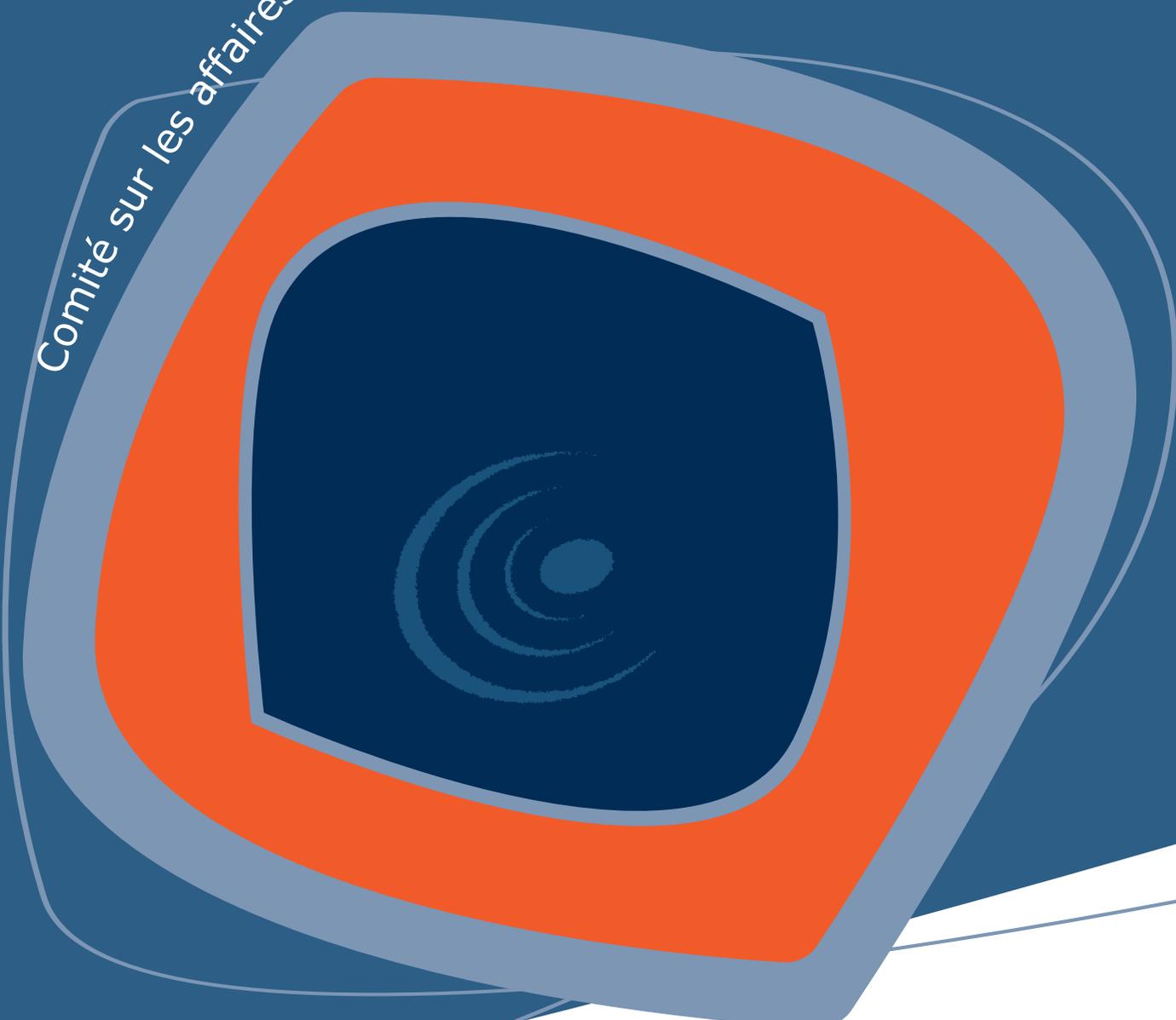


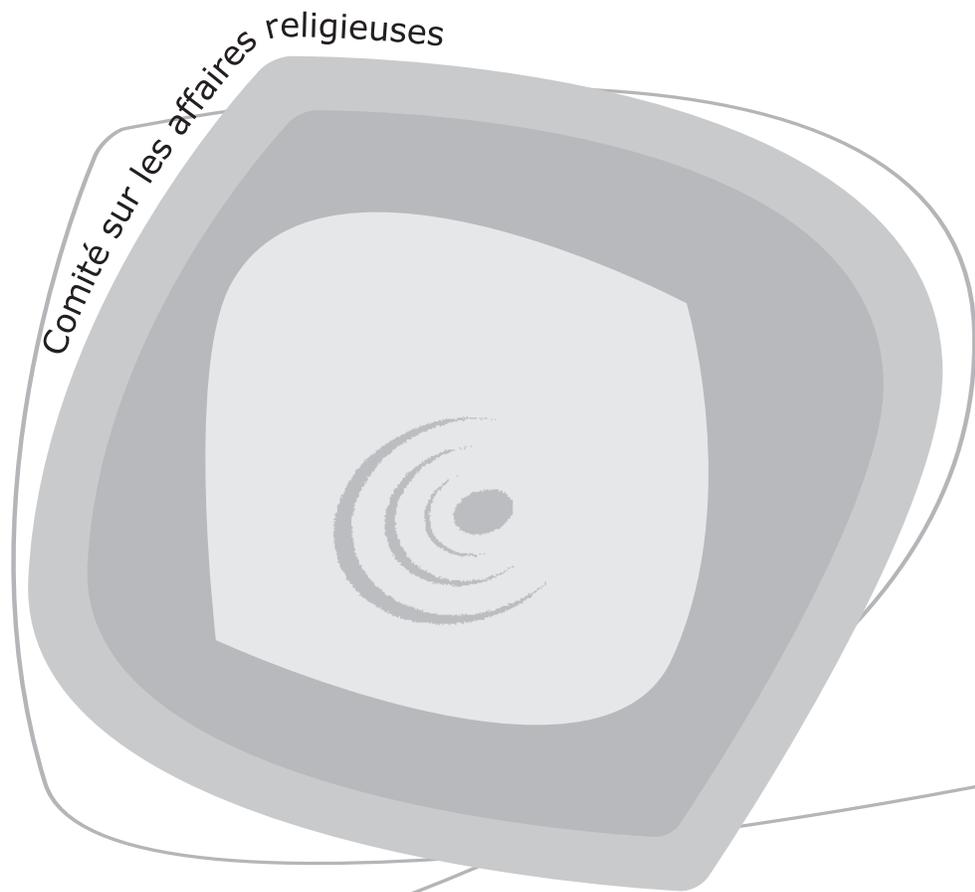
Comité sur les affaires religieuses



Éduquer à la religion à l'école :
enjeux actuels et piste d'avenir

Avis au ministre de l'Éducation
Mars 2004

Québec 



Éduquer à la religion à l'école :
enjeux actuels et piste d'avenir

Avis au ministre de l'Éducation
Mars 2004

Avis adopté à la vingt-cinquième réunion
du Comité sur les affaires religieuses,
les 4 et 5 février 2004
(Membres du Comité : voir annexe 1)

Supervision

Christine Cadrin-Pelletier
Secrétaire aux affaires religieuses

Coordination

Lorraine Leduc
Coordonnatrice
Comité sur les affaires religieuses

Recherche et rédaction

Jean-Marc Charron, président
Comité sur les affaires religieuses
Roger Boisvert
Secrétariat aux affaires religieuses

Traitement de texte

Marleine Guillot
Secrétariat aux affaires religieuses

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications
Ministère de l'Éducation

Remerciements

Le Comité sur les affaires religieuses exprime sa reconnaissance à M^{me} Micheline Milot, professeure au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal, pour sa précieuse contribution à l'élaboration du concept d'*éducation à la religion*.

© Gouvernement du Québec,
Ministère de l'Éducation, 2004—03-01278

ISBN : 2-550-42412-3

Dépôt légal ? Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
DES CHOIX À REVOIR	2
La religion dans la société et la culture	4
Les besoins de formation des élèves	6
CHAPITRE 2	
UNE ALTERNATIVE PERTINENTE : ÉDUQUER À LA RELIGION	8
Un type d'enseignement distinct des approches confessionnelle et culturelle	8
Les finalités d'une éducation à la religion	10
La formation de la personne	11
L'éducation à la citoyenneté	13
Des apprentissages à réaliser	14
Positionnement dans l'univers des convictions	14
Connaissance et reconnaissance de l'autre	16
Réflexivité par rapport à ses propres convictions	18
Sens civique dans l'affirmation sociale de l'identité	20
Des orientations pédagogiques à privilégier	22
La formation des maîtres à adapter	25
CHAPITRE 3	
LA MISE EN PLACE D'UN PARCOURS DE FORMATION COMMUN	27
Un parcours commun pour l'éducation à la religion et la formation à l'éthique	27
La sanction des études	29
Les effets sur le domaine du développement personnel	30
CHAPITRE 4	
LES CONDITIONS POUR UNE TRANSITION RÉUSSIE	32

RECOMMANDATIONS	35
CONCLUSION	37
ANNEXE	
Membres du Comité sur les affaires religieuses	39
BIBLIOGRAPHIE	41

INTRODUCTION

En novembre 2003, le Comité sur les affaires religieuses déposait auprès du ministre un avis sur la formation des maîtres dans le domaine du développement personnel¹. Son intention était alors de faire le point sur les divers problèmes rencontrés dans ce secteur, en particulier en ce qui concerne la formation des maîtres relativement aux problématiques religieuses en général et à l'enseignement religieux en particulier. D'entrée de jeu, le Comité affirmait que les « difficultés rencontrées dans ce secteur de formation [...] sont symptomatiques d'un problème majeur qui se situe ailleurs² ».

Le Comité constate que c'est la crise liée au domaine du développement personnel au primaire et au secondaire qui se répercute sur la formation des maîtres. En effet, ce domaine d'apprentissage est extrêmement fragilisé par les effets cumulatifs d'une série de décisions prises dans le contexte de la réforme du curriculum scolaire et de la redéfinition de la place de la religion à l'école. Ces effets se manifestent au moment même où le Ministère vient de convenir de la nécessité du maintien de ce domaine, notamment dans sa politique éducative adoptée suite aux États généraux sur l'éducation et dans les orientations définies après la remise du rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école³.

Sur la base de ce constat, le Comité annonçait alors sa volonté de poursuivre sa réflexion sur les difficultés particulières de ce domaine de formation en vue de proposer des solutions plus pertinentes relativement à la responsabilité de l'école à l'égard de l'enseignement religieux dans le contexte de l'évolution de la société québécoise et du système scolaire. C'est le sens du présent avis.

¹ COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *La formation des maîtres dans le domaine du développement personnel : une crise symptomatique*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, novembre 2003, 33 p.

² *Idem*, p. 3.

³ *Idem*, p. 3.

CHAPITRE 1 DES CHOIX À REVOIR

En juin 2000, le gouvernement du Québec adoptait le projet de loi n° 118. En ce qui concerne l'enseignement de la religion, le gouvernement optait pour le maintien d'un enseignement moral et religieux, catholique ou protestant (EMRC, EMRP), au primaire et au premier cycle du secondaire. Il annonçait de plus un programme sur l'éthique et la culture religieuse pour le deuxième cycle du secondaire. Ces décisions, dans le contexte où, par ailleurs, le gouvernement s'engageait avec détermination dans la voie de la déconfessionnalisation du système scolaire⁴, pouvaient être interprétées comme un compromis justifiable dans le climat de diversité et de polarisation des opinions à cette époque. Trois ans plus tard, il faut bien constater que ce compromis n'est plus viable.

En premier lieu, il continue de confiner, en pratique, le traitement scolaire des problématiques religieuses actuelles à l'intérieur des seules limites de programmes confessionnels. En conséquence, une minorité de plus en plus élevée de jeunes, optant pour l'enseignement moral (EM)⁵, ne dispose d'aucun lieu pour s'approprier les connaissances religieuses de base qui, aujourd'hui plus que jamais, sont essentielles à la compréhension de la culture, à la reconnaissance de la diversité, à la participation aux débats démocratiques et à l'exercice du jugement critique.

En deuxième lieu, si le régime d'option, mis en place en 1984, s'inspirait de principes généreux quant à la liberté de conscience et de religion, il instaure aujourd'hui une discrimination entre les élèves sur la base de leur horizon de croyances séculières ou religieuses à un moment où les efforts du milieu éducatif visent plutôt le développement de la capacité de dialoguer dans le respect des différences. Le régime d'option crée

⁴ Le projet de loi n° 118 a aussi remplacé les services complémentaires en animation pastorale pour les catholiques et en animation religieuse pour les protestants, par un service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire offert à tous les élèves. Il a également aboli le comité catholique et le comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation et institué le Comité sur les affaires religieuses. De plus, il a eu pour effet de déconfessionnaliser les structures ministérielles chargées du dossier de la religion à l'école. En 1997, le gouvernement avait aussi obtenu un amendement à l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 et adopté le projet de loi n° 109 qui mettait en place les commissions scolaires linguistiques l'année suivante.

⁵ Les données statistiques des trois dernières années révèlent une progression de l'EM. Au primaire, de 14 % qu'il était en 2001-2002, il est passé à 15 % en 2002-2003 puis à 16,5 % en 2003-2004. La même tendance se dessine au 1^{er} cycle du secondaire pour ces mêmes années, soit 29,9, 31,2 et 32,7 % respectivement.

ensuite une fragmentation potentielle de la formation dans la mesure où, tout au long de son parcours scolaire, du primaire jusqu'aux premières années du secondaire, un même élève a la possibilité de passer d'un registre d'enseignement à l'autre sans continuité. En effet, les programmes d'enseignement moral ou d'enseignement moral et religieux sont conçus de manière autonome et les rares passerelles⁶ thématiques ou pédagogiques n'assurent pas une continuité de formation en cas de changement de programme. Enfin, le régime d'option pose des problèmes pratiques d'aménagement de la grille horaire dont les conséquences sont souvent contraires aux objectifs poursuivis par le régime lui-même. Au mieux, la lourdeur des tâches confiées au personnel enseignant affecté à ces matières au secondaire met en péril les conditions nécessaires à un enseignement de qualité. Au pire, l'option n'est tout simplement pas offerte afin de faciliter l'organisation scolaire.

En troisième lieu, le compromis adopté en juin 2000 ne tient pas ses promesses – et il les tiendra de moins en moins – dans la mesure où l'on a confiné l'enseignement moral et religieux confessionnel, tout comme l'enseignement moral d'ailleurs, dans un domaine d'apprentissage (celui du développement personnel) marginalisé et de plus en plus fragilisé. Comme le Comité l'a déjà souligné dans son précédent avis⁷, cette fragilisation du domaine du développement personnel a aujourd'hui comme conséquence une désertification de ce champ de formation chez les futurs enseignants. Somme toute, ce sont les compétences de ceux et celles qui seront appelés à assumer ces enseignements qui sont en cause.

En quatrième lieu, malgré les efforts soutenus pour améliorer les programmes confessionnels et les résultats réels qui ont été obtenus, bon nombre de personnes en sont toujours insatisfaites. Dans les programmes d'enseignement moral et religieux catholique, l'expérience religieuse semble réduite à sa seule dimension morale cependant que dans les programmes d'enseignement moral et religieux protestant, certains aspects constitutifs de cette tradition, dont ses origines et sa diversité, sont peu abordés. Le Comité a déjà relevé ces lacunes et mentionné que « de nouvelles

⁶ Par exemple, la compétence commune en éthique visée par les trois programmes (EM, EMRC et EMRP) au primaire (« prendre position de façon éclairée sur des situations comportant un enjeu moral») et au premier cycle du secondaire (« se positionner, de façon réfléchie, sur des enjeux d'ordre éthique »).

⁷ COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *La formation des maîtres dans le domaine du développement personnel : une crise symptomatique*, p. 8, 19.

orientations s'imposent [pour ces programmes] dans le contexte actuel de l'école laïque, commune et ouverte⁸ ».

Pour le Comité, il est temps de revoir le type d'enseignement que l'on fait sur la religion, dans la perspective du nouveau contexte d'une école laïque ouverte aux dimensions spirituelle et religieuse et d'un environnement culturel et social marqué par la diversité et la complexité de la réalité religieuse.

La religion dans la société et la culture

La religion, sous des formes multiples, demeure encore aujourd'hui une composante majeure de la réalité sociale et culturelle⁹. Alors que plusieurs avaient prédit sa disparition devant la poussée de la culture scientifique et technique, la religion persiste. Elle s'impose comme un marqueur identitaire, surtout lorsque les individus et les groupes se sentent menacés dans leur intégrité. Il ne faut pas être exposé très longtemps à l'actualité pour constater combien, amalgamée à des revendications politiques, à des intérêts économiques ou à des mouvements d'affirmation nationale, la religion demeure une force de mobilisation peu commune. L'ignorer ou la réduire à un archaïsme des cultures ou des consciences, c'est se condamner à ne rien comprendre des mouvements qui animent les individus et les collectivités.

Composante majeure des grandes civilisations, les religions ont légué à l'humanité un imposant héritage spirituel et culturel. Lieux de productions littéraires colossales, les écritures sacrées des grandes traditions religieuses et spirituelles comptent parmi les chefs-d'œuvre de l'esprit humain. Elles ont inspiré nombre de productions artistiques, des cathédrales gothiques aux temples hindous, des sculptures de Bernini aux déesses de la fécondité, sans compter les nombreuses œuvres littéraires ou musicales qui mettent en scène les dramatiques religieuses des diverses civilisations. De tout temps, l'esprit humain a trouvé dans l'élan religieux ou spirituel un lieu d'expression de sa créativité.

⁸ COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Rapport annuel 2002-2003*, novembre 2003, p. 7. Le Comité a exprimé des craintes analogues en ce qui concerne le futur programme *Éthique et culture religieuse*. *Idem*, p. 14.

⁹ Les pages qui suivent ont été en grande partie inspirées de l'ouvrage de Régis DEBRAY, *Le Feu sacré. Fonctions du religieux*, Paris, Fayard, 2003, 394 p.

En ce qui concerne les sociétés occidentales, il faut bien reconnaître que le christianisme a façonné tout autant la culture que l'organisation sociale. Au Québec, en particulier, on ne peut ignorer le rôle joué par les Églises chrétiennes dans l'évolution de la société, la mise en place des diverses institutions caritatives et l'avènement d'une culture singulière. Aujourd'hui encore, malgré la baisse radicale des pratiques religieuses, un pourcentage important de la population se réfère à la tradition chrétienne, à ses rites et à ses symboles pour traduire ses aspirations et ses engagements.

Dans un autre registre, le religieux est encore présent et important sur la scène sociale¹⁰. Au Québec, il n'y a pas si longtemps encore, le religieux se confondait avec le christianisme et sa diversité se limitait, en règle générale, aux querelles entre les deux solitudes, catholique et protestante. Aujourd'hui, le religieux se conjugue au pluriel. La diversité et la complexité sont en effet les caractéristiques majeures du paysage socioreligieux actuel, en particulier dans les grandes agglomérations urbaines où se concentre la majorité des populations d'origines culturelles autres qu'occidentales et chrétiennes. Au-delà de cette diversité d'appartenance aux grandes traditions religieuses, le religieux ne peut plus être réduit aux liens explicites qui unissent un individu à une institution. C'est là un autre trait majeur de la mouvance religieuse, sinon des pérégrinations spirituelles de nos contemporains. L'éclatement et la complexité des croyances religieuses appellent donc une intelligence fine de ce qui est en cause.

D'un autre côté, il faut bien admettre que si un grand nombre de personnes continuent de se réclamer du religieux au vingt et unième siècle, ce doit être parce qu'elles y trouvent des réponses valables à certains besoins fondamentaux : besoins d'appartenance, d'identité et de groupe de référence, mais aussi de guides pour explorer son intériorité, de mots et de récits pour interpréter sa propre histoire, de refuge pour résister aux tempêtes de l'existence, d'une cause à laquelle se vouer pour donner sens à sa vie, etc. De plus, on l'oublie peut-être trop facilement, des gens trouvent dans le religieux réponse à leur besoin de croire et d'espérer. Croyance et espérance sont des dynamismes fondamentaux qui projettent l'individu hors des limites contraignantes de sa condition humaine. La croyance permet à l'humain de structurer le monde de ses représentations, elle lui donne une consistance intérieure. La croyance a bien sûr planté

¹⁰ COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, mars 2003, p. 29-50.

ses racines dans le terreau nourricier des religions, mais elle a aussi, et depuis fort longtemps, fécondé d'autres sols, non moins fertiles. Notamment, elle a pris corps dans les grandes idéologies des siècles passés (nationalisme, communisme, impérialisme « civilisateur ») et après leur déroute, a trouvé dans la science un terrain de prédilection¹¹. Ainsi, chez plusieurs, la science s'est substituée à la religion, non seulement comme explication du monde, mais aussi comme pourvoyeuse d'utopie et de salut.

Ce trop bref fond de scène nous permet de comprendre que le religieux ne peut être confiné dans la seule sphère de la vie privée, sinon de la conscience personnelle. Il doit être abordé comme un fait de société qui impose une lecture sociale. Au-delà des convictions personnelles de chacun et de chacune, il convient d'en prendre acte et de s'interroger sur la façon dont les institutions publiques, l'école en particulier, doivent en tenir compte.

Les besoins de formation des élèves

C'est un fait maintenant reconnu que les jeunes générations souffrent d'une déculturation religieuse radicale qui les rend inaptés à comprendre les héritages de la culture dans ses plus simples expressions. Cet analphabétisme religieux se constate même chez les jeunes universitaires qui, devant les textes du passé ou les monuments de l'histoire de l'art, ne sont plus en mesure de comprendre la signification de références religieuses simples. Cette ignorance à l'égard de la religion concerne autant le christianisme, qui a façonné la culture occidentale, que les autres traditions religieuses de plus en plus présentes dans la sphère publique d'ici et d'ailleurs. Il y a ici une carence de formation qui renvoie à la responsabilité de l'école et à son rôle quant à l'initiation aux instruments de base de la culture.

Les jeunes qui fréquentent aujourd'hui les écoles sont les citoyens adultes de demain. Ils auront – et ils ont déjà – à vivre dans un monde marqué par la diversité culturelle et religieuse. A ce chapitre, l'école a le devoir de développer les connaissances et les attitudes nécessaires à la vie en société. Ce sont les bases de la socialité, de la culture

¹¹ Cette idée est empruntée à Jean-Claude GUILLEBAUD, *Le principe d'humanité*, Paris, Seuil, 2001, p. 326-336.

démocratique et de la reconnaissance des différents horizons de pensée et de croyance qui sont en cause. Ultimement, il s'agit de poser les fondements d'une culture de la paix dont nos sociétés ont un urgent besoin. Aujourd'hui plus que jamais, l'apprentissage de la délibération et l'engagement dans des actions communes sont des conditions essentielles à l'aménagement d'une société où chacun peut trouver sa place sans craindre la discrimination.

Dans le libre marché des visions du monde, nous l'avons souligné, le religieux – tout comme les autres ordres de croyance – se présente aujourd'hui sous la forme de l'éclatement et du nomadisme. Les jeunes sont exposés à une sollicitation plurielle souvent sans référence ni encadrement leur permettant de faire des choix judicieux et d'éviter l'embrigadement dans des aventures quelquefois périlleuses. L'école a la responsabilité de développer chez eux le sens du jugement critique et la capacité de discerner les chemins porteurs d'espoirs de ceux qui ne mènent nulle part.

On le voit, le rôle de l'école en ce qui concerne le religieux dépasse la seule dimension de la culture. La Loi sur l'instruction publique est explicite à cet égard lorsqu'elle lui confie une responsabilité par rapport au « cheminement spirituel » des jeunes¹². Cette expression, comme on le sait, renvoie à un dynamisme fondamental qui pousse l'humain vers un plus-être dans une recherche de sens, d'identité et de cohérence interne. Or, historiquement, ce dynamisme a généralement pris corps dans des spiritualités particulières, se développant notamment au sein de traditions religieuses établies ou de courants séculiers. Pour prendre en charge cette dimension de l'élève, l'école est donc invitée à explorer le terrain concret des mouvements spirituels historiques.

Bref, les jeunes ont aujourd'hui besoin, relativement au religieux, de mieux connaître et de mieux comprendre les nombreuses traditions, leur présence dans la société et leurs contributions aux diverses cultures, de s'outiller au regard du vivre ensemble dans la diversité des systèmes de croyances, de développer leur sens critique en matière de croyances et de convictions et d'avoir accès au réservoir de sagesse que recèlent les religions et les courants de pensée séculière.

¹² Article 36.

CHAPITRE 2 UNE ALTERNATIVE PERTINENTE : ÉDUIQUER À LA RELIGION

C'est dans ce contexte général que se pose aujourd'hui la question de l'enseignement de la religion dans le curriculum des écoles. Il ne s'agit plus de savoir si un tel enseignement est nécessaire, mais la forme qu'il doit prendre dans une école qui n'est plus confessionnelle, pour répondre aux besoins de formation des élèves et à la réalité socioreligieuse du Québec. Ainsi, en réponse aux critiques de plus en plus nombreuses d'auteurs et d'acteurs sociaux du monde de l'éducation soulignant des carences dans la prise en compte du domaine des convictions dans la socialisation des individus¹³, le Comité propose une approche qu'il qualifie d'*éducation à la religion*. Cette approche se distingue de l'enseignement confessionnel et de l'enseignement du fait religieux.

UN TYPE D'ENSEIGNEMENT DISTINCT DES APPROCHES CONFESIONNELLE ET CULTURELLE

L'enseignement religieux confessionnel est bien connu, après plus de cent ans d'existence dans le système scolaire public au Québec¹⁴. Que le contenu soit plus ou moins culturel ou catéchétique, l'enseignement qui vise la transmission des éléments fondamentaux de la doctrine et des croyances d'une tradition religieuse particulière s'inscrit dans le prolongement d'une lignée croyante. La perspective d'un tel enseignement est celle d'une compréhension de l'intérieur qui nourrit chez l'enfant sa propre appartenance religieuse. Cette perspective confessionnelle est pour ainsi dire exclusive, en ce sens qu'elle est basée sur des affirmations « confessantes » qui ont un sens d'abord et avant tout pour ceux qui appartiennent à cette tradition et ce, même si des enfants d'autres traditions peuvent suivre un tel enseignement et ainsi acquérir une connaissance de l'« auto-interprétation » de cette tradition. Comme nous l'avons indiqué

¹³ France GAGNON, Marie Mc ANDREW et Michel PAGÉ (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, Harmattan, coll. Éthikè, 1996, 348 p.

Dominique SCHNAPPER, « Comment reconnaître les droits culturels ? », dans *Comprendre les identités culturelles*, W. Kymlicka et S. Mesure (dir.), Paris, PUF, Revue de philosophie et de sciences sociales, n° 1, 2000, p. 253-269.

Charles TAYLOR, « The Politics of Recognition », dans A. Gutmann (dir.), *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Princeton, Princeton University Press, 1992, p. 25-73.

¹⁴ Ce paragraphe décrit beaucoup plus le programme catholique que le programme protestant dont l'approche est davantage culturelle. Cette orientation de l'EMRP est attribuable, d'une part, à un trait du protestantisme qui encourage chacun et chacune à exercer son libre choix et à être responsable dans sa quête de la vérité et, d'autre part, à la diversité religieuse des élèves qui fréquentaient les écoles « protestantes » avant la déconfessionnalisation des structures scolaires.

dans la première partie du présent avis, il devient difficile de concilier l'organisation d'un enseignement confessionnel avec les exigences de la neutralité de l'État et de l'école publique.

L'enseignement du fait religieux, pour sa part, s'inscrit dans une perspective strictement culturelle et historique. L'objectif principal de cet enseignement est d'appréhender les diverses objectivations historiques des phénomènes religieux pour mieux comprendre le devenir des sociétés, les manifestations artistiques, littéraires ou architecturales auxquelles la religion a donné lieu. Il peut également être en mesure de fournir les outils de connaissance qui permettent de comprendre un certain nombre de manifestations sociales ou politiques qui comportent des composantes religieuses et dont les médias font régulièrement état. C'est le type d'enseignement qui a été proposé en France dans le rapport Debray. Comme on le constate par la volonté de mise en œuvre de cet enseignement dans le contexte français, la visée principale de cet apprentissage n'exige pas un cours spécial, bien que les avis des spécialistes soient partagés sur ce point. Les objectifs peuvent être atteints dans le cadre d'autres matières comme l'histoire, la géographie ou la littérature, pourvu que le personnel enseignant soit adéquatement préparé.

Malgré son intérêt et sa pertinence, l'enseignement du fait religieux semble rencontrer deux difficultés liées à une perception sociale concernant les rapports entre l'école et la religion en contexte québécois. La première difficulté découle d'un *habitus* instauré dans les écoles publiques québécoises, *habitus* selon lequel la religion n'a jamais vraiment été abordée d'un point de vue strictement historique ou culturel. Même si l'enseignement à visée confessante n'a plus la cote auprès des parents, des enseignants et des directeurs d'établissement¹⁵, le phénomène religieux est néanmoins perçu comme une composante active des valeurs et des choix existentiels des individus et, à ce titre, on s'attend à ce qu'il soit abordé en prenant cette dimension en compte. La seconde difficulté réside dans la perception sociale qui semble accolée à ce type d'enseignement : réserves concernant l'aptitude des enseignants à adopter une attitude pédagogique vraiment objective, doute quant à l'intérêt des enfants (surtout au primaire)

¹⁵ Micheline MILOT, Fernand OUELLET (collaborateur), *L'enseignement de la religion à l'école après la loi 118. Enquête auprès des parents, des enseignants et des directeurs d'établissement*, recherche commandée par Immigration et métropoles, janvier 2004, 230 p.

face à un amas de connaissances éloignées de leur vécu réel, suspicion de la part de parents appartenant à des groupes religieux minoritaires et qui craignent que l'identité de leur enfant ne soit pas respectée ou reconnue dans le cadre d'un tel enseignement.

Le nouveau contexte scolaire tout comme les enjeux sociaux actuels à l'égard du religieux invitent à un dépassement de ces deux modèles. *L'éducation à la religion* apparaît comme une voie prometteuse qui correspond à ce nouveau contexte. L'expression entend signifier que le champ religieux n'est pas considéré seulement comme un fait de culture ou de l'histoire des sociétés, mais aussi, pour plusieurs personnes, comme une composante intime de leur expérience du monde et de leur identité, et conséquemment, de leurs rapports aux autres dans la société. Ainsi conçu, le phénomène religieux apparaît davantage sous l'angle de l'inflexion qu'opèrent les croyances sur la vision de soi, du monde et des relations avec autrui. Il exige que chaque citoyen dispose des outils appropriés pour acquérir une certaine compétence, personnelle et sociale, afin de participer sereinement et respectueusement à la délibération publique. La pertinence de ce type d'enseignement repose en grande partie sur sa contribution à la formation de la personne et à l'éducation à la citoyenneté, dans un contexte social complexe et pluraliste. Les modalités de son insertion dans le curriculum peuvent être variées, mais l'atteinte de ses objectifs ne pourrait se faire par dissémination dans le contenu d'autres matières, comme c'est le cas de l'enseignement du fait religieux.

LES FINALITÉS D'UNE ÉDUCATION À LA RELIGION

Maintenant qu'il est de plus en plus clair, pour une grande majorité de personnes, que la transmission d'une religion est d'abord l'affaire des familles et des organisations religieuses, un consensus est en train d'émerger sur le rôle majeur que l'école a néanmoins à jouer dans le domaine de la religion. L'école est en mesure d'assumer cette responsabilité, pour peu que l'on inscrive clairement l'enseignement et l'apprentissage en matière de religion comme contribution à la formation de la personne et à l'éducation à la citoyenneté. Pour le Comité, ce sont là les deux finalités indissociables à poursuivre dans un programme d'éducation à la religion.

Ces finalités sont interdépendantes. La formation d'un citoyen nécessite la formation d'un sujet libre ayant acquis une certaine consistance intérieure et pour qui

l'engagement civique devient un lieu d'expression normal de ses convictions. Un citoyen responsable est une personne consciente, libre et capable de compassion, d'engagement et de solidarité. C'est une personne qui a mis au point des outils d'analyse et de synthèse lui permettant de faire des rapprochements et des liens entre divers phénomènes personnels et sociaux. C'est aussi un être humain autonome qui a acquis une certaine capacité de jugement et d'appréciation qu'il applique à ses propres actes autant qu'à ceux de ses concitoyens.

La formation de la personne

Le *Programme de formation de l'école québécoise* place l'élève au centre de ses apprentissages. Dans ce document, l'énoncé des visées de formation (structurer l'identité, construire une vision du monde, accroître le pouvoir d'action) met en évidence un renversement de perspective éducative dans laquelle les apprentissages n'ont de valeur que pour autant qu'ils contribuent à la structuration de la personne. L'identification de neuf compétences transversales (d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social) révèle la même préoccupation. Cette insistance colore en fait tout le programme de formation et justifie la mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier.

Cette préoccupation serait cependant mise davantage en valeur si on l'articulait explicitement avec la triple mission de l'école. La Commission internationale de l'UNESCO a fait un lien semblable lorsqu'elle a identifié les quatre piliers d'une éducation capable de relever le défi du changement : apprendre à connaître, apprendre à vivre ensemble, apprendre à faire, apprendre à être¹⁶. Tandis que les trois premiers piliers correspondent assez exactement aux axes de la mission de l'école québécoise, le quatrième (apprendre à être) fait référence à la formation de la personne. La Commission justifie l'importance de ce quatrième pilier en évoquant le risque d'une déshumanisation du monde liée à l'évolution techno-scientifique.

Il faut fournir à chacun en permanence les forces et les repères intellectuels lui permettant de comprendre le monde qui l'entoure et de se comporter en acteur responsable et juste. Plus que jamais, l'éducation semble avoir pour rôle essentiel de conférer à tous les humains la liberté de pensée, de jugement, de sentiment et

¹⁶ Jacques DELORS, *L'éducation, un trésor est caché dedans : rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Odile Jacob, 1996, p. 91-104.

d'imagination dont ils ont besoin pour épanouir leurs talents et rester aussi maîtres que possible de leur destin¹⁷.

On ne peut trop insister sur l'importance de maintenir le savoir-être et l'humanisation comme horizon de la mission de l'école québécoise, car « l'humain garde toujours la vertigineuse liberté d'être inhumain, de détruire en autrui comme en lui, ce qui nous fait hommes¹⁸ ». L'humanité est donc une valeur et non un simple fait, une dignité qu'il ne s'agit pas tant de connaître que de reconnaître en autrui comme en soi, car la dignité vient de l'être et non de l'utilité, des accomplissements, des compétences, des richesses ou des talents. Pour citer Kant, « la dignité est ce qui est au-dessus de tout prix et n'admet nul équivalent, n'ayant pas une valeur relative, mais une valeur absolue¹⁹ ». C'est à cause de cette dignité humaine qu'il importe de former la personne. Former la personne pour lui donner sa consistance intérieure, la préparer à franchir les passages de la vie avec lucidité, courage et humour. Former la personne pour accroître sa liberté, car la démocratie suppose la liberté, c'est-à-dire la capacité de « résister au pouvoir dissuasif de la violence fondé sur la peur, au pouvoir « rétributif » de l'argent fondé sur la servitude, au pouvoir séducteur de la rhétorique fondé sur l'ignorance²⁰ ».

Il ne fait pas de doute, dans l'esprit du Comité, que l'éducation à la religion, tout comme la formation à l'éthique, peut apporter une contribution particulière à la formation de la conscience personnelle et sociale de l'élève. En complémentarité avec l'ensemble des disciplines qui y contribuent, chacune à sa manière, un programme d'éducation à la religion peut aider les jeunes à mieux fonder leur identité, en facilitant une appropriation critique de l'héritage social, culturel et religieux. Il peut permettre un questionnement sur cette même identité qui, parfois, se définit en vase clos, dans « le confort d'un accord avec soi-même²¹ », en favorisant une prise en compte de la diversité religieuse et culturelle d'ici et d'ailleurs et, par là, la reconnaissance de l'existence d'une multitude de conceptions de la « vie bonne ». L'exploration de cette réalité peut également contribuer à leur faire prendre conscience que l'identité de chacun est une réalité mouvante qui se

¹⁷ *Idem*, p. 102-103.

¹⁸ Olivier REBOUL, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, p. 90.

¹⁹ Emmanuel KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, deuxième section, trad. franç., dans *Œuvres philosophiques II*, Paris, Gallimard, 1985, p. 301-303.

²⁰ Jean BÉDARD, conférence donnée au colloque sur *Le développement spirituel en éducation* organisé par le Comité sur les affaires religieuses, 11 et 12 novembre 2003, p. 1-2.

²¹ François Galichet parle de la nécessité d'un questionnement qui ébranle la « suffisance identitaire ». François GALICHET, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998, p. 146.

négocie dans l'interaction de ses multiples appartenances²². De plus, toutes les facettes des religions, notamment leur diversité interne et leurs rôles dans les sociétés et les cultures, appartiennent à la réalité à prendre en compte dans la construction d'une vision du monde qui témoigne d'un véritable souci de compréhension.

L'éducation à la citoyenneté

L'école québécoise se préoccupe particulièrement de l'éducation à la citoyenneté depuis les années quatre-vingt-dix. Cette préoccupation s'est traduite par la création du domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » et le rattachement, au primaire et au secondaire, d'une formation sur la citoyenneté au domaine de l'univers social, formation qui insiste sur l'initiation des élèves à une connaissance des principales institutions sociales et démocratiques. En contexte non confessionnel, l'éducation à la religion poursuit une finalité explicite importante d'éducation à la citoyenneté.

La différence religieuse interpelle la citoyenneté. La participation à la vie publique ne se fait pas dans un vacuum convictionnel. Au contraire, les convictions religieuses et séculières sont un élément important qui motivent les gens à s'engager dans la construction de la cité. L'engagement des uns et des autres dans la vie publique se fait à partir de lieux symboliques et de visions du monde qui peuvent diverger, voire s'opposer radicalement. En contexte de pluralité, l'appartenance religieuse peut devenir davantage un facteur de division que de cohésion sociale, même si bon nombre de religions proposent des valeurs convergentes eu égard au respect d'autrui et à l'amour du prochain. Devant cette réalité, la démocratie libérale propose des engagements moraux qui sont autant de normes pour les citoyens, dans une visée de « citoyenneté responsable », et d'obligations que l'État doit assumer afin que cet objectif soit atteint. L'une des visées légitimes de la gouvernance politique est celle de veiller à former des citoyens éclairés, aptes à participer à la délibération publique. Pour qu'une participation responsable à des débats publics ou à des actions collectives soit possible, il faut que les citoyens puissent avoir une représentation positive d'eux-mêmes et être en mesure d'évaluer ce qu'ils peuvent raisonnablement attendre des autres qui ne partagent pas les mêmes définitions de la « vie bonne ».

²² Amin MAALOUF, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998, 189 p.

D'où l'importance de la contribution de l'étude de la réalité religieuse au vivre-ensemble et à la délibération démocratique. Cette étude peut permettre de découvrir ce qui, sous des apparences fort diverses, rassemble des gens de convictions différentes. Surtout, une meilleure connaissance des groupes religieux contribue à faire tomber les préjugés et facilite la reconnaissance du droit que possède l'autre d'être différent et d'affirmer cette différence. L'éducation à la religion favorise donc une prise en compte positive de l'altérité et de la diversité. Ainsi, l'étude du phénomène religieux à l'école doit répondre aux exigences d'une éducation soucieuse de respecter les ancrages identitaires différenciés des enfants, ainsi qu'à celles d'une société démocratique et pluraliste dont certaines composantes sont très attachées à leurs traditions et à celles d'une gouvernance politique ayant intérêt à former des citoyens aptes à participer à la délibération et à l'action publiques, quelle que soit la diversité de leurs convictions respectives.

DES APPRENTISSAGES À RÉALISER

La mise en place d'une éducation à la religion à l'école favorisera la réalisation de certains apprentissages importants, à la fois pour la structuration de l'identité et pour le vivre-ensemble. Ces apprentissages sont de l'ordre du positionnement dans l'univers des convictions, de la connaissance et de la reconnaissance de l'autre, de la réflexivité par rapport à ses propres convictions et du sens civique dans l'affirmation sociale de l'identité.

Positionnement dans l'univers des convictions

Le Comité est conscient de la nature délicate des questions touchant au rapport de l'élève à la religion. Il insiste sur les précautions à prendre lorsqu'elles sont abordées en classe. Leur traitement requiert une grande prudence de la part du personnel enseignant pour s'assurer de respecter le degré de maturité de l'élève, sa liberté de conscience et de religion, son héritage religieux familial et la responsabilité des parents et des groupes de conviction à l'égard de l'enfant. Ainsi, « 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 ²³ ». Qu'est-ce à dire?

²³ COMITÉ SUR L'ÉDUCATION AU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX, *L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation*, (Groupe de travail sur la place de la

« L'école ne fait pas qu'outiller l'élève [...] elle lui permet aussi d'entrevoir une vie à réaliser et une société à bâtir ²⁴. » Ainsi, en permettant à l'élève de construire sa vision du monde, de structurer son identité et de développer son pouvoir d'action, l'école « élève » l'enfant, elle l'amène à se dépasser et à grandir comme être humain²⁵. Quels apprentissages l'éducation à la religion doit-elle favoriser au profit de cette croissance de l'élève?

Cette éducation vise à rendre l'élève capable de prendre position par rapport à l'univers des convictions et des valeurs, religieuses ou autres, en tant que membre de la communauté humaine offrant une multitude d'exemples d'options à cet égard. Il s'agit de jeter les bases d'un lent et progressif travail de clarification pour développer l'autonomie de l'élève, favoriser chez lui une certaine lucidité au sujet de ses propres options et le courage de les affirmer, ainsi que lui permettre d'être au clair avec celles-ci quand il interagit avec les autres. Différentes pistes peuvent être exploitées par l'éducation à la religion pour ce faire. L'enseignante ou l'enseignant peut notamment sensibiliser l'élève aux multiples facettes de l'expérience universelle du « croire », intimement liée à celle d'espérer et différente de celle du « savoir » : faire confiance, croire en soi, croire en l'autre, croire en des idées ou des idéaux, croire en la transcendance, etc. Il peut aussi proposer à l'élève des outils conceptuels et un vocabulaire pour comprendre l'expérience religieuse et le rapport à la religion ou à un courant de pensée donné (ex. : croyant, athée, agnostique, pratiquant, missionnaire, militant, mystique, etc.) et lui faire découvrir qu'il y a plusieurs attitudes possibles au regard d'un corps de doctrines ou d'une option philosophique (libérale, conservatrice, fondamentaliste, etc.).

De plus, le cadre d'un programme d'éducation à la religion fournit une occasion privilégiée d'aborder les questions concernant la vie, la mort et la souffrance, questions qui s'imposent à la conscience de toute personne. L'enseignante ou l'enseignant peut donner un aperçu de la façon dont les religions et les courants philosophiques ont tenté

²⁴ religion à l'école, étude n° 1), ministère de l'Éducation, 1999, p. 12-13.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2003, p. 6.

²⁵ Voir à ce sujet : Olivier REBOUL, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, p. 88-94.

de répondre à ces questions au cours de l'histoire et ainsi proposer un éclairage à l'élève pour la structuration de sa vision du monde et de son identité.

Ainsi, divers apprentissages peuvent être proposés pour aider l'élève à clarifier son rapport à la religion. L'essentiel est qu'ils respectent la mission éducative de l'école, ce qui suppose qu'ils soient différents et complémentaires de ceux réalisés dans la famille ou les groupes de conviction. Il s'agit aussi de ne pas dissocier ceux-ci des autres apprentissages à réaliser en éducation à la religion.

Connaissance et reconnaissance de l'autre

La pertinence d'un enseignement sur les religions est souvent justifiée par l'apport nécessaire que cet enseignement fournit à la compréhension de la culture occidentale sous ses divers aspects. Il s'agit d'un devoir de mémoire par rapport à l'héritage religieux d'une société donnée. À lui seul, cet argument est nécessaire, mais insuffisant pour justifier un programme d'éducation à la religion.

En démocratie, on constate que les préférences morales ou les positions politiques des personnes sont souvent liées à leurs conceptions religieuses ou philosophiques. La prise en compte de ces fondements convictionnels est donc indispensable. Leur compréhension suppose une connaissance des institutions, des doctrines religieuses et de leurs manifestations sociales, des droits et devoirs qui encadrent la liberté de religion et de leur enracinement historique et social. En ce sens, la connaissance du fait religieux s'avère souhaitable puisque l'univers des convictions constitue le fondement des valeurs qui orientent l'action. Toutefois, l'histoire démontre jusqu'à plus soif que les hommes ont été incapables de se supporter, et sont souvent allés jusqu'à s'entretuer, parce que leurs convictions, notamment religieuses, n'étaient pas les mêmes. C'est dire que la connaissance de la croyance d'autrui n'éveille pas nécessairement la tolérance.

C'est pourquoi cette connaissance des croyances et des pratiques liées aux diverses religions, quoique nécessaire, doit servir en fait un autre objectif : celui de la *reconnaissance* d'autrui. Une connaissance pour une reconnaissance d'autrui : c'est ainsi que nous pourrions le plus adéquatement définir la pertinence, en contexte scolaire, d'un savoir critique sur les préférences religieuses ou morales des individus. La reconnaissance va donc plus loin, en termes d'apprentissage, que la connaissance : il s'agit non seulement de « savoir » que l'autre ne partage pas nécessairement nos

propres croyances ou valeurs, mais surtout de développer une attitude respectueuse à son égard qui lui permette de se sentir accepté, reconnu dans son identité propre.

En favorisant cette attitude, le traitement du phénomène religieux à l'école permet à l'enfant, quel que soit son degré d'identification à un groupe religieux particulier, d'acquérir une identité positive, sans avoir à appréhender le jugement d'autrui. Cela importe d'autant plus qu'un individu ou un groupe, se sentant marginalisé socialement en raison de ses croyances ou de l'expression publique de celles-ci, aura tendance à adopter des stratégies de replis offensifs ou défensifs, au détriment d'une participation à la vie démocratique. L'individu en mal de reconnaissance sociale risque d'accentuer la composante convictionnelle de son identité de manière excessive. Ces arguments valent également pour les personnes identifiées à un groupe majoritaire dans la société : apprendre à reconnaître autrui peut éviter de développer le « réflexe de majoritaire », le plus souvent condescendant, que ce soit de façon consciente ou non.

À l'école, acquérir une connaissance sur les religions, en dehors de toute perspective confessante particulière, c'est déjà introduire le regard des autres, personnel enseignant et élèves, sur sa propre identification, que l'on soit associé au groupe majoritaire ou à un groupe minoritaire. Ce moment d'apprentissage est crucial pour la socialisation puisqu'il s'agit d'acquérir des dispositions psycho-cognitives au contact de la diversité réelle présente en milieu scolaire, même d'apparence « homogène » : la variabilité dans la manière d'exprimer son appartenance au catholicisme, la présence d'enfants issus de familles sans convictions religieuses ou se référant à des traditions protestantes ou autres sont des réalités qui se retrouvent partout au Québec. Le développement de cette capacité à reconnaître l'autre relève bien du rôle de l'école, car la famille ou le groupe religieux peuvent assurer une identification positive, mais d'un point de vue interne uniquement (une auto-identification, non confrontée au regard d'autrui et à la diversité).

Il s'agit, pour l'école, de promouvoir l'habileté à comprendre le point de vue de gens qui se réfèrent à des convictions religieuses ou philosophiques différentes, afin de favoriser la maturation de la personne et sa participation responsable à la vie en société, participation qui repose sur la reconnaissance de chaque personne en tant que porteuse de droits.

Réflexivité par rapport à ses propres convictions

S'il est vrai que les enfants ne sont pas appelés à participer à des débats dans la sphère publique, les prédispositions pour ce faire s'acquièrent par un lent processus d'éducation et de socialisation. Par ailleurs, ces mêmes dispositions sont interpellées dès le plus jeune âge, dans la « cour d'école » pourrait-on dire : n'est-ce pas l'un des premiers milieux, outre la famille, où l'acceptation de la différence et le respect doivent être mis en œuvre, où le moindre écart par rapport à la conformité dominante entraîne si facilement la marginalisation d'un enfant par rapport au groupe d'élèves?

Une capacité de réflexivité nous paraît tout à fait essentielle dans le domaine des convictions. Tant de conflits découlent de l'adhésion aveugle à des convictions absolues. Au sens littéral, tel qu'on le trouve dans les dictionnaires, la réflexivité se rapporte à la capacité de retour de la pensée sur elle-même. Elle suppose une aptitude à se distancier de ses propres convictions ou croyances.

La distanciation par rapport à ses propres convictions permet de prendre conscience que d'autres peuvent légitimement ne pas les partager et de comprendre que leurs croyances, même très différentes, peuvent être également valables. La distance par rapport à ses propres convictions ne signifie pas le déni de celles-ci. Il ne s'agit pas non plus d'exiger de l'enfant un jugement de valeur sur le contenu des croyances auxquelles lui et sa famille adhèrent. Il ne faut pas confondre la réflexivité avec une critique radicale des données de la tradition, ni avec une volonté implicite de déracinement des ancrages identitaires. L'arrachement par rapport aux cultures d'appartenance particulières n'est pas une visée souhaitable. Si la réflexivité comporte en elle-même une certaine capacité de distanciation critique par rapport aux valeurs et aux croyances auxquelles on adhère, elle n'a pas comme objectif le déracinement, mais l'affirmation identitaire éclairée. Il s'agit donc d'une disposition cognitive.

Il est normal qu'un enfant soit mis en contact avec les contenus de croyances de sa tradition d'appartenance par sa famille ou lorsqu'il se rend dans une église, pour prendre l'exemple du christianisme. À l'école, cet enfant pourra prendre conscience que certaines croyances ont du sens pour les chrétiens, alors que d'autres personnes peuvent légitimement croire autre chose ou autrement. Sans le développement de cette capacité de distanciation, il est impossible pour un enfant (comme pour un adulte) de

comprendre comment différentes affirmations absolues peuvent être également légitimes. Ainsi, l'apprentissage de la distanciation relève de l'école et se distingue du rôle de la famille et des groupes de conviction. Il rend possible une tolérance positive.

La tolérance est une notion qui, depuis Locke, a donné lieu à une abondante littérature. On pourrait, pour abrégé, considérer que la tolérance peut être interprétée dans un sens « faible » ou « fort ». La signification minimale que l'on peut adjoindre à ce terme concerne le simple fait de « supporter », parce que les lois y obligent, que d'autres individus puissent vivre librement tout en ne partageant pas nos valeurs ou en n'appartenant pas au même groupe ethnique. En ce sens, la tolérance rend possible une pacification sociale, mais elle ne va pas nécessairement jusqu'à la compréhension et au respect de l'autre : on peut vivre et se côtoyer, mais ne jamais rien partager²⁶.

Une tolérance forte, ou positive, est d'abord une habileté psychologique et cognitive, et non pas sociale. La tolérance positive n'exige pas l'approbation des croyances ou des pratiques d'autrui. Lorsqu'on demande aux gens d'être tolérants envers autrui, on ne leur demande pas non plus de renoncer à leurs convictions personnelles. On leur demande simplement de respecter les droits, les valeurs et le mode de vie des personnes qui ne partagent pas ces convictions. La reconnaissance que les autres ont droit au même respect que nous s'appuie non pas sur la croyance que leurs valeurs sont nécessairement justes et bonnes, mais sur la prise de conscience de leur égale dignité humaine, que leurs convictions soient étranges, non conformes à la majorité ou non démocratiques. La tolérance positive suppose que l'on considère ses propres convictions comme bonnes et valables pour soi-même, mais que celles qu'adoptent les autres sont tout aussi bonnes et valables à leurs propres yeux. Cet apprentissage, encore une fois, est lent et progressif, tout particulièrement en matière de convictions religieuses, lesquelles sont basées sur des absolus et non sur des consensus sociaux qui peuvent toujours être révisés et redéfinis. Les enfants ne peuvent le faire que s'ils sont exposés à des points de vue qui diffèrent de ceux qui leur sont enseignés dans la famille ou par le groupe religieux dont ils font partie.

Ce principe oblige à aborder, en fonction de l'âge des enfants, les aspects positifs des convictions, mais également les éléments plus problématiques, pour l'individu ou la société. En même temps, il faut veiller à ne pas faire prédominer moralement un

²⁶ Amy GUTMANN, « Civic Education and Social Diversity », *Ethics*, 105, 1995, p. 55-79.

référentiel tributaire du christianisme (si l'on se trouve dans une société à dominante chrétienne), et être attentif aux tensions que cela induit chez l'enfant à l'égard des conceptions propres à sa tradition. Avec l'acquisition des opérations formelles à l'adolescence, alors que l'identité positive est davantage développée, les réflexions plus critiques à l'égard des phénomènes religieux peuvent prendre place plus adéquatement dans le programme de formation.

Sens civique dans l'affirmation sociale de l'identité

Comment définir, en matière de convictions religieuses ou philosophiques, ce que serait un sens civique nécessaire au vivre-ensemble? Quels critères peuvent nous guider? Si la reconnaissance des libertés de conscience, de religion et d'expression s'accompagne toujours de certaines limites, notamment celles de la paix sociale et du bien public, c'est autre chose que nous voulons ici soulever. Il s'agit non pas d'une contrainte extérieure liée aux droits fondamentaux, mais de la prise de conscience que les affirmations croyantes, par leur caractère absolu, peuvent être une entrave au respect d'autrui et entraîner un traitement inéquitable de certaines personnes ne partageant pas ces croyances, d'où l'exigence de la modération dans l'affirmation sociale de son identité et de ses convictions.

Il est normal que des croyants cherchent à affirmer haut et fort leurs convictions religieuses dans l'espace public, même si cela n'est pas le cas de la majorité des croyants. Toutefois, compte tenu de la nature des convictions profondes de type religieux ou philosophique et de leur importance dans la définition des choix moraux des individus, on peut raisonnablement s'attendre à ce que les citoyens vivent leur identité sociale particulière et distincte avec une certaine modération. La modération ne signifie pas que l'on doive refouler ou dissimuler son identité religieuse, mais que celle-ci puisse être modulée de manière à ne pas entraver les rapports de respect mutuel et de partage avec autrui.

La modulation signifie que certaines affirmations fortes et « exclusives » peuvent prendre place dans la sphère familiale ou celle du groupe d'appartenance, mais que, dans la mesure où elles pourraient être source de discrimination et de traitement inéquitable par rapport à autrui, une sorte de « code de vie publique » doit être intériorisé, de manière à pouvoir établir des relations de collaboration respectueuses.

Cette attitude ne concerne pas que les personnes appartenant à des groupes minoritaires dont les convictions religieuses définissent en grande partie l'identité sociale et sous-tendent fortement les choix moraux. Il en va également ainsi du groupe majoritaire qui développe souvent des attentes à l'égard des concitoyens affichant une identité différente, pour que ces derniers se comportent dans la société civile en conformité avec les normes générales, le plus souvent implicites mais très présentes, de la majorité.

Cette attitude de modération doit faire l'objet d'un apprentissage qui s'inscrit bien dans la mission propre de l'école. Plus encore que la famille ou les organisations religieuses, celle-ci doit viser à éveiller chez les jeunes le respect mutuel afin que chacun puisse vivre selon ses convictions tout en reconnaissant qu'il doit s'imposer des limites dans l'expression de celles-ci lors de ses relations avec autrui. Pour y arriver, les critères définis précédemment doivent être mis en œuvre : lorsque l'enfant est assuré que son identité propre est reconnue comme étant légitime dans l'école et que l'apprentissage lui donne accès à des outils lui permettant de développer des habiletés de réflexivité, la modération n'est pas ressentie comme un déni de soi, mais comme une manière d'être en relation avec d'autres qui n'adhèrent pas aux mêmes convictions. Cette aptitude va de pair avec une autre exigence, celle de la réciprocité.

L'enfant doit pouvoir développer une habileté à établir une distinction entre la légitimité de sa conception du bien, son attitude envers autrui qui ne partage pas cette conception et ce qu'il peut raisonnablement attendre des autres. L'aptitude à penser en termes de réciprocité facilite ces apprentissages : on doit accorder à autrui ce que l'on désire se voir accorder à soi-même, et on n'offense pas autrui là où l'on ne veut pas soi-même être offensé. L'histoire offre malheureusement un tableau assez décevant de la capacité des individus, de conviction religieuse ou idéologique, d'agir selon une telle conception de la réciprocité. Aucune contrainte légale ne peut permettre de penser sa relation avec autrui en termes de réciprocité. Tout au plus, la loi peut interdire de porter atteinte à autrui, elle ne peut obliger à reconnaître son identité et sa façon de vivre comme acceptables ou valables.

Le développement de cette habileté à affirmer ses convictions sans pour autant s'attendre à ce que les autres les partagent nécessairement doit permettre ultérieurement aux citoyens de ne pas refréner leur participation au débat public et à

l'action collective sur la base de leurs convictions religieuses, cette participation étant jugée légitime aux yeux d'autrui. C'est l'exigence de réciprocité qui permet de maintenir un équilibre entre les références religieuses, leur expression dans l'espace public et la reconnaissance de celle des autres.

Nous pouvons donc raisonnablement escompter d'une éducation à la religion qu'elle favorise l'apprentissage d'un sens civique dans la façon de vivre et d'affirmer son identité religieuse. Une fois devenus adultes, les individus ainsi socialisés sauront qu'ils peuvent légitimement justifier leurs requêtes politiques ou institutionnelles sur la base de leurs convictions religieuses, mais qu'ils doivent le faire dans des termes qui soient compréhensibles par celles et ceux qui ne partagent pas cette vision du monde et qui leur soient acceptables sur le plan de l'égalité.

DES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES À PRIVILÉGIER

Le Comité veut souligner l'importance d'une réflexion sur la pédagogie dans le contexte de la mise en place d'un programme d'éducation à la religion. Pour répondre aux exigences de cette éducation, en ce qui a trait aux finalités à atteindre et aux apprentissages à réaliser, certaines orientations pédagogiques doivent être privilégiées. La pédagogie de l'éducation à la religion devrait reposer sur quatre principes fondamentaux : un souci d'enracinement dans la réalité concrète des religions, une préoccupation pour la prise en charge par l'élève de ses propres apprentissages, un parti pris pour le développement d'habiletés délibératives et un effort de rigueur sur le plan intellectuel. Le Comité appelle les milieux concernés à s'en inspirer pour faire émerger une pédagogie renouvelée qui favorise la formation personnelle et citoyenne de l'élève dans le contexte d'une société pluraliste et qui réponde au mandat confié à l'école de faciliter le cheminement spirituel de l'élève, dans le respect de l'égalité et de la liberté de conscience et de religion de tous et de toutes.

En éducation à la religion, il faut éviter une approche descriptive des traditions religieuses qui s'en tiendrait à une présentation figée, encyclopédique, voire folklorique ou idéalisée : dans tous ces cas, on risquerait de s'éloigner des besoins et de l'intérêt des enfants, en plus de présenter une vision quasi caricaturale de l'univers religieux. Une éducation à la religion appelle donc une pédagogie de l'enracinement, qui tient compte de l'expérience du jeune relative à la religion et qui s'appuie sur les faits

religieux observables. Elle étudie les religions dans leur expression concrète et rend visibles les héritages religieux ou séculiers particuliers où s'enracinent les identités²⁷. Dans une école qui veut permettre à chaque élève d'accéder « à la compréhension du monde », cela signifie que les religions et les courants de pensée séculière sont abordés « comme éléments marquants et, pour une large part, structurants de l'histoire de l'humanité, tantôt facteurs de paix et de modernité, tantôt fauteurs de discorde, de conflits meurtriers et de régression²⁸. » Cette pédagogie reconnaît l'apport des communautés de foi et des groupes de conviction séculière aussi bien au noyau central de valeurs qui rendent une société possible qu'au débat public sur les priorités à établir. Par elle, l'école participe à la construction d'un espace public commun qui intègre les identités particulières, religieuses ou autres.

Le souci d'enraciner la formation de l'élève dans le concret de son expérience en matière de religion appelle la valorisation d'une pédagogie mettant l'accent sur l'autonomie et la prise en charge par le jeune de ses propres apprentissages. Le Comité s'inscrit ici dans un courant pédagogique bien établi dans la réforme de l'éducation et qui considère l'élève comme l'acteur premier de ses apprentissages. En éducation à la religion, il s'agit de transmettre au jeune le goût de franchir la barrière de la complexité des phénomènes religieux pour en saisir la signification. C'est une pédagogie qui ouvre les jeunes aux questions existentielles, qui accueille leur recherche de signification et la met en contact avec le réservoir de sagesse de l'humanité. Cette pédagogie ne communique pas seulement un savoir, mais une attitude par rapport au savoir, en amenant l'élève à porter ses questions, à les aimer et à en faire les instruments de sa quête d'humanité.

Cette caractéristique de la pédagogie facilite aussi le développement d'attitudes favorables à la délibération, attitudes nécessaires puisque les questions de religion et de spiritualité prêtent souvent à controverse. Bien que des enseignantes et enseignants puissent être tentés, pour conserver un bon climat de classe, d'éluder les questions religieuses controversées, le traitement de celles-ci devrait plutôt être vu comme

²⁷ Du côté britannique, Andrew Wright a démontré les limites d'une approche inclusive de l'éducation spirituelle qui, voulant trouver un dénominateur commun à toutes les spiritualités, suspecte tout discours voulant nommer une expérience spirituelle particulière. Andrew WRIGHT, *Spirituality and Education*, London, New York, Routledge, Flamer, 2000, p. 72-81.

²⁸ Jack LANG, *Préface à Régis DEBRAY, L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, rapport au ministre de l'Éducation Nationale, Paris, Odile Jacob, 2002, p. 9-10.

l'occasion de faire l'apprentissage de la vie démocratique en contexte pluraliste et de développer des compétences d'ordre intellectuel, personnel et communicationnel. En permettant aux jeunes d'acquérir des habiletés à débattre des questions controversées, à confronter leurs points de vue à ceux des autres et à gérer des conflits, l'éducation à la religion peut fournir une contribution majeure à l'éducation à la citoyenneté et à la formation de la personne. Il y a donc une « pédagogie de la délibération » à développer, pédagogie qui, dans le contexte d'une société marquée par « des normativités multiples et exclusives²⁹ », permettra de parvenir à un *modus vivendi* quand le consensus est impossible.

Ces trois orientations pédagogiques impliquent une recherche de rigueur dans le traitement des questions religieuses, comme en tout autre domaine. À cause de l'objet qui est le sien, l'éducation à la religion peut contribuer de façon importante à initier les jeunes à la pratique du libre examen des sources et des données, favorisant ainsi le développement de la compétence transversale relative à l'exercice du jugement critique³⁰. L'école a la responsabilité d'aborder le phénomène religieux de façon critique et de présenter aux élèves les principaux acquis des sciences des religions sur les traditions religieuses, leurs textes fondateurs et leurs personnages centraux. Elle porte sur ces réalités un regard historique permettant de constater que toute religion est une tradition vivante marquée par l'évolution, les débats et les nouvelles interprétations. L'exigence de rigueur en éducation à la religion doit tenir compte de la nature particulière de cette réalité et ainsi se traduire dans des attitudes appropriées. Les croyants attachent généralement une très grande valeur à l'expression de leur foi, puisque celle-ci touche à l'identité profonde, au mystère, peut-on dire, de l'être humain. On doit donc manifester un grand respect et prendre des précautions particulières dans le traitement des questions religieuses, notamment une ouverture explicite à l'égard des auto-compréhensions croyantes, dont l'expression à l'école est légitime sur la base des principes définis dans le présent avis³¹.

²⁹ François GALICHET, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998, p. 143.

³⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2004, p. 41.

³¹ Le Comité a aussi précisé, dans un précédent avis, les limites de l'expression des auto-compréhensions croyantes. COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité*, p. 46-47, 58-59.

LA FORMATION DES MAÎTRES À ADAPTER

La formation des maîtres est d'une importance capitale pour la mise en place du modèle d'éducation à la religion proposé par le Comité. Ce modèle exige une préparation adéquate des futurs maîtres et le perfectionnement du personnel enseignant en exercice dans ce secteur au primaire et au secondaire. La formation des maîtres doit viser la maîtrise des contenus, des finalités éducatives et des apprentissages propres à l'éducation à la religion, faciliter l'appropriation des approches pédagogiques et sensibiliser aux attitudes requises par cet enseignement. À cet égard, le Comité réitère les recommandations formulées dans son précédent avis sur la qualité de la formation initiale à offrir à tous les maîtres du primaire et du secondaire dans les domaines de l'éthique et de la religion, auxquels il faudrait ajouter des éléments d'éducation à la citoyenneté. Il insiste particulièrement sur la nécessité d'offrir un profil de formation unique aux personnes qui se préparent à enseigner dans ces champs de connaissances³² et invite, de plus, le Ministère à mobiliser les personnes-ressources nécessaires et à investir les sommes voulues pour s'assurer que le personnel en exercice appelé à assumer l'enseignement de ces disciplines reçoive le perfectionnement dont il a besoin.

Par leur formation³³, les maîtres sont aptes, non seulement à connaître des faits (croyances, personnages, œuvres, etc.), mais à comprendre leur signification, leur densité symbolique et leur portée civilisationnelle. Cette formation les rend capables d'initier leurs élèves à l'intelligibilité des mondes symboliques et des rôles joués par des représentations et pratiques religieuses dans la vie individuelle et collective. Elle prépare les enseignantes et enseignants à présenter les religions de façon critique et respectueuse et leur permet de reconnaître aux élèves la possibilité d'exprimer en toute légitimité leurs convictions religieuses ou séculières. Elle rend les maîtres aptes à aborder des sujets où les opinions varient énormément et à faire face à la possibilité que certains élèves s'objectent à ce qu'ils enseignent sur leur religion, ne reconnaissant pas le bien-fondé d'une approche critique. Elle aide les enseignants à développer des stratégies pour amener les élèves à prendre en charge leur rapport à la religion et à

³² COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *La formation des maîtres dans le domaine du développement personnel : une crise symptomatique*, p. 15-18.

³³ Ce paragraphe s'inspire d'une communication de M. Jean-Paul Willaime au Comité sur les affaires religieuses, le 15 octobre 2003.

présenter leurs convictions de façon acceptable pour les autres. Cette prise en charge de la part du jeune suppose un accès à une véritable compréhension de ce qui est en jeu dans l'expérience des groupes de conviction, ce qui appelle une recherche constante de qualité de l'enseignement. La formation des maîtres doit donc les sensibiliser au respect qui est dû à l'objet de connaissance tout autant qu'au sujet qui apprend.

CHAPITRE 3 LA MISE EN PLACE D'UN PARCOURS DE FORMATION COMMUN

La nouvelle approche proposée pour éduquer à la religion implique une révision majeure des modalités de prise en compte de cet objet de formation dans le curriculum. Le Comité est d'avis qu'il serait opportun d'abolir l'actuel régime d'option et d'articuler le futur programme d'éducation à la religion avec la formation à l'éthique dans un même parcours pour tous les élèves, du début du primaire à la fin du secondaire. Si l'enseignement de l'éthique à l'école québécoise a été conçu comme l'alternative aux enseignements religieux dans un contexte de confessionnalité, il ne doit plus en être ainsi dans le contexte de l'école laïque, où chaque volet de formation a sa raison d'être en lui-même.

La proposition du Comité offre une solution aux différents problèmes soulevés dans la première section du présent avis et nécessitant la révision des choix faits en juin 2000. Entre autres, son option pour un enseignement non confessionnel de la religion permettrait de réunir les élèves de toutes convictions religieuses et séculières dans le respect de l'égalité et de la liberté de conscience et de religion de chacune et de chacun. Un parcours de formation commun aurait aussi l'avantage non négligeable de simplifier l'organisation scolaire au primaire et au secondaire et d'éviter, au primaire, un certain gaspillage de temps lié à la séparation et aux déplacements des élèves selon leur choix de cours. La mise sur pied de ce parcours de formation exigera des investissements importants de la part du Ministère pour élaborer ou adapter les programmes et appuyer la formation du personnel enseignant.

Un parcours commun pour l'éducation à la religion et la formation à l'éthique

L'aménagement du parcours de formation commun devrait assurer la parité et l'autonomie des deux champs de connaissance et répondre aux besoins de formation des élèves en fonction de leur âge. Croyant à l'importance de l'éducation morale³⁴ pour la formation de l'élève, le Comité estime que le nouveau parcours devrait accorder une part équivalente à l'éducation à la religion et à la formation à l'éthique dans le

³⁴ Cependant, il n'appartient pas au Comité de démontrer cette importance, l'enseignement moral ne relevant pas de sa compétence.

curriculum. Ces deux objets de formation renvoient en effet à des enjeux sociaux extrêmement complexes et soulèvent des questions cruciales pour la formation des jeunes. Cela signifie que les deux champs de formation devraient être répartis tout au long du parcours primaire et secondaire, l'éducation à la religion ne pouvant être confinée au primaire comme si elle ne concernait que les enfants. Les arguments élaborés dans le présent avis démontrent que la complexité des enjeux liés au phénomène religieux nécessite qu'on en traite également au secondaire.

L'aménagement du parcours de formation commun devrait aussi respecter l'autonomie des deux champs de connaissance. Considérer l'éducation à la religion et l'enseignement moral comme des formations autonomes signifie qu'on évitera le double écueil de subordonner l'enseignement de la religion à l'éducation morale ou de mettre en place un enseignement moral teinté de religieux, car la religion ne se réduit pas à des enjeux éthiques et il est possible de faire de l'éthique sans référence religieuse. On se rappellera que la Commission des programmes d'études avait invoqué la difficulté d'arrimer l'éthique et la culture religieuse dans un même programme pour ne pas recommander l'approbation du programme *Éthique et culture religieuse* proposé en 2002³⁵. Il est clair pour le Comité que la spécificité des savoirs de référence que constituent les disciplines de l'éthique et des sciences des religions, chacune ayant développé ses méthodes et ses outils d'analyse, doit être prise en compte par l'école. L'autonomie de chaque champ de connaissance exige cependant une clarification de leurs rapports mutuels.

L'application du principe d'autonomie comprend normalement la mise en place de programmes distincts pour la formation à l'éthique et l'éducation à la religion. Pour le secondaire, le Comité propose cet aménagement qui offre une garantie par rapport à l'acquisition des connaissances propres à chaque discipline et au développement des compétences particulières à chacune. Par ailleurs, la mise sur pied d'un parcours de formation intégrant deux programmes distincts soulève des questions pratiques d'organisation. Un émiettement des contenus qui rendrait problématique tout suivi de formation est à éviter si l'on veut assurer la qualité de l'enseignement. Le mode d'alternance des programmes qui sera retenu devra en tenir compte.

³⁵ COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme d'Éthique et culture religieuse – 2^e cycle du secondaire (version pour expérimentation)*, 1^{er} mars 2002, 18 p.

Au primaire, cependant, la réalité de l'organisation scolaire incite le Comité à nuancer sa position. En effet, comme l'enseignement sur la morale et la religion y est le plus souvent assumé par le ou la titulaire, il semble plus réaliste de faire de ces enseignements deux modules distincts, mais intégrés dans un même programme. Le Comité invite les concepteurs à veiller à l'articulation et à l'équilibre des deux volets de formation pour guider la tâche des enseignantes et enseignants.

Le Comité insiste sur la nécessité de réserver un temps suffisant au parcours de formation commun tout au long du curriculum. À cause de la complexité et de l'importance des apprentissages relatifs aux questions religieuses et aux sujets éthiques, il faut assurer aux jeunes les conditions qui leur permettront de construire leurs savoirs sur ces réalités à mesure que progressera leur capacité de compréhension. Ainsi, les aménagements futurs devront respecter le minimum de 72 heures par cycle d'enseignement actuellement consacré à ces disciplines au primaire³⁶, ainsi que les unités prévues au premier cycle du secondaire. Quant au deuxième cycle du secondaire, le Comité propose, en appuyant la position de la Commission des programmes d'études³⁷, d'y augmenter le temps d'enseignement consacré aux questions de religion et d'éthique. Le fait que cent trente-sept écoles publiques et privées du Québec, des réseaux francophone et anglophone, aient dispensé un programme local d'éthique et de culture religieuse en cinquième secondaire en 2002-2003³⁸ indique que cette recommandation va dans le sens des attentes du milieu scolaire.

La sanction des études

De l'avis du Comité, l'importance d'un programme d'éducation à la religion pour la formation personnelle et citoyenne des jeunes justifie sa prise en compte dans la

³⁶ Ce nombre d'heures est jugé insuffisant par plusieurs, ce qui incite le Comité à inviter les conseils d'établissement à bien prendre en compte les besoins de formation des jeunes en matière de religion et d'éthique lorsqu'ils exercent leur responsabilité eu égard à l'approbation du temps alloué à chaque matière à temps non réparti.

³⁷ Celle-ci avait notamment souligné l'insuffisance des deux unités réservées au programme *Éthique et culture religieuse*. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme d'Éthique et culture religieuse – 2^e cycle du secondaire (version pour expérimentation)*, 1^{er} mars 2002, p. 12-13.

³⁸ Selon les données du système SESAME du ministère de l'Éducation. Les numéros de code de ces programmes sont 069552; 569552.

sanction des études. Présentement, les cinq matières sanctionnées par le régime pédagogique n'appartiennent qu'à trois domaines d'apprentissage : l'univers social, les langues ainsi que la mathématique, la science et la technologie³⁹. La nouvelle *Politique d'évaluation des apprentissages*⁴⁰, adoptée à l'automne 2003, annonce cependant un virage dans ces pratiques. Elle établit en effet que « la sanction des études doit prendre en considération l'ensemble des éléments constitutifs des programmes de formation, soit les domaines d'apprentissage, les domaines généraux de formation et les compétences transversales ». Elle précise aussi que le diplôme d'études secondaires doit « démontrer qu'il [l'élève] a acquis des compétences disciplinaires dans les différents domaines d'apprentissage⁴¹ ». Pour mettre ces orientations en pratique, il faudrait donc que des matières faisant partie des domaines des arts et du développement personnel soient ajoutées aux règles de sanction des études contenues dans le régime pédagogique. En accord avec cette politique, le Comité propose que les disciplines du parcours commun de formation soient objets de sanction.

Les effets sur le domaine du développement personnel

La proposition du Comité soulève la question de l'opportunité de maintenir dans un même domaine d'apprentissage le futur parcours commun et le programme d'éducation physique et à la santé. Bien que le rattachement de l'éducation physique aux questions religieuses et éthiques dans l'actuel régime pédagogique soit plutôt contingent, conserver ces diverses matières dans le même domaine aurait l'avantage d'inciter à réfléchir à partir d'une approche holistique de l'être humain qui établit des liens entre le corps, la santé et la spiritualité. Par contre, une scission de ce domaine permettrait peut-être de concevoir une appellation qui renvoie aux objets d'apprentissage – comme c'est le cas pour les autres domaines - plutôt qu'à une visée de formation – le développement personnel – qui est en fait celle de toute l'école. Une appellation comme *Religion*,

³⁹ Le Régime pédagogique stipule que « le ministre décerne le diplôme d'études secondaires à l'élève qui a accumulé au moins 54 unités de 4^e et 5^e secondaire, dont au moins 20 unités de 5^e secondaire, et, parmi ces unités, les unités obligatoires suivantes :

- 6 de langue d'enseignement de 5^e secondaire;
- 4 de langue seconde de 5^e secondaire;
- 4 de mathématique de 5^e secondaire ou d'un programme de mathématique de 4^e secondaire établi par le ministre et dont les objectifs présentent un niveau de difficulté comparable;
- 4 de sciences et technologie de 4^e secondaire;
- 4 d'histoire et éducation à la citoyenneté de 4^e secondaire .»

⁴⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2003, 68 p.

⁴¹ Idem, p. 43-44.

éthique et société renverrait aux objets d'apprentissage tout en permettant de rendre compte du fait que l'éducation à la religion et la formation à l'éthique contribuent à l'éducation à la citoyenneté et intègrent des éléments de cette formation. Ce dernier point peut aussi inciter à s'interroger sur la possibilité de relier le parcours de formation commun en éthique et en éducation à la religion au domaine d'apprentissage de l'univers social.

CHAPITRE 4 LES CONDITIONS POUR UNE TRANSITION RÉUSSIE

La mise en place du parcours de formation commun proposé par le Comité nécessite une période de transition dont la réussite n'est pas assurée, puisqu'elle peut engendrer des effets systémiques difficilement prévisibles. Il importe que les décisions qui seront prises par le ministre témoignent d'une intention claire de conserver un enseignement sur la religion à l'école. À cause des risques de dérapage, ce passage doit suivre une orientation nettement définie et se faire de façon ordonnée et diligente.

Deux écueils sont à éviter : le maintien de l'ambiguïté et la précipitation. Tout message ambigu provenant de décisions contradictoires ou de retards dans leur application, entretiendrait le doute dans l'esprit des gens et risquerait de déstabiliser davantage un secteur déjà fortement ébranlé par les changements engendrés par la réforme de l'éducation et la révision, en 2000, de la place de la religion à l'école. Cependant, il importe tout autant d'éviter une précipitation et une improvisation qui créeraient encore plus de confusion et auraient pour effet de discréditer davantage ce secteur de formation. Dans les deux cas, il s'agit de ne pas compromettre la possibilité de renouveler l'enseignement de la religion dans les écoles.

La situation commande une prise de position ferme de la part du ministre. Le Comité l'invite à se prononcer publiquement dans un document d'orientation pour faire le point sur les orientations de 2000 en ce qui concerne les enseignements sur la morale et la religion⁴², et définir les conditions de mise en place de l'éducation à la religion dans le système scolaire québécois. Cette prise de position doit avoir pour effet de rétablir la confiance dans le milieu, notamment chez les candidates et candidats à l'enseignement de la religion et de la morale; elle doit en outre se répercuter sur le maintien de l'expertise universitaire en formation des maîtres dans le domaine de la religion⁴³.

Beaucoup d'opérations doivent être réalisées pour mettre en place un parcours de formation commun. Le Ministère doit prioritairement mobiliser les ressources humaines

⁴² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, gouvernement du Québec, mai 2000, p. 9-13.

⁴³ COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *La formation des maîtres dans le domaine du développement personnel : une crise symptomatique*, p. 3-5, 13-14.

et financières nécessaires à l'élaboration et à la mise sur pied des nouveaux programmes d'études. Il lui faut aussi soutenir les commissions scolaires dans l'application du nouveau parcours de formation et le perfectionnement à offrir au personnel enseignant en exercice. Il doit également prendre des décisions concernant l'aménagement du parcours commun dans la grille-horaire du primaire et du secondaire, notamment en ce qui concerne le temps à réserver à ce parcours, la répartition de ce temps sur l'ensemble des années ou sur quelques-unes seulement et le mode d'alternance entre l'éducation à la religion et la formation à l'éthique. Le Comité invite enfin le ministre à endosser la recommandation formulée dans son précédent avis eu égard à la création de programmes de formation uniques pour tous les futurs enseignants et enseignantes en éthique et en religion.

En attendant la mise en place du parcours de formation commun, le Comité estime préférable de maintenir les programmes actuels plutôt que d'imposer l'enseignement moral à l'ensemble des élèves du primaire et du secondaire. Malgré les lacunes du régime actuel décrites précédemment et la nécessité, répétons-le, de passer rapidement à un nouveau paradigme en ce qui concerne ces enseignements, cette mesure éviterait de donner du poids à une certaine perception voulant que tout enseignement sur la religion soit appelé à disparaître, perception qui compromet les chances d'introduire avec succès un nouveau programme. Toutefois, le ministre pourrait autoriser les établissements publics et privés qui le désirent (particulièrement ceux qui offrent actuellement un programme local d'éthique et de culture religieuse) à déroger à l'application du régime pédagogique pour mettre en place dans de brefs délais des parcours de formation communs qui s'appuient sur leurs expériences actuelles et s'inspirent des principes directeurs formulés dans le présent avis.

Le Comité souhaite que sa proposition puisse dégager le gouvernement de l'obligation de recourir aux clauses dérogatoires⁴⁴ pour conserver un enseignement sur la religion à l'école, ce qui a pour effet de précariser cet enseignement. Malgré cet objectif, le Comité

⁴⁴ Il rejoint à ce sujet la position de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse qui a souligné le caractère exceptionnel que devait avoir le recours aux clauses dérogatoires. Dans le même document, la Commission a aussi attiré l'attention sur le fait qu'un réaménagement de l'enseignement de la religion à l'école exigera vraisemblablement la reformulation de l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne. COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire à la Commission de l'Assemblée nationale sur l'éducation sur la place de la religion à l'école*, sept. 1999, p. 5-6, 14-15.

est conscient que les décideurs politiques puissent estimer nécessaire de faire appel aux clauses dérogatoires de façon temporaire pour assurer la transition vers le nouveau modèle de formation. Il appartient au gouvernement d'en juger. Pour sa part, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse ne s'est pas opposée au recours à ces clauses dans de telles circonstances, puisqu'elle affirmait à l'occasion du débat sur la place de la religion à l'école reconnaître :

que la poursuite ordonnée du débat sur la place de la religion à l'école exige, pendant la délibération publique, le maintien d'une certaine sécurité juridique. Conformément au principe voulant que les mesures dérogatoires se limitent au strict nécessaire, les clauses dérogatoires qui pourraient être nécessaires, pendant cette période de transition, devront cependant être abrogées dès que les conditions nécessaires à l'entrée en vigueur d'un système pleinement respectueux des droits et libertés seront en place⁴⁵.

⁴⁵ Idem, p. 19-20.

RECOMMANDATIONS

Considérant

- les besoins de formation des jeunes en matière de religion;
- l'importance de tenir compte de l'évolution sociale, culturelle et religieuse de la société;
- la fragilisation du secteur de l'enseignement de la religion à l'école québécoise;
- l'exigence de respecter l'égalité et la liberté de conscience et de religion de tous et de toutes;
- la nécessité de trouver des solutions qui éviteront de recourir aux clauses dérogatoires;

Le Comité sur les affaires religieuses recommande au ministre

- de publier dans les meilleurs délais un document d'orientation sur l'éducation à la religion à l'école, s'appuyant sur le présent avis et indiquant la direction à prendre pour les années à venir;
- d'abolir l'actuel régime d'option entre l'enseignement moral, l'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement moral et religieux protestant au primaire et au premier cycle du secondaire;
- de créer un nouveau programme d'éducation à la religion, distinct des enseignements confessionnels et de l'enseignement du fait religieux et s'inspirant des principes élaborés dans le présent avis;
- de mettre en place un même parcours de formation pour tous les élèves, du début du primaire à la fin du secondaire, faisant une place équivalente à l'éducation à la religion et à l'enseignement moral,

au primaire, ces deux disciplines feraient l'objet de modules distincts, mais réunis dans un même programme,

au secondaire, elles seraient traitées à l'intérieur de programmes différents;

- d'inclure l'obtention d'unités obligatoires dans ces disciplines dans la sanction des études, en conformité avec les orientations de la *Politique d'évaluation des apprentissages*;
- de mobiliser les ressources humaines et financières nécessaires à la transition vers le parcours de formation commun recommandé dans le présent avis et, notamment, de consacrer les sommes requises pour s'assurer du perfectionnement du personnel en exercice appelé à assumer l'enseignement de ces disciplines;
- de s'assurer que les futurs titulaires du primaire, généralement chargés des programmes de morale et de religion, reçoivent une formation initiale adéquate dans ces champs de connaissances et qu'une solide culture éthique et religieuse fasse partie de la formation à l'enseignement de tous les maîtres du primaire et du secondaire;
- d'inviter les facultés d'éducation à offrir un profil de formation unique aux futurs maîtres du secondaire qui se destinent à l'éducation à la religion et à l'enseignement de l'éthique, formation incluant des éléments d'éducation à la citoyenneté.

CONCLUSION

Le Comité sur les affaires religieuses propose de créer un nouveau programme d'éducation à la religion, distinct des enseignements confessionnels et de l'enseignement du fait religieux, et de mettre en place un parcours de formation commun à tous les élèves, pour l'éducation à la religion et la formation à l'éthique. Le Comité estime que cette solution novatrice est compatible avec les chartes des droits de la personne, ce qui lui donnerait l'avantage de ne pas être remise en question tous les cinq ans. Il voit cette proposition comme une mise à jour des réflexions sur la place de la religion à l'école effectuées dans le cadre de la commission de l'éducation et la suite dans la foulée des décisions prises en 2000 pour définir une école laïque ouverte à la dimension religieuse. Observant les déplacements qui ont marqué la société québécoise depuis ce débat, le Comité propose une voie qui est en phase avec les besoins de formation des jeunes en matière de religion dans le contexte pluraliste actuel.

Si l'on maintient l'actuel régime, la situation risque fort de continuer de se détériorer jusqu'à la disparition de ces enseignements. Le Comité invite les décideurs politiques à se tourner vers l'avenir et à oser la voie du changement. Pour le Comité, le choix est clair. L'école a un rôle majeur à jouer pour éduquer à la religion. Les enjeux sociaux de cette éducation sont trop importants pour permettre que l'école abdique face aux défis qu'elle soulève.

MEMBRES DU COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES

Jean-Marc CHARRON Président	Théologien et doyen Faculté de théologie Université de Montréal
Rafat Noor KHAN	Parent d'élève du primaire Région de Montréal
Jacques RACINE	Parent d'élève du primaire Région de Québec
Richard FLIBOTTE	Parent d'élève du secondaire Région de la Montérégie
Béatrice SWIFT	Parent d'élève du secondaire Région de la Montérégie
Lison JEAN	Enseignante au primaire Commission scolaire des Phares
Gilles HÉROUX	Enseignant au secondaire Commission scolaire des Patriotes
Rock BÉRUBÉ	Directeur des services éducatifs Commission scolaire du Val-des-Cerfs
Dominique MACCONAILL	Animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire Commission scolaire de Laval
Thomas DE KONINCK	Philosophe Faculté de philosophie Université Laval
Patricia KIRKPATRICK	Théologienne Faculté des sciences religieuses Université McGill
Fernand OUELLET	Spécialiste en sciences religieuses et en éducation interculturelle Université de Sherbrooke
Christine CADRIN-PELLETIER	Secrétaire aux affaires religieuses Ministère de l'Éducation

BIBLIOGRAPHIE

- BÉDARD, Jean. Conférence donnée au colloque *Le développement spirituel en éducation* organisé par le Comité sur les affaires religieuses, 11 et 12 novembre 2003.
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *Mémoire à la Commission de l'Assemblée nationale sur l'éducation sur la place de la religion à l'école*, septembre 1999, 21 p.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme d'Éthique et culture religieuse – 2^e cycle du secondaire (version pour expérimentation)*, 1^{er} mars 2002, 18 p.
- COMITÉ SUR L'ÉDUCATION AU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX. *L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation*, (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, étude n° 1), ministère de l'Éducation, 1999, 83 p.
- COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité*, avis au ministre de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation, mars 2003, 122 p.
- COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. *La formation des maîtres dans le domaine du développement personnel : une crise symptomatique*, avis au ministre de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation, novembre 2003, 33 p.
- DEBRAY, Régis. *Le Feu sacré. Fonctions du religieux*, Paris, Fayard, 2003, 394 p.
- DEBRAY, Régis. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, Odile Jacob, 2002, 64 p.
- DELORS, Jacques. *L'éducation, un trésor est caché dedans : rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris, Odile Jacob, 1996, 312 p.
- GAGNON, France, Marie Mc ANDREW et Michel PAGÉ (dir.). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, Harmattan, coll. Éthikè, 1996, 348 p.
- GALICHET, François. *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998, 202 p.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE. *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Québec, gouvernement du Québec, 1999, 282 p.
- GUILLEBAUD, Jean-Claude. *Le principe d'humanité*, Paris, Seuil, 2001, 383 p.
- GUTMANN, Amy. « Civic Education and Social Diversity », *Ethics*, 105, 1995, p. 55-79.

- KANT, Emmanuel. *Fondements de la métaphysique des mœurs*, deuxième section, traduction française, dans *Œuvres philosophiques II*, Paris, Gallimard, 1985, 1632 p.
- MAALOUF, Amin. *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998, 189 p.
- MILLOT, Micheline, Fernand OUELLET (collaborateur). *L'enseignement de la religion à l'école après la loi 118. Enquête auprès des parents, des enseignants et des directeurs d'établissement*, recherche commandée par Immigration et métropoles, janvier 2004, 230 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2004, 575 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2003, 68 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, mai 2000, 18 p.
- REBOUL, Olivier. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, 249 p.
- SCHNAPPER, Dominique. « Comment reconnaître les droits culturels ? », dans *Comprendre les identités culturelles*, W. Kymlicka et S. Mesure (dir.), Paris, PUF, *Revue de philosophie et de sciences sociales*, n° 1, 2000, p. 253-269.
- TAYLOR, Charles. « The Politics of Recognition », dans A. Gutmann (dir.), *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Princeton, Princeton University Press, 1992, p. 25-73.
- WILLAIME, Jean-Paul. Communication au Comité sur les affaires religieuses, le 15 octobre 2003.
- WRIGHT, Andrew. *Spirituality and Education*, London, New York, Routledge, Flamer, 2000, 158 p.

Pour tout renseignement relatif au présent avis, s'adresser au
Comité sur les affaires religieuses (CAR)
Ministère de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière, 16^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : (418) 643-7070
Télécopieur : (418) 644-7142
Adresse de courrier électronique : car@meq.gouv.qc.ca
Site Internet : www.meq.gouv.qc.ca/affairesreligieuses

Comité
sur les affaires
religieuses

Québec 