1,6
% H	87,9		11,1		1,0			
musulmans ¹³	8 201	0,5	2 734	0,3	1 185	0,03	12 120	0,2
% H	67,7		22,6		9,8			
religions orientales	22 905	1,3	6 430	0,6	4 995	0,1	34 330	0,5
% H	66,7		18,7		14,5			
autres religions ¹⁴	6 532	0,4	8 983	0,9	13 070	0,4	28 185	0,4
% H	23,2		31,9		46,4			
aucune religion	66 425	3,8	22 230	2,1	44 280	1,2	132 935	2,0
% H	50,0		16,7		33,3		100,0	

10 Sources : Statistique Canada, cat. : 95-387, 93-929, 93-912.

11 Ont été retranchés des protestants les adventistes, les christadelphes, les mormons, les témoins de Jéhovah, les membres de la Mission de l'Esprit, les spiritualistes et les unitariens. Ils sont compris dans les autres religions.

12 On a retranché 6532 personnes du chiffre officiel publié pour l'île de Montréal. Il s'agit des personnes appartenant aux religions énumérées à la note II.

13 En 1981, on a recensé 10 935 musulmans dans la région métropolitaine de Montréal. Nous en avons réparti 75% dans l'île et 25% dans la couronne de l'île de Montréal, ce qui correspond approximativement à la proportion observée en 1991.

14 Les membres des autres religions de la région métropolitaine ont été répartis dans une proportion de 45 % et 55% entre l'île de Montréal et la couronne de l'île.

Tableau 11

Répartition des habitants par religion dans l'île de Montréal, la couronne de l'île de Montréal, le reste du Québec et le Québec (% verticaux) et entre ces territoires (% horizontaux)¹⁵ au recensement de 1991

	Île de Montréal = CUM		Couronne de l'île de Montréal		Reste du Québec		Province de Québec	
	Nb	%V	Nb	%V	Nb	%V	Nb	%V
POPULATION TOTALE	1 775 871		1 315 239		3 719 190		6 810 300	
%H	26,1		19,3		54,6			
catholiques	1 228 760	69,2	1 170 200	89,0	3 462 245	93,1	5 861 205	86,1
%H	21,0		20,0		59,1			
protestants ¹⁶	162 900	9,2	67 430	5,1	126 700	3,4	357 030	5,2
%H	45,63		18,89		35,49		100,00	
orthodoxes	60 830	3,4	24 495	1,9	3 955	0,1	89 280	1,3
%H	68,1		27,4		4,4			
juifs	88 935	5,0	7 775	0,6	1 025	0,0	97 735	1,4
%H	91,0		8,0		1,0			
musulmans	34 205	1,9	7 010	0,5	3 715	0,1	44 930	0,7
%H	76,1		15,6		8,3			
religions orientales ¹⁷	37 155	2,1	10 150	0,8	5 305	0,1	52 610	0,8
%H	70,6		19,3		10,1			
autres religions	16 640	0,9	7 570	0,6	20 485	0,6	44 695	0,7
%H	37,2		16,9		45,8			
aucune religion	119 905	6,8	47 760	3,6	96 225	2,6	263 890	3,9
%H	45,4		18,1		36,5			

15 Sources : Statistique Canada : cat.95- 326; 95- 319.

16 Les adventistes (4780), les mormons (3495), les témoins de Jéhovah (33420) ont été retranchés du total des protestants et classés avec les autres religions.

17 Les musulmans (appelés islamistes dans le recensement) ont été retranchés des religions orientales.

Tableau 12

Les commissions scolaires, de la plus hétérogène à la plus homogène¹⁸, au 30 septembre 1997¹⁹

Code	Commissions scolaires	Cath.	%	Prot.	%	Autres	%	Aucune	%	Total	X ²	Non-cath.
Indice : 0-20												
5004	Riverside, CS	3 217	31,31	2 781	27,07	3 213	31,27	1 064	10,4	10 275	3,97	7 058
5008	Lester-B.-Pearson, CS	9 404	35,41	7 386	27,81	7 912	29,79	1 858	7	26 560	6,18	17 156
5009	New Frontiers, CS	1 583	30,91	1 892	36,95	1 260	24,6	386	7,54	5 121	6,44	3 538
5006	Western Québec, CS	2 785	33,22	2 411	28,76	2 750	32,8	437	5,21	8 383	7,12	5 598
5007	English-Montréal, CS	11 561	47,02	3 226	13,12	7 361	29,94	2 438	9,92	24 586	11,70	13 025
5005	Sir-Wilfrid-Laurier, CS	5 547	47,7	2 308	19,85	3 307	28,44	467	4,02	11 629	13,25	6 082
5001	Central Québec, CS	1 913	50,69	588	15,58	1 086	28,78	187	4,95	3 774	15,53	1 861
5003	Eastern Townships, CS	2 236	35,76	3 175	50,78	471	7,53	370	5,92	6 252	19,33	4 016
Indice : 21-40												
5002	Eastern Shores, CS	792	46,34	796	46,58	108	6,32	13	0,76	1 709	24,77	917
0602	Montréal, CS de	48 786	64,12	4 163	5,47	14 860	19,53	8 277	10,9	76 086	28,55	27 300
0603	Marguerite-Bourgeoys, CS	23 821	65,86	1 135	3,14	8 226	22,74	2 986	8,26	36 168	32,44	12 347
Indice : 41-60												
0601	Pointe-de-l'Île, CS de la	23 612	79,47	1 739	5,85	3 319	11,17	1 043	3,51	29 713	53,16	6 101
1604	Marie-Victorin, CS	31 119	82,36	815	2,16	3 888	10,29	1 962	5,19	37 784	58,94	6 665
Indice : 61-80												
1301	Laval, CS de	33 619	85,64	881	2,24	3 745	9,54	1 013	2,58	39 258	65,83	5 639
0702	Portages-de-l'Outaouais, CS des	11 390	86,51	131	0,99	934	7,09	711	5,4	13 166	67,53	1 776
0804	Or-et-des-Bois, CS de l'	6 785	87,85	51	0,66	753	9,75	134	1,74	7 723	70,88	938

18 Cette mesure est celle du X^2 , soit $(P^1-25)^2 / 25 + (P^2-25)^2 / 25 + (P^3-25)^2 / 25 + (P^4-25)^2 / 25$ et où P^1 = le % de catholiques, P^2 , le % de protestants, P^3 , le % d'« autres » et P^4 le % d'« aucune » religion. L'indice que produit cette mesure s'étend de 0 à 300. Nous l'avons, pour plus de commodité, ramené à une échelle de 0 à 100 en le divisant par trois.

19 Source : MEQ, SM8JS027.

Tableau 12 (suite)

Les commissions scolaires, de la plus hétérogène à la plus homogène¹⁸, au 30 septembre 1997¹⁹

Code	Commissions scolaires	Cath.	%	Prot.	%	Autres	%	Aucune	%	Total	X ²	Non-cath.
0502	Région-de-Sherbrooke, CS de la	17 364	89,22	424	2,18	746	3,83	927	4,76	19 461	73,37	2 097
1609	Trois-Lacs, CS des	11 378	90,76	307	2,45	536	4,28	316	2,52	12 537	76,90	1 159
0303	Découvreurs, CS des	13 262	91,59	198	1,37	352	2,43	668	4,61	14 480	78,90	1 218
1503	Laurentides, CS des	8 171	92,16	80	0,9	200	2,26	415	4,68	8 866	80,28	695
0302	Capitale, CS de la	23 785	92,38	567	2,2	765	2,97	629	2,44	25 746	80,72	1 961
1606	Val-des-Cerfs, CS du	16 343	92,43	492	2,78	349	1,97	498	2,82	17 682	80,84	1 339
	Indice : 81-100											
1605	Patriotes, CS des	30 627	92,81	297	0,9	1 085	3,29	992	3,01	33 001	81,79	2 374
1501	Seigneurie-des-Mille-Îles, CS de la	33 651	93,08	284	0,79	1 253	3,47	963	2,66	36 151	82,45	2 500
1607	Grandes-Seigneuries, CS des	21 500	93,4	161	0,7	827	3,59	531	2,31	23 019	83,23	1 519
0503	Sommets, CS des	9 889	93,61	184	1,74	176	1,67	315	2,98	10 564	83,70	675
0501	Hauts-Cantons, CS des	7 906	93,75	81	0,96	205	2,43	241	2,86	8 433	84,05	527
0902	Fer, CS du	5 491	93,94	102	1,75	116	1,98	136	2,33	5 845	84,50	354
0701	Draveurs, CS des	17 491	94,02	229	1,23	438	2,35	445	2,39	18 603	84,71	1 112
0403	Riveraine, CS de la	6 987	95,04	58	0,79	200	2,72	107	1,46	7 352	87,23	365
1602	Saint-Hyacinthe, CS de	13 614	95,08	132	0,92	279	1,95	294	2,05	14 319	87,32	705
1603	Hautes-Rivières, CS des	20 992	95,18	145	0,66	487	2,21	430	1,95	22 054	87,58	1 062
0102	Phares, CS des	11 008	95,28	72	0,62	206	1,78	267	2,31	11 553	87,84	545
0401	Chemin-du-Roy, CS du	20 050	95,32	292	1,39	473	2,25	219	1,04	21 034	87,92	984
1204	Navigateurs, CS des	22 896	95,46	270	1,13	309	1,29	509	2,12	23 984	88,27	1 088
0405	Chênes, CS des	12 660	95,46	58	0,44	392	2,96	152	1,15	13 262	88,30	602

18 Cette mesure est celle du X^2 , soit $(P^1-25)^2 / 25 + (P^2-25)^2 / 25 + (P^3-25)^2 / 25 + (P^4-25)^2 / 25$ et où P^1 = le % de catholiques, P^2 , le % de protestants, P^3 , le % d'« autres » et P^4 le % d'« aucune » religion. L'indice que produit cette mesure s'étend de 0 à 300. Nous l'avons, pour plus de commodité, ramené à une échelle de 0 à 100 en le divisant par trois.

19 Source : MEQ, SM8JS027.

Tableau 12 (suite)

Les commissions scolaires, de la plus hétérogène à la plus homogène¹⁸, au 30 septembre 1997¹⁹

Code	Commissions scolaires	Cath.	%	Prot.	%	Autres	%	Aucune	%	Total	X ²	Non-cath.
1502	Rivière-du-Nord, CS de la	18 435	95,57	84	0,44	362	1,88	408	2,12	19 289	88,55	854
1402	Samares, CS des	24 384	95,62	86	0,34	621	2,44	410	1,61	25 501	88,68	1 117
0802	Rouyn-Noranda, CS de	6 113	95,64	23	0,36	90	1,41	166	2,6	6 392	88,74	279
1401	Affluents, CS des	34 151	95,67	254	0,71	616	1,73	675	1,89	35 696	88,80	1 545
1504	Pierre-Neveu, CS	5 594	95,75	9	0,15	126	2,16	113	1,93	5 842	89,03	248
1608	Vallée-des-Tisserands, CS de la	10 935	95,85	66	0,58	217	1,9	191	1,67	11 409	89,25	474
0801	Lac-Témiscamingue, CS du	2 962	95,95	14	0,45	38	1,23	73	2,36	3 087	89,52	125
0703	Coeur-des-Vallées, CS au	6 886	96,01	52	0,73	117	1,63	117	1,63	7 172	89,65	286
0903	Moyenne-Côte-Nord, CS de la	1 028	99,42			3	0,29	3	0,29	1 034	90,13	6
0404	Bois-Francs, CS des	14 817	96,2	94	0,61	307	1,99	185	1,2	15 403	90,14	586
0304	Premières-Seigneuries, CS des	25 098	96,27	139	0,53	340	1,3	494	1,89	26 071	90,32	973
0402	Énergie, CS de l'	13 310	96,37	103	0,75	275	1,99	124	0,9	13 812	90,56	502
0704	Hauts-Bois-de-l'Outaouais, CS des	3 953	96,41	33	0,8	52	1,27	62	1,51	4 100	90,67	147
1001	Baie-James, CS de la	3 302	96,47	22	0,64	70	2,04	29	0,85	3 423	90,82	121
1601	Sorel-Tracy, CS de	7 207	96,97	25	0,34	121	1,63	79	1,06	7 432	92,09	225
0202	Lac-Saint-Jean, CS du	9 311	97,04	182	1,9	68	0,71	34	0,35	9 595	92,28	284
0301	Charlevoix, CS de	4 528	97,08	9	0,19	50	1,07	77	1,65	4 664	92,39	136
1203	Beauce-Étchemin, CS de la	21 547	97,2	221	1	223	1,01	177	0,8	22 168	92,67	621
1205	L'Amiante, CS de	6 662	97,26	22	0,32	81	1,18	85	1,24	6 850	92,83	188
0803	Harricana, CS	4 808	97,33	4	0,08	98	1,98	30	0,61	4 940	93,03	132
0101	Monts-et-Marées, CS des	7 260	97,36	65	0,87	66	0,89	66	0,89	7 457	93,08	197

18 Cette mesure est celle du X^2 , soit $(P^1-25)^2 / 25 + (P^2-25)^2 / 25 + (P^3-25)^2 / 25 + (P^4-25)^2 / 25$ et où P^1 = le % de catholiques, P^2 , le % de protestants, P^3 , le % d'« autres » et P^4 le % d'« aucune » religion. L'indice que produit cette mesure s'étend de 0 à 300. Nous l'avons, pour plus de commodité, ramené à une échelle de 0 à 100 en le divisant par trois.

19 Source : MEQ, SM8/JS027.

Tableau 12 (suite)

Les commissions scolaires, de la plus hétérogène à la plus homogène¹⁸, au 30 septembre 1997¹⁹

Code	Commissions scolaires	Cath.	%	Prot.	%	Autres	%	Aucune	%	Total	X ²	Non-cath.
0104	Kamouraska-Riv.-du-Loup, CS de	8 568	97,41	9	0,1	131	1,49	88	1	8 796	93,23	228
1201	Côte-du-Sud, CS de la	11 664	97,51	27	0,23	167	1,4	104	0,87	11 962	93,47	298
1103	René-Lévesque, CS	8 339	97,51	25	0,29	97	1,13	91	1,06	8 552	93,48	213
1101	Îles, CS des	2 079	97,7	13	0,61	9	0,42	27	1,27	2 128	93,97	49
0203	Rives-du-Saguenay, CS des	16 788	97,93	210	1,22	89	0,52	56	0,33	17 143	94,56	355
1102	Chic-Chocs, CS des	5 291	97,93	8	0,15	73	1,35	31	0,57	5 403	94,57	112
0901	Estuaire, CS de l'	7 893	97,99	24	0,3	70	0,87	68	0,84	8 055	94,71	162
0305	Portneuf, CS de	7 004	98,03	21	0,29	70	0,98	50	0,7	7 145	94,82	141
0805	Lac-Abitibi, CS du	4 374	98,16	13	0,29	46	1,03	23	0,52	4 456	95,16	82
0103	Fleuve-et-des-Lacs, CS du	6 061	98,22	6	0,1	41	0,66	63	1,02	6 171	95,32	110
0204	De La Jonquière, CS	10 969	98,46	58	0,52	72	0,65	42	0,38	11 141	95,93	172
0201	Pays-des-Bleuets, CS du	11 616	98,94	10	0,09	101	0,86	13	0,11	11 740	97,20	124
	Indéterminée ²⁰	5 020	88,21	201	3,53	299	5,25	171	3	5 691	71,07	
	Total	881 192	85,07	40 043	3,87	77 793	7,51	36 825	3,56	1 035 853	64,27	

18 Cette mesure est celle du X^2 , soit $(P^1-25)^2 / 25 + (P^2-25)^2 / 25 + (P^3-25)^2 / 25 + (P^4-25)^2 / 25$ et où P^1 = le % de catholiques, P^2 , le % de protestants, P^3 , le % d'« autres » et P^4 le % d'« aucune » religion. L'indice que produit cette mesure s'étend de 0 à 300. Nous l'avons, pour plus de commodité, ramené à une échelle de 0 à 100 en le divisant par trois.

19 Source : MEQ, SM8JS027.

20 Élèves dont le code postal est inexistant ou se situe à l'extérieur du Québec.

Tableau 13

Les commissions scolaires par ordre décroissant du nombre de non-catholiques au 30 septembre 1997

Code	Commissions scolaires	Cath.	%	Prot.	%	Autres	%	Aucune	%	Total	X ²	Non-cath.
	10 000 et plus											
0602	Montréal, CS de	48 786	64,12	4 163	5,47	14 860	19,53	8 277	10,9	76 086	28,55	27 300
5008	Lester-B.-Pearson, CS	9 404	35,41	7 386	27,81	7 912	29,79	1 858	7	26 560	6,18	17 156
5007	English-Montréal, CS	11 561	47,02	3 226	13,12	7 361	29,94	2 438	9,92	24 586	11,70	13 025
0603	Marguerite-Bourgeoys, CS entre 5000 et 9 999	23 821	65,86	1 135	3,14	8 226	22,74	2 986	8,26	36 168	32,44	12 347
5004	Riverside, CS	3 217	31,31	2 781	27,07	3 213	31,27	1 064	10,4	10 275	3,97	7 058
1604	Marie-Victorin, CS	31 119	82,36	815	2,16	3 888	10,29	1 962	5,19	37 784	58,94	6 665
0601	Pointe-de-l'Île, CS de la	23 612	79,47	1 739	5,85	3 319	11,17	1 043	3,51	29 713	53,16	6 101
5005	Sir-Wilfrid-Laurier, CS	5 547	47,7	2 308	19,85	3 307	28,44	467	4,02	11 629	13,25	6 082
1301	Laval, CS de	33 619	85,64	881	2,24	3 745	9,54	1 013	2,58	39 258	65,83	5 639
5006	Western Québec, CS entre 1 000 et 4 999	2 785	33,22	2 411	28,76	2 750	32,8	437	5,21	8 383	7,12	5 598
5003	Eastern Townships, CS	2 236	35,76	3 175	50,78	471	7,53	370	5,92	6 252	19,33	4 016
5009	New Frontiers, CS	1 583	30,91	1 892	36,95	1 260	24,6	386	7,54	5 121	6,44	3 538
1501	Seigneurie-des-Mille-Îles, CS de la	33 651	93,08	284	0,79	1 253	3,47	963	2,66	36 151	82,45	2 500
1605	Patriotes, CS des	30 627	92,81	297	0,9	1 085	3,29	992	3,01	33 001	81,79	2 374
0502	Région-de-Sherbrooke, CS de la	17 364	89,22	424	2,18	746	3,83	927	4,76	19 461	73,37	2 097
0302	Capitale, CS de la	23 785	92,38	567	2,2	765	2,97	629	2,44	25 746	80,72	1 961
5001	Central Québec, CS	1 913	50,69	588	15,58	1 086	28,78	187	4,95	3 774	15,53	1 861
0702	Portages-de-l'Outaouais, CS des	11 390	86,51	131	0,99	934	7,09	711	5,4	13 166	67,53	1 776

Tableau 13 (suite)

Les commissions scolaires par ordre décroissant du nombre de non-catholiques au 30 septembre 1997

Code	Commissions scolaires	Cath.	%	Prot.	%	Autres	%	Aucune	%	Total	X ²	Non-cath.
1401	Affluents, CS des	34 151	95,67	254	0,71	616	1,73	675	1,89	35 696	88,80	1 545
1607	Grandes-Seigneuries, CS des	21 500	93,4	161	0,7	827	3,59	531	2,31	23 019	83,23	1 519
1606	Val-des-Cerfs, CS du	16 343	92,43	492	2,78	349	1,97	498	2,82	17 682	80,84	1 339
0303	Découvreurs, CS des	13 262	91,59	198	1,37	352	2,43	668	4,61	14 480	78,90	1 218
1609	Trois-Lacs, CS des	11 378	90,76	307	2,45	536	4,28	316	2,52	12 537	76,90	1 159
1402	Samares, CS des	24 384	95,62	86	0,34	621	2,44	410	1,61	25 501	88,68	1 117
0701	Draveurs, CS des	17 491	94,02	229	1,23	438	2,35	445	2,39	18 603	84,71	1 112
1204	Navigateurs, CS des	22 896	95,46	270	1,13	309	1,29	509	2,12	23 984	88,27	1 088
1603	Hautes-Rivières, CS des entre 500 et 999	20 992	95,18	145	0,66	487	2,21	430	1,95	22 054	87,58	1 062
0401	Chemin-du-Roy, CS du	20 050	95,32	292	1,39	473	2,25	219	1,04	21 034	87,92	984
0304	Premières-Seigneuries, CS des	25 098	96,27	139	0,53	340	1,3	494	1,89	26 071	90,32	973
0804	Or-et-des-Bois, CS de l'	6 785	87,85	51	0,66	753	9,75	134	1,74	7 723	70,88	938
5002	Eastern Shores, CS	792	46,34	796	46,58	108	6,32	13	0,76	1 709	24,77	917
1502	Rivière-du-Nord, CS de la	18 435	95,57	84	0,44	362	1,88	408	2,12	19 289	88,55	854
1602	Saint-Hyacinthe, CS de	13 614	95,08	132	0,92	279	1,95	294	2,05	14 319	87,32	705
1503	Laurentides, CS des	8 171	92,16	80	0,9	200	2,26	415	4,68	8 866	80,28	695
0503	Sommets, CS des	9 889	93,61	184	1,74	176	1,67	315	2,98	10 564	83,70	675
1203	Beauce-Etchemin, CS de la	21 547	97,2	221	1	223	1,01	177	0,8	22 168	92,67	621
0405	Chênes, CS des	12 660	95,46	58	0,44	392	2,96	152	1,15	13 262	88,30	602
0404	Bois-Francis, CS des	14 817	96,2	94	0,61	307	1,99	185	1,2	15 403	90,14	586
0102	Phares, CS des	11 008	95,28	72	0,62	206	1,78	267	2,31	11 553	87,84	545
0501	Hauts-Cantons, CS des	7 906	93,75	81	0,96	205	2,43	241	2,86	8 433	84,05	527
0402	Énergie, CS de l' entre 100 et 499	13 310	96,37	103	0,75	275	1,99	124	0,9	13 812	90,56	502
1608	Vallée-des-Tisserands, CS de la	10 935	95,85	66	0,58	217	1,9	191	1,67	11 409	89,25	474
0403	Riveraine, CS de la	6 987	95,04	58	0,79	200	2,72	107	1,46	7 352	87,23	365

Tableau 13 (suite)

Les commissions scolaires par ordre décroissant du nombre de non-catholiques au 30 septembre 1997

Code	Commissions scolaires	Cath.	%	Prot.	%	Autres	%	Aucune	%	Total	X ²	Non-cath.
0203	Rives-du-Saguenay, CS des	16 788	97,93	210	1,22	89	0,52	56	0,33	17 143	94,56	355
0902	Fer, CS du	5 491	93,94	102	1,75	116	1,98	136	2,33	5 845	84,50	354
1201	Côte-du-Sud, CS de la	11 664	97,51	27	0,23	167	1,4	104	0,87	11 962	93,47	298
0703	Coeur-des-Vallées, CS au	6 886	96,01	52	0,73	117	1,63	117	1,63	7 172	89,65	286
0202	Lac-Saint-Jean, CS du	9 311	97,04	182	1,9	68	0,71	34	0,35	9 595	92,28	284
0802	Rouyn-Noranda, CS de	6 113	95,64	23	0,36	90	1,41	166	2,6	6 392	88,74	279
1504	Pierre-Neveu, CS	5 594	95,75	9	0,15	126	2,16	113	1,93	5 842	89,03	248
0104	Kamouraska-Riv.-du-Loup, CS de	8 568	97,41	9	0,1	131	1,49	88	1	8 796	93,23	228
1601	Sorel-Tracy, CS de	7 207	96,97	25	0,34	121	1,63	79	1,06	7 432	92,09	225
1103	René-Lévesque, CS	8 339	97,51	25	0,29	97	1,13	91	1,06	8 552	93,48	213
0101	Monts-et-Marées, CS des	7 260	97,36	65	0,87	66	0,89	66	0,89	7 457	93,08	197
1205	L'Amiante, CS de	6 662	97,26	22	0,32	81	1,18	85	1,24	6 850	92,83	188
0204	De La Jonquière, CS	10 969	98,46	58	0,52	72	0,65	42	0,38	11 141	95,93	172
0901	Estuaire, CS de l'	7 893	97,99	24	0,3	70	0,87	68	0,84	8 055	94,71	162
0704	Hauts-Bois-de-l'Outaouais, CS des	3 953	96,41	33	0,8	52	1,27	62	1,51	4 100	90,67	147
0305	Portneuf, CS de	7 004	98,03	21	0,29	70	0,98	50	0,7	7 145	94,82	141
0301	Charlevoix, CS de	4 528	97,08	9	0,19	50	1,07	77	1,65	4 664	92,39	136
0803	Harricana, CS	4 808	97,33	4	0,08	98	1,98	30	0,61	4 940	93,03	132
0801	Lac-Témiscamingue, CS du	2 962	95,95	14	0,45	38	1,23	73	2,36	3 087	89,52	125
0201	Pays-des-Bleuets, CS du	11 616	98,94	10	0,09	101	0,86	13	0,11	11 740	97,20	124
1001	Baie-James, CS de la	3 302	96,47	22	0,64	70	2,04	29	0,85	3 423	90,82	121
1102	Chic-Chocs, CS des	5 291	97,93	8	0,15	73	1,35	31	0,57	5 403	94,57	112
0103	Fleuve-et-des-Lacs, CS du	6 061	98,22	6	0,1	41	0,66	63	1,02	6 171	95,32	110

Tableau 13 (suite)

Les commissions scolaires par ordre décroissant du nombre de non-catholiques au 30 septembre 1997

Code	Commissions scolaires	Cath.	%	Prot.	%	Autres	%	Aucune	%	Total	X ²	Non-cath.
	moins de 100											
0805	Lac-Abitibi, CS du	4 374	98,16	13	0,29	46	1,03	23	0,52	4456	95,16	82
1101	Îles, CS des	2 079	97,7	13	0,61	9	0,42	27	1,27	2128	93,97	49
0903	Moyenne-Côte-Nord, CS de la	1 028	99,42			3	0,29	3	0,29	1034	90,13	6
	Indéterminée	5 020	88,21	201	3,53	299	5,25	171	3	5691	71,07	
	Total	881 192	85,07	40 043	3,87	77 793	7,51	36 825	3,56	1 035 853	64,27	154 661