

**Quelques enjeux sur la place de la religion à
l'école dans le contexte de la présente réforme
de l'éducation au Québec : document de
réflexion pour le Comité protestant du Conseil
supérieur de l'éducation**

**E3S9
C66
A31/Q3
1999
QCSE**

9932

Nov 13884
E3S9
C66/A31
Q3
1999
QCSE

**QUELQUES ENJEUX
SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE
DANS LE CONTEXTE DE LA PRÉSENTE RÉFORME
DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC**

DOCUMENT DE RÉFLEXION

**POUR LE COMITÉ PROTESTANT
DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION**

↳ Direction chrétienne édu.

par

*Direction chrétienne édu.
Montréal*

Glenn Smith, dir.

Mars 1999

Introduction

Ce document présente des enjeux significatifs pour le Comité protestant sur la question de la place de la religion à l'école. Il ne s'agit pas, ici, de suggérer des solutions proprement dites, mais plutôt de comprendre, dans un plus large contexte, le sens du débat sur la question et d'explorer les conditions nécessaires à l'élaboration de divers scénarios quant à la place de la religion à l'école. Dans ce qui suit, nous nous sommes d'abord appliqués à comprendre la problématique de la place de la religion à l'école dans le contexte de la présente réforme scolaire, puisque c'est bien celle-ci qui est à la source du grand remue-ménage dans le système d'éducation québécois depuis 1996. Il s'agit donc, dans l'ensemble, de déblayer le contexte général de l'éducation au Québec afin de mieux comprendre les voies possibles sur la place de la religion à l'école.

La première partie de ce document décrit les éléments essentiels de la nouvelle réforme scolaire aux ordres primaire et secondaire. Ensuite, nous examinons le contexte dans lequel s'inscrit cette réforme, cela, afin de mieux comprendre le sens du présent débat sur la place de la religion à l'école. Cette réflexion nous permettra d'explorer les conditions nécessaires à l'élaboration de scénarios quant à l'enseignement moral et religieux, aux services confessionnels et au statut des écoles. Nous cherchons à comprendre quelle est la place de la religion à l'école par rapport au sens que prend la réforme de l'éducation et quelle pourrait être la structure d'une vision plus inclusive de la place de la religion à l'école. Vous retrouverez finalement, en guise de conclusion, trois suggestions pour les futures délibérations du Comité protestant. Tout au long de ce texte vous retrouverez aussi des notes encadrées qui font le point sur divers éléments du contexte de l'argumentation.

There was a time when educators became famous for providing reasons for learning ; now they become famous for inventing a method.
– Neil Postman, *The End of Education*

Les éléments essentiels de la nouvelle réforme scolaire au Québec

Afin de saisir les principaux éléments de la réforme scolaire des ordres primaire et secondaire nous allons revoir les diverses actions entreprises par l'ex-ministre de l'Éducation Pauline Marois, depuis la tenue des États généraux (1996), afin d'effectuer le virage nécessaire à l'échelle locale (l'école), à l'échelle régionale (la commission scolaire), et à l'échelle globale (le ministère de l'Éducation).

Si l'on s'attarde strictement à l'école en tant que lieu où se « rassemblent des personnes et des ressources éducatives dans le but strict d'assister des êtres en formation dans leur cheminement vers le développement optimal de leurs potentialités » (Legendre, 1981), la présente réforme de l'éducation s'adresse particulièrement à deux aspects de cette institution, soit sa mission fondamentale et sa structure décisionnelle.

Le premier aspect peut être identifié à la nouvelle orientation donner par la commission des États généraux sur l'éducation à la signification de la mission éducative de l'école, elle doit : instruire ; socialiser ; et qualifier. Cela signifie que la finalité éducative de l'école a pour objet un « apprentissage guidé » qui permet d'acquérir le savoir et le savoir-faire pour « comprendre et transformer le monde » dans un processus continu, qui va bien au-delà des années sur les bancs d'école, et cela dans une situation sociale qui favorise la transmission et l'exploration des valeurs caractéristiques de la démocratie, tout en tenant compte des « besoins du marché du travail ainsi que des champs d'intérêt et des aptitudes » de l'élève (CEGE, 1996).

Au registre décisionnel, l'école se voit donner un conseil d'établissement qui est un outil privilégié du désir de plus grand contrôle local sur l'activité éducative. Dans l'introduction à l'avant-projet de loi touchant la redistribution des pouvoirs en éducation, la ministre Pauline Marois l'énonce clairement :

L'objectif de la réussite scolaire commande une redéfinition du rôle de l'école afin qu'elle soit plus autonome et capable d'adapter ses services aux besoins et aux caractéristiques de ses élèves et de son milieu. Le conseil d'établissement devient l'instrument principal de concrétisation de cette nouvelle autonomie de l'école et du renforcement de ses liens avec sa communauté (MEQ, 1997).

Grosso modo, le conseil d'établissement remplace le comité d'école et le conseil d'orientation (MEQ, 1997). Il dirige, conjointement avec la directrice ou le directeur, l'ensemble des activités de l'école. Toutefois, les décisions plus directement reliées à la fonction pédagogique de l'école sont réservées à la direction (MEQ, 1997). Les pouvoirs du conseil se rattachent aux services éducatifs, aux ressources humaines, matérielles et financières, aux services à la communauté et il doit assumer aussi une responsabilité d'évaluation (MEQ, 1997). Ses décisions se prendront sur la base de propositions préparées par la direction, avec la participation du personnel enseignant et non-enseignant (MEQ, 1997). Il agira aussi, à titre consultatif, dans la modification ou la révocation de l'acte d'établissement de l'école, dans la détermination des critères de sélection de la directrice ou du directeur d'école et dans la reconnaissance du statut confessionnel ou laïc de l'école (MEQ, 1997).

À l'échelle régionale, la réforme de l'éducation s'est principalement attardée à la déconfessionnalisation et à la restructuration des commissions scolaires afin d'en réduire le nombre et de les regrouper sur une base linguistique. Cette action a pour effet d'éloigner de façon significative la structure administrative de la commission scolaire du quotidien de l'école, laquelle prend le relais par l'implantation du conseil d'établissement. La suggestion de la commission des États généraux à cet effet était de faire correspondre le territoire des commissions scolaires francophones à celui des MRC qui, quant à elles, représentent mieux le juste milieu entre les « entités locales éclatées et la région administrative » (CEGE, 1996). Cela a pour effet de faciliter le partenariat entre les écoles et les différents intervenants sociaux et politiques dans l'aménagement du territoire, mission principale des MRC.

À l'échelle globale, c'est-à-dire à l'étendue de la province, le ministère de l'Éducation s'est engagé dans une révision importante du curriculum afin de remplacer les objectifs d'apprentissages, dans les divers programmes d'études primaires et secondaires, par le développement de compétences précises qui s'articulent les unes aux autres à travers le « programme des programmes », ce qu'on appelle les compétences transversales (MEQ, 1997). L'extrait suivant, tiré du dernier énoncé politique en matière d'éducation, définit les contours des compétences transversales.

- Les compétences intellectuelles : l'école doit mieux préparer les élèves au travail intellectuel ; par exemple, exercer la mémoire, entreprendre un projet et le mener à terme, développer le sens critique, apprendre à communiquer ;
- Les compétences méthodologiques : chaque enseignante ou enseignant devra avoir le souci d'apprendre aux élèves à organiser un travail, à travailler en équipe ou en coopération ; tous les élèves, à l'école, devront aussi développer leur capacité à utiliser les méthodes appropriées de traitement de l'information, en particulier les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ;
- Les compétences liées aux attitudes et aux comportements : l'école proposera une éducation au « vivre ensemble » et, notamment, l'éducation interculturelle et le respect des différences, l'entrepreneurship, l'éducation au respect de l'environnement, l'éducation aux médias, les règles liées à la conservation de la santé ;
- Les compétences linguistiques : la maîtrise de la langue doit être une préoccupation dans toutes les disciplines et pour tout le personnel enseignant (MEQ, 1997b).

Ce bref aperçu de la présente réforme scolaire ne peut rendre justice à toute la complexité et l'ampleur de la tâche, mais la question qui nous intéresse d'abord est le sens que prend la transformation du système d'éducation en fonction de la problématique de la religion à l'école. Il ne s'agit donc pas de faire une revue exhaustive de tous les aspects du changement initié par l'ex-ministre de l'Éducation Pauline Marois, mais plutôt de rendre l'essentiel afin d'en dégager une première analyse culturelle. Pour parvenir à cela, nous devons d'abord remettre le tout dans son contexte socio-politique, économique et culturelle.

Le contexte de la réforme scolaire

Cette réforme prend d'abord appui sur l'idéal démocratique que nous entretenons à propos du système scolaire depuis la **Commission Parent (1961-1965)** et la création d'un ministère de l'éducation en 1964. L'enjeu d'alors est de dégager l'instruction publique de tout ce qui pourrait faire obstruction à l'éducation de la masse afin d'élever le « taux de fréquentation scolaire, assurer à tous un meilleur enseignement, diminuer les cas d'abandon scolaire, relever le niveau des études professionnelles, uniformiser l'accès aux études supérieures, assurer une meilleure orientation scolaire et professionnelle (Chenard et Levesque, 1992). La démocratisation de l'éducation est le passage obligé de la société québécoise vers la modernité culturelle et sociale inscrite au cœur de la Révolution tranquille.

Lorsqu'en 1961, le gouvernement du Québec donne à la commission Parent le mandat d'effectuer une étude impartiale et complète de l'état et des besoins de l'éducation au Québec, il répond aux préoccupations du milieu scolaire qui demande, depuis une quinzaine d'années, une telle initiative de la part du gouvernement (CSE, 1988). Il existait, depuis la fin de la deuxième guerre, un large consensus dans la population et chez les élites sur la « pertinence, voire la nécessité, d'une réforme du système d'enseignement » (CSE, 1988). Ce besoin de réforme s'insère, d'ailleurs, dans un mouvement qui englobe nombre d'États occidentaux (CSE, 1988). Depuis 1945, en effet, plusieurs pays européens et plusieurs États américains ont déjà formé des groupes d'études ou ont réalisé d'importantes réformes dans leur système d'éducation¹. La révolution scientifique et technologique qu'a engendrée la deuxième guerre nécessite une main-d'œuvre plus qualifiée et plus instruite, afin de suivre l'évolution du marché du travail (CSE, 1988). Au Québec, nous sommes aussi au début de la Révolution tranquille et l'ensemble des réformes sociales que veut mettre en place la classe politique repose en grande partie sur la réussite de l'éducation de masse. En 1950, seulement 16,5% des jeunes de seize ans fréquentent l'école ; en 1961, la proportion n'est rendue qu'à 55,5% (CSE, 1988). *Grosso modo*, c'est donc, à l'époque, uniquement un jeune sur deux qui poursuit ses études jusqu'à l'âge de seize ans, et ce sont en grande majorité des garçons. Il y a dès lors urgence d'instruire la masse des jeunes afin de garantir le succès de la société moderne que le Québec veut devenir. Pour passer de la société traditionnelle à la société moderne, l'éducation de la masse est l'enjeu majeur, surtout face au retard que le Québec accuse alors sur les autres grands pays occidentaux. La mise sur pied de la commission Parent est le point culminant d'un ensemble de mesures législatives prises par le ministre Paul Gérin-Lajoie en 1961. Parmi elles, on retrouve la gratuité de l'enseignement jusqu'à la onzième année ; la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à l'âge de quinze ans ; un régime de prêts et bourses pour les étudiants de niveau collégial et universitaire ; des bourses pour la formation universitaire du personnel enseignant ; l'obligation faite aux commissions scolaires d'assurer l'enseignement jusqu'à la onzième année ; un plan quinquennal pour le financement des universités ; des plans de subvention pour l'organisation des maternelles, des institutions scolaires privées et des commissions scolaires (Linteau, Durocher, Robert, Ricard, 1989). Les travaux de la Commission, présidée par M^{re} Alphonse-Marie Parent, s'échelonnent de 1961 à 1966. Ils recevront, au cours de cette période, trois cents mémoires et visiteront diverses institutions scolaires au Canada, aux États-Unis et en Europe (Linteau, Durocher, Robert, Ricard, 1989). Dès 1963, les premières recommandations de la commission proposent l'abolition du Département de l'instruction publique (D.I.P.) et la création d'un ministère de l'Éducation accompagné d'un organisme consultatif externe, le Conseil supérieur de l'éducation (Linteau, Durocher, Robert, Ricard, 1989). Cependant, la présentation immédiate d'un projet de loi en ce sens, le bill 60, déclenche de fortes réactions de l'Église catholique. La laïcisation du système scolaire fait peur à l'épiscopat, qui y voit une importante perte de pouvoir dans le domaine de l'éducation. Ce n'est qu'après de multiples tractations entre l'Église catholique et l'État que l'on aboutit à un compromis en 1964 (Linteau, Durocher, Robert, Ricard, 1989). La confessionnalité du système d'éducation sera assurée par diverses mesures, comme la nomination de sous-ministres adjoints de foi catholique et protestante et la création de comités catholiques et protestants dotés de pouvoirs de contrôle au sein du Conseil supérieur de l'éducation (Linteau, Durocher, Robert, Ricard, 1989). Les grands enjeux de la réforme du système scolaire au Québec, pour les membres de la commission Parent, tournent autour de la démocratisation de l'éducation. Celle-ci, selon le rapport Parent, doit s'appuyer avant tout sur le droit à l'éducation pour toute personne (CSE, 1988). Ce droit implique que l'État doit devenir le maître d'œuvre en éducation afin de rendre accessible l'école à « chaque enfant de la province de Québec, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale » (CREEPQ, 1964). Ce droit à l'éducation deviendra, d'ailleurs, le paragraphe d'ouverture du préambule de la loi 60 sur l'éducation : « Attendu que tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité » (Tremblay, 1989). La présente loi sur l'instruction publique reprend le même discours dans l'article un : « Toute personne a droit aux services de formation et d'éveil à l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire [...] » (LIP, 1993). Un tel droit à l'éducation, pour les membres de la commission Parent, s'inscrit dans un contexte socio-économique et culturel bien particulier. Premièrement, la société industrielle pose de nouvelles exigences à la formation des individus : qualification et instruction de la main-d'œuvre ; diversification de l'emploi ; nouvelle ère des communications, etc. (CSE, 1988). La révolution scientifique et technologique qu'ont engendrée les deux guerres mondiales a transformé la société occidentale à un point tel qu'il est devenu impératif d'atteindre un niveau d'instruction plus élevé et une formation professionnelle large et polyvalente (CSE, 1988). En second lieu, l'urbanisation, associée à l'industrialisation, entraîne aussi des exigences face à l'éducation. En 1961, les trois-quarts de la population québécoise vivent dans les villes. Le nouveau style de vie qu'impose l'urbanisation « nécessite une révision des modes de fonctionnement pour les rendre plus démocratiques, c'est-à-dire respectueux des droits de la personne, fondés sur le dialogue et sur l'intérêt que chacun doit porter au bien commun » (CSE, 1988). Enfin, l'émergence des communications de masse en tant qu'influence sociale en requiert l'apprentissage afin d'en dominer les techniques et d'en dégager les messages utiles (CSE, 1988). D'autant qu'au Québec, tout comme en Angleterre, les intellectuels sont associés à ces nouveaux moyens de communication. Donc, comme l'écrivent Chenard et Levesque, la « démocratisation scolaire s'inscrivait dans des objectifs aussi nombreux qu'ambitieux », c'est-à-dire : [...] élever le taux de fréquentation scolaire, assurer à tous un meilleur enseignement, diminuer les cas d'abandon scolaire, relever le niveau des études professionnelles, uniformiser l'accès aux études supérieures, assurer une meilleure orientation scolaire et professionnelle (Chenard et Levesque, 1992). Bref, pour les membres de la commission Parent, la démocratisation de l'éducation est le tremplin nécessaire vers le plein épanouissement de l'être humain, dans un environnement de plus en plus exigeant pour la formation de la personne.

Il faut toutefois souligner que malgré les perspectives visionnaires des membres de la Commission Parent, plusieurs recommandations centrales au modèle éducatif qu'ils proposèrent seront ignorées par les instances bureaucratiques du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires au profit des efforts déployés pour rejoindre la masse des jeunes qui auront, à l'époque,

entre 6 et 16 ans. On parle alors d'une énorme machine éducative, à l'image de l'ère industrielle, qui a pour unique but de combler le temps perdu sur les autres sociétés occidentales. Nous sommes ici au cœur de l'idéologie de rattrapage historique si cher au Québec des années soixante et soixante-dix. Aujourd'hui le langage tourne plus autour d'une terminologie propre à l'entreprise, on parle de « positionnement stratégique sur l'échiquier de la mondialisation de l'économie », mais cela dissimule souvent la même crainte d'être dépassé par le compétiteur et laisser l'histoire nous glisser entre les mains.

Les pressions propres à la mondialisation des marchés imprègnent, dans ce sens, l'ensemble des valeurs fonctionnelles qui président à la refonte des institutions publiques telle que les services de santé, les services sociaux et l'éducation. Par exemple :

- la levée des barrières tarifaires, afin de faciliter le libre échange ;
- la réduction de la dette extérieure, afin d'accroître l'autonomie financière des pays ;
- l'élaboration du « déficit zéro » dans les budgets publics, afin d'attirer, le plus possible, les investisseurs étrangers ;
- et le retrait significatif des divers paliers de gouvernement dans la gestion des différentes structures sociales et culturelles, afin de faciliter la libéralisation de l'économie ;

sont des actions qui ont toutes pour ascendant ce qu'on appelle « l'économie de marché », qui leur sert de *credo*, de mode d'orthodoxie. Le problème le plus vraisemblable de l'influence de la logique de marché, sur les restructurations organisationnelles des institutions gouvernementales, est que les conduites sociales collectives et individuelles ne se réduisent pas uniquement à des équations rationnelles qui opèrent sur un mode strictement utilitariste. Dans l'« analyse du social, l'idéal économiste est « d'arriver à une conception déterministe du comportement de l'homme dans une société donnée », c'est-à-dire faire de l'« homme une machine triviale », comme l'écrivent Rivier et Soubeyran à propos de l'idéal scientifique (Rivier et Soubeyran, 1982). Or, si les conceptions de la réalité ultime échappent ainsi à l'idéal de l'« économie de marché », c'est qu'elles comportent une part d'indétermination où peut s'exercer la créativité.

Au contexte paradoxal que propose la mondialisation s'ajoute, de façon connexe, l'ampleur des transformations du marché de l'emploi dans le giron de la spécialisation et la « technologisation » des savoirs. Ces dernières sont aussi responsables du contexte dans lequel évoluent les différentes réformes sociales de la fin du XXe siècle. Les outils nécessaires au déploiement de la force de

travail de la grande majorité des travailleurs du XIXe siècle dans les pays industrialisés était la manufacture et la chaîne de montage de l'industrie. Les développements technologiques qui ont eu cours au XXe siècle ont considérablement réduit le nombre des ouvriers industriels qui furent recyclés, par les effets de la révolution de la consommation de masse, dans le secteur tertiaire, soit la distribution des biens et services. Avec le morcellement à l'infini des diverses sphères de connaissance et l'impact des développements scientifiques et technologiques depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, l'ouvrier moderne se voit intégré à d'immenses organisations bureaucratiques et hiérarchiques qui multiplient les départements et les sous-ensembles poussant toujours la division du travail vers des formes qui s'approchent de l'effritement social.

Depuis le début des années quatre-vingt on voit apparaître un nouveau type d'ouvrier, celui du savoir, dont le prototype le plus significatif est le travailleur autonome (Désorcy, 1998a). Se rapprochant plus de l'artisan du moyen âge que de l'ouvrier industriel, le travailleur autonome contracte lui-même ses services, il voit à toutes les nécessités de son entreprise, se forme aux besoins de son créneau de services, et il ne dispose que d'un strict minimum d'outil, voir même un seul, son micro-ordinateur qu'il apporte partout avec lui, car il est aussi très mobile. Le travailleur du savoir, bien qu'il soit spécialiste, est avant tout un expert des divers processus d'apprentissage et d'actualisation de la connaissance. Cette personne a probablement plus appris sur son métier entre vingt-cinq et trente ans que toutes les années qu'elle a passé au collège ou à l'université. L'univers professionnel de cet ouvrier post-moderne est radicalement différent de celui qui le précède, et, en cela, le système scolaire doit réagir à cette nouvelle exigence du marché de l'emploi.

Une autre influence marquée sur l'élaboration des présentes réformes sociales est celle des nouveaux mouvements sociaux. En effet, toutes les questions relatives à la décentralisation du pouvoir vers une prise en charge locale par le moyen de la concertation résultent en grande partie de l'influence des nouveaux mouvements sociaux sur la gestion des affaires publiques. Issus de l'influence du mouvement féministe des années soixante-dix les nouveaux mouvements sociaux, à l'inverse des mouvements sociaux plus classiques (comme les syndicats ouvriers d'après guerre), rejettent les idéologies globales, car la volonté politique d'agir à grande échelle est souvent une source de désillusion. Ensuite, ils se caractérisent par le recours l'autonomie créatrice de la personne (Lazure, 1987). Les « individus revendiquent collectivement est l'appartenance de leur propre identité, la possibilité de disposer de leur créativité personnelle » (Melucci, 1978). Rivière et Soubeyran écrivent à ce sujet :

[...] l'individu, en inventant, s'autonomise au sens culturel : il génère en lui-même et autour de lui des significations, et des désirs, et il peut, s'il le veut, apprendre à maîtriser et à guider ce processus de génération en fonction de son propre devenir (Rivier et Soubeyran, 1982).

Comme ces auteurs le font remarquer, l'avenir n'est plus un continent à découvrir mais plutôt à créer et les nouveaux mouvements sociaux réclament cet espace de création pour la personne (Lazure). Troisièmement, cette autonomie créatrice de la personne a pour objet l'appropriation de l'espace quotidien et de la société civile face à l'envahissement incontrôlé de l'appareil technocratique de l'État et des grandes institutions, qui tendent plus à garder les individus dans une forme de dépendance. Les nouveaux mouvements sociaux cherchent donc, par le biais de l'autonomie créatrice de la personne, à se réappropriier l'espace-temps du quotidien et de la société civile, parce qu'il représente des univers concrets et connus où se sont les significations du sujet qui prédominent. Comme l'écrit Lazure, le quotidien est un univers maîtrisable (Lazure, 1987). Finalement, si le quotidien est régi par des formes de domination économique, politique, sociale et culturelle, les pratiques des nouveaux mouvements sociaux seront, par conséquent, davantage associées à la marginalité ou même à la déviance, précisément à cause de leur refus de la domination (Melucci, 1978 ; Touraine, 1975). Alain Touraine écrit à ce sujet que plus la « gestion des systèmes technico-sociaux prend d'importance, plus l'intégration sociale devient un instrument essentiel du pouvoir » (Touraine, 1975). Ainsi, tout écart, aussi insignifiant soit-il, des normes établies qui gouvernent le quotidien et la société civile implique-t-il une forme quelconque de marginalisation sociale, tant que la lutte n'est pas gagnée.

Le sens de la réforme de l'éducation

En réunissant le texte de la réforme et son contexte social nous sommes à même de mieux saisir les significations culturelles propres à cette réorganisation du système scolaire québécois. Concrètement, quel sens prend le mot éducation dans cette nouvelle perspective :

- Il prend d'abord le sens d'une meilleure préparation au marché de l'emploi tout en ouvrant, de plus en plus tôt, des voies de spécialisation, sans pour autant délaissier l'acquisition d'une culture générale, mais à partir d'un champ spécifique de la connaissance ;
- L'éducation devient aussi synonyme d'instruction, c'est-à-dire un retour et une plus grande emphase sur les matières liées à l'apprentissage des langues et des bases scientifiques et ce, à l'aide d'une pédagogie plus directive ;

- La signification de l'éducation s'ouvre aussi à l'acquisition d'outils d'auto-apprentissage nécessaires au développement professionnel, personnel et collectif ;
- L'éducation est maintenant comprise comme un investissement stratégique dans le développement économique de la société dans le contexte du rapport entre l'échelle locale et l'échiquier mondial ;
- Et le sens de l'éducation intègre de plus en plus la notion d'individualité des cheminements scolaires et professionnels de la personne, ce qui marque le passage d'une scolarisation de la masse à divers types de scolarisation en fonction de divers parcours socioculturels des individus.

Dans cette optique, la démocratisation de l'éducation ne serait plus synonyme d'égalité des chances de « réussite » dans l'uniformité du parcours scolaire. Elle signifierait plutôt le droit pour chacun de s'engager activement dans une certaine détermination de son curriculum (contenu et pédagogie), afin de maximiser ses chances d'une meilleure formation. Le lien entre l'individu et la collectivité ne serait plus créé automatiquement par le processus préétabli de socialisation qu'impose le présent système scolaire. Il serait plutôt à construire graduellement par une plus grande participation de l'individu à la production des significations culturelles qu'il désire incarner dans son rapport avec la collectivité. La démocratisation de l'éducation ne serait plus restreinte à la capacité, pour les parents, les professeurs et les élèves, d'effectuer des choix éducatifs entre les possibilités offertes par l'État, elle serait étendue à leur capacité de contribuer à la création même de ces choix.

Selon cette perspective, il est important de souligner que les significations propres à cette réforme de l'éducation intègrent un modèle de transformation du système scolaire basé à la fois sur les moyens pédagogiques et la structure scolaire plutôt que sur les raisons fondamentales de l'éducation, comme par exemple le sens que prend l'aventure de l'école pour les jeunes, etc. Théodore Roszak écrivait à ce propos :

Too much apparatus, like too much bureaucracy, only inhibit the natural flow (of teaching and learning). Free human dialogue, wandering wherever the agility of the mind allows, lies at the heart of education. If teachers do not have time, the incentive, or the wit to provide that ; if students are too demoralized, bored or distracted to muster the attention their teachers need of them, then that is the educational problem which has to be solved – and solved from inside the experience of the teachers and the students (Roszak in Postman, 1996).

À cela Neil Postman ajoute :

That problem, as I have been saying, is metaphysical in nature, not technical. And it is sad that so many of our best minds in education do not acknowledge this. But, of course, some do, and it is neither fair nor accurate to say that educators have been entirely indifferent to the metaphysics of schooling. The truth is that school cannot exist without some reason for its being, and in fact there are several gods our students presently asked to serve (Postman, 1996).

À partir de cette analyse culturelle sur le sens de la réforme de l'éducation nous pouvons considérer la question de la place de la religion à l'école sous trois aspects : la marginalisation de la religion à l'école ; l'intégration de la religion à un programme existant ; et l'autonomie de la religion comme programme d'étude.

Quelle place pour la religion à l'école ?

La marginalisation de la religion à l'école implique conséquemment le phénomène de sécularisation de la société moderne et cette problématique, distincte de celle de la laïcité, a un impact considérable sur les rapports sociaux entourant la vie de l'école. D'abord, pour juger du degré de sécularisation d'une société occidentale on ne peut se restreindre qu'aux seules pratiques confessionnelles. Étant donné que l'Église ne détient plus le monopole des croyances, il est vraisemblable de supposer que d'autres croyances de nature religieuse – ou proche de la religion – se sont substituées au christianisme, et comme celles-ci ne demandant pas nécessairement la participation à un culte organisé, il devient ainsi plus complexe d'en mesurer l'adhésion.

Ensuite, la sécularisation n'est pas un processus monolithique, le rapport entre la société québécoise depuis la Révolution tranquille et le christianisme prend plusieurs formes. Par exemple, le milieu éducatif franco-protestant ainsi que sa contre partie anglo-catholique, tiennent à garder un caractère confessionnel malgré la vague de déconfessionnalisation du système scolaire. Pour eux, la sécularisation de l'éducation est synonyme d'une impossibilité d'exercer le droit des parents en matière de choix de valeurs éducatives confessionnelles.

Troisièmement, la sécularisation appauvrit la valeur constitutive de la religion comme savoir « global ». C'est-à-dire que la sécularisation (en tant que concept d'analyse de la société moderne) est porteuse de croyances, qui marginalisent et « folklorisent » l'étude du phénomène religieux comme sphère de connaissance propice à l'enrichissement des sciences pures, des sciences humaines, de la technique, de la langue, des arts et de la culture en général.

La sécularisation favorise aussi un certain relativisme des valeurs plutôt que le pluralisme culturel. C'est-à-dire que la sécularisation a non seulement tendance à marginaliser les significations culturelles propres au phénomène religieux traditionnel, mais elle marginalise aussi tout discours sur l'absolu et sur l'ultime, ce qui laisse de plus en plus de place à un relativisme des valeurs. Par exemple, est-ce qu'on doit administrer la justice en fonction du manque de place dans les institutions carcérales ? Peut-on relativiser la nature d'un acte criminel, sous prétexte de l'origine culturelle du contrevenant, quand, en réalité, c'est la capacité à punir qui fait défaut ? Le pluralisme culturel se retrouve ainsi assimilé au relativisme des valeurs plutôt que de se développer et d'enrichir les pratiques de la société civile et la culture québécoise.

Finalement, la sécularisation, en réduisant le rôle de l'Église québécoise à la vie privée, engendre nécessairement une restructuration des rapports entre l'État et la famille dans la sphère de l'éducation. Cela signifie que la structure confessionnelle du système scolaire n'avait pas qu'un rôle « religieux » au sens étroit du terme. La présence de l'Église à l'école était aussi un rempart social pour protéger la famille de l'envahissement de l'État dans un champ de juridiction parentale : l'éducation des enfants.

Cette analyse critique de la sécularisation suppose donc que la marginalisation de la religion à l'école est impossible, car le fait religieux s'effrite à l'intérieur de toute sorte de croyance de nature spirituelle, et peu souhaitable pour le cheminement scolaire des jeunes, parce qu'en ignorant la religion on ignore aussi une part significative de l'apprentissage à la vie. Bref, la marginalisation n'est pas une option. Il faut toutefois poser la question suivante : Quel type d'enseignement de la religion désirons-nous ? Essentiellement, deux approches s'offrent à nous :

- Soit l'on intègre un enseignement sur la religion à l'intérieur d'un programme de science humaine, comme l'histoire, ou dans un programme de formation personnelle et sociale, comme une éducation à la citoyenneté ;
- Soit l'on accorde plus d'autonomie au phénomène à l'intérieur d'un programme sur la religion, qui pourrait revêtir un caractère confessionnel ou un caractère culturel où la religion serait étudiée comme quête humaine de sens (et donc de culture).

Le choix d'une de ces options, ou d'une autre solution hybride, dépend d'abord de l'analyse socioculturelle, que l'on fait au Québec, du rôle de la religion à l'école. Cette problématique est significative car il est important de souligner que dans la perspective où l'école québécoise a, à la fois, une vocation de socialisation et une vocation d'accueil, ont attribué habituellement une

connotation négative à la religion à l'école, celle-ci étant perçue comme un facteur de division et de conflit dans la salle de classe (Milot, 1991 ; Proulx, 1993 ; Robert et Tondreau, 1997). Cette dernière perspective s'appuie fondamentalement sur une réduction du concept de religion à la dimension confessionnelle et, conséquemment, à une réduction du débat intellectuel au cours d'enseignement moral et religieux. Toutefois, d'autres chercheurs, comme Fernand Ouellet, ont tenté, depuis le début des années 80, d'inscrire la problématique dans une plus large perspective en s'inspirant notamment du **modèle britannique** et en ouvrant le débat sur la possibilité d'un enseignement culturel du phénomène religieux (Ouellet, 1981 ; 1997). Cependant, dans ce dernier cas, la problématique se limite à l'enseignement de la religion et aux services confessionnels, sans faire référence à l'école comme un milieu de vie en interaction avec le pluralisme religieux.

Le modèle britannique, baptisé en Angleterre la nouvelle éducation religieuse, est apparu dans les années 1970, avec notamment la publication du syllabus de Birmingham en 1975 (Ouellet, 1997). L'enseignement religieux y est reconnu comme une matière légitime et occupe une place significative au sein du curriculum (Ouellet, 1997). La nouvelle éducation religieuse britannique a engendré une profonde transformation de l'éducation religieuse confessionnelle (Ouellet, 1997). De centrée sur la Bible, avant 1965, l'enseignement religieux est devenu de plus en plus centré sur les enfants (Ouellet, 1997). D'une instruction à la foi chrétienne, avant 1970, l'enseignement religieux est passé à une intégration au projet éducatif de l'école (Ouellet, 1997). Et d'une attention presque exclusive à la tradition chrétienne, avant 1980, l'enseignement religieux est passé à une ouverture aux autres traditions religieuses et aux grandes visions du monde (Ouellet, 1997). Fernand Ouellet explique ainsi cette transformation : « C'est le syllabus de Birmingham et du manuel qui l'accompagnait qui a marqué le passage d'un enseignement religieux confessionnel à un enseignement de la religion défini par sa contribution à l'éducation intégrale des élèves et ouvert à la diversité des options dans le domaine religieux. Les principes sous-jacents à ce syllabus ont été très bien explicités par John Hull, un théologien Anglican qui a joué un rôle majeur dans la réforme des orientations de l'enseignement religieux en Angleterre. L'intention d'édifier (*nurture*) la foi chrétienne ou de cultiver toute autre forme d'engagement religieux est abandonnée. L'enseignement religieux poursuit maintenant trois finalités fondamentales : - contribuer à une meilleure communication entre les groupes formant la société pluraliste ; - permettre une meilleure compréhension de la religion ; - permettre aux élèves de formuler leur propre vision du monde et leur propre philosophie par suite d'une rencontre avec les religions du monde. L'exploration du champ religieux suppose qu'on étudie la religion en la plaçant dans le contexte des idéologies séculières comme le communisme et le marxisme. Lorsqu'on décrit un système de croyances, qu'il soit religieux ou séculier, il faut chercher à le faire d'une manière acceptable pour ceux qui y adhèrent. Dans l'étude de ces systèmes de croyances avec les élèves, on doit se comporter comme si on était en présence de ceux dont on parle. Le consensus sur lequel se fonde le syllabus de Birmingham porte, non pas sur le contenu de ce qui est enseigné, mais sur sa valeur éducative dans un contexte particulier. C'est sur ce principe qu'on a reconnu la nécessité pour tous les élèves d'étudier le christianisme. Ce principe a une conséquence importante sur la façon dont le professeur conçoit sa tâche. Il n'enseigne plus ce à quoi il croit, mais ce qu'il croit important d'un point de vue éducatif. L'enseignement est maintenant une activité d'une toute autre nature que la prédication. Ce n'est qu'à la fin du secondaire que les élèves sont mis en contact avec des systèmes de croyances considérés comme cohérents et distincts les uns des autres. Mais dès les premières années à l'école, l'enfant est mis en contact, sous des formes adaptées à son développement cognitif et à ses intérêts, avec une pluralité d'expressions religieuses empruntées à diverses traditions. Le syllabus cherche à présenter d'une manière impartiale un certain nombre de religions et d'idéologies séculières. Mais son approche n'est pas neutre : elle est engagée par rapport à la nécessité pour tout élève, quelles que soient ses options au plan religieux, de chercher à mieux comprendre la tradition à laquelle il appartient et les autres points de vue et traditions dont il est susceptible de rencontrer des représentants au cours de sa vie. La publication du syllabus de Birmingham a marqué le début d'une période d'intense activité dans le domaine de l'éducation religieuse en Angleterre. Plusieurs Commissions scolaires (*Local Education Authorities*) ont produit des programmes (*Agreed Syllabuses*) proposant diverses stratégies qui ont contribué à définir une approche de l'éducation religieuse adaptée aux conditions d'une société pluraliste, en distinguant mieux que par le passé la mission des groupes religieux et celle de l'école » (Ouellet, 1997).

Ici, nous devons donc faire face à deux types de réduction qui sont liés, du point de vue philosophique, à une limitation théologico-culturelle. Car, la réduction de la religion au « confessionnel » et la réduction de la religion à l'école à un « cours » ou à des « services », ont ceci en commun, c'est qu'ils représentent une perspective culturelle quant à la nature et à la

fonction de la religion qui relève principalement d'une interprétation sociothéologique du rôle de l'Église catholique romaine du Québec d'avant la Révolution tranquille. Fernand Dumont écrit à ce sujet :

« Après avoir fait office pendant un siècle de véritable organisme politique et d'instance de régulation des mœurs, elle a subi en quelques décennies la désaffection d'une grande partie de la population. L'allégeance religieuse est passée de la scène publique à la vie privée avec des engagements moins visibles mais peut-être plus authentiques dans beaucoup de secteurs de la vie communautaire. Cette Église reprend racine d'une tout autre manière que celle qui fit autrefois sa puissance. Quoi qu'il en soit, la société québécoise a répondu au vœu des Rouges du siècle dernier ; chez elle aussi l'ère des Lumières est arrivée et la sécularisation a fait son œuvre. Mais, en ce pays comme ailleurs, la laïcité s'accompagne d'un flottement de la culture collective qui, en si peu de temps, n'a pu se donner encore de nouveaux repères éthiques qui soient communément partagés » (Dumont, 1993).

Manquant de repères culturels devant le vide de la sécularisation, les analyses de la question religieuse en éducation, au Québec depuis la fin des années soixante, ont repris le concept de « religion », sans toutefois le critiquer au registre épistémologique, pour se mettre au service d'une politique éducative sécularisée et anticléricale. Ainsi, la nature et la fonction du concept de religion sont toujours fortement imprégnés, dans l'analyse sociologique de l'école et de l'« ennemi » confessionnel, d'une perspective du XIXe siècle sur l'Église catholique romaine et ultramontaine, au Québec, comme « société parfaite » (principe courant dans la théologie catholique romaine du XIXe siècle), « distincte et indépendante la société civile » et lui étant supérieure « par son origine, par son étendue et par sa fin [...] de sorte que la société civile se trouve indirectement, mais véritablement subordonnée » (Dumont, 1993). Pour résumer l'argument on pourrait simplement dire qu'en tentant d'analyser la religion dans les écoles afin d'en produire une critique systématique, certains chercheurs, au Québec, ont pris pour acquis la définition de la religion que proposait l'« ennemi objectif », le système scolaire confessionnel catholique, faute d'avoir développé une perspective plus critique sur le phénomène religieux.

De plus, ces analyses étant ouvertement anti-confessionnelles, elles ont adopté, au registre épistémologique, une vue mécanique de la **sécularisation** où l'équation « plus de science égale moins de religion » domine l'arrière plan sociologique de ces recherches (Bellah, 1970). Pour faire écho à ce qu'écrivait Fernand Dumont dans ses mémoires, la science, à force de méconnaître la religion, laisse planer le doute du but de son entreprise. Cette négligence, quant à un aspect aussi important de la culture, questionne sur la prétention des sciences de n'avoir que pour unique finalité le « développement de la connaissance » (Dumont, 1997).

La première théorie de la sécularisation prend forme au XIX^{ème} siècle sur le fond de la philosophie des Lumières. La loi des trois états d'Auguste Comte décrit le passage de l'esprit humain par trois étapes historiques successives : soit l'âge théologique, où l'esprit humain explique les phénomènes en les attribuant à des forces ou à des êtres comparables à l'être humain ; l'âge métaphysique, où il invoque des entités abstraites, par exemple la nature, les mers, etc. ; et finalement l'âge positif ou scientifique, où l'être humain observe les phénomènes et fixe les liens réguliers qui peut exister entre eux, soit à un instant précis ou de façon graduelle dans le temps, tout en abandonnant la recherche des causes ultimes à la métaphysique. C'est à partir de cette conception de la sécularisation que l'on regarde aujourd'hui l'évolution de la société moderne par rapport au phénomène religieux. Comte croyait que la systématisation des sciences allait produire la base spirituelle permanente de notre société en remplaçant le discours religieux. Or, plusieurs personnes, comme le sociologue américain Robert Bellah, ont critiqué au XX^{ème} cette vision trop mécanique du rapport entre la science et la religion (Bellah, 1970). Bellah propose, au contraire, que le rapport entre la religion et la science est de nature organique. C'est-à-dire qu'au cœur de la science il y a bel et bien des conceptions irréductibles de nature non-empirique et symbolique. On n'a qu'à penser au concept d'« inconscient » chez Freud qui doit emprunter à la mythologie pour décrire la nature des profondeurs de l'être humain. C'est donc le mythe qui donnera un sens à nos motifs premiers et non la rationalisation. La même chose avec la notion d'« effervescence collective » dans l'analyse que fait Émile Durkheim de mouvement de masse comme la Révolution française et qui se retrouve aussi dans les rituels des aborigènes australiens, ou encore le concept de « charisme », emprunté au vocable théologique, dans l'analyse du chef que fait Max Weber. La signification ultime des comportements humains reste donc opaque à la science et elle doit la traiter sur le même pied que la religion. Dans l'introduction de *Culture and the Social System*, Talcott Parsons écrit, à propos de cette problématique du sens : « *The highest level of the problems of meaning is that of the conceptions of ultimate reality, in the religio-philosophical sense. This concerns the major premises in which the non-empirical components of a culture's total belief system are rooted. This level must be characterized as a limit of the intelligible. Logically, it involves the premises on which lower-order commitments of meaning must rest ; but the relevance of any such ultimate grounding of meaning needs not be confined to a cognitive context* » (Parsons et al., 1961). Les significations de la réalité ultime des choses sont non-empiriques, elles n'appartiennent pas exclusivement au monde du cognitif, elles sont donc hermétiques, en partie du moins, à une intelligibilité scientifique qui s'appuierait uniquement sur une démarche rationnelle et positiviste. La science et la religion converge, ici, dans le même espace : il n'y a pas de science sans religion et il n'y a pas de religion sans une certaine science, c'est-à-dire sans une expérience minimum de la réalité empirique du monde et un recul afin de dépasser le sens premier de l'expérience pour construire de nouvelles significations qui répondent aux besoins de contrer l'incertitude et l'imprévisible, bref tout ce qui nourrit le « doute ».

Il existe, toutefois, une alternative conceptuelle qui distingue plus nettement la religion de la confessionnalité, où la religion est définie de manière plus large, soit comme le *champ des significations ultimes de toutes les activités humaines* (Parsons et al., 1961 ; Bellah, 1970 ; Ellul, 1976 ; Désorcy, 1998b). Ce dernier concept n'exclut pas la « confessionnalité » de la religion, mais il ne s'y restreint pas non plus, et il est mieux adapté au phénomène du pluralisme religieux, car il ne suggère pas d'emblée la compartimentation des croyances, éléments hétérogènes à la mission de socialisation de l'école. De plus, cette définition permet d'inclure dans une perspective religieuse non seulement le cours d'enseignement moral et religieux ou les services confessionnels mais aussi toute la vie de l'école en tant qu'actions ayant « sens à la source » et « sens en finalité ». Par exemple, l'équilibre entre la reproduction et l'autonomie, dans la réussite du processus de socialisation comme but explicite du rapport pédagogique, ne peut être restreint à une simple équation rationnelle parce que la culture elle-même, comme bagage de significations à transmettre, ne peut pas être réduite à un ensemble d'éléments cognitifs (Parsons et al., 1961). En fait, toute la mission de l'école est traversée par cette dimension empiriquement insaisissable de l'expérience éducative. Bien que l'apprentissage des enfants se définisse en grande partie dans les paramètres de la pédagogie, il reste néanmoins un aspect de cette expérience qui relève plus du rapport entre « connaissance » et « croyance » que des sciences de l'éducation.

La problématique de la « connaissance » comme étant d'abord une « croyance » est plus complexe qu'elle ne le paraît et ne saurait être réduite à quelques lignes d'explication. Toutefois, on peut en donner un bref aperçu, mais cela ne suffirait pas à convaincre les plus septiques, car peu importe la démonstration que l'on en donne, le rapport connaissance-croyance est lui aussi sujet à des croyances. C'est donc dans le rapport dialectique réalité-vérité que se joue le rapport connaissance-croyance. Pour faire émerger le rapport connaissance-croyance on peut, par exemple, invoquer la nature même de la réalité. Pour reprendre une image bien connue d'Albert Einstein : la réalité est comme une montre dont on ne peut ouvrir le boîtier (Welch et al., 1963 ; Einstein et Infeld, 1952). On voit les effets de la réalité, les aiguilles avancent sur le cadran, on saisit certaines conditions essentielles pour son fonctionnement, on doit remonter le ressort à l'aide de la couronne, mais le mécanisme nous reste totalement inaccessible. C'est-à-dire que le support ultime du réel est opaque, il faut alors recourir à la déduction et au symbole pour en faire sens (Parsons et al., 1962). Le philosophe Alfred Schutz développa la notion de réalité multiple à partir des travaux de William James, qui fut reprise par Berger et Luckmann dans *La construction sociale de la réalité* (Bellah, 1970 ; Schutz, 1962 ; Berger et Luckmann, 1966). L'idée principale est que la réalité n'est jamais donnée comme telle, mais qu'elle est plutôt construite (Bellah, 1970 ; Schutz, 1962). Notre rapport à la réalité comporte toujours un processus actif qui implique à la fois le sujet et l'objet (Bellah, 1970 ; Schutz, 1962). Les réalités multiples émergent à cause des divers modes de conscience et des différents schèmes d'interprétations qui lient le sujet et l'objet (Bellah, 1970 ; Schutz, 1962). Schutz souligne qu'outre le monde du quotidien, monde social par excellence, il y a le monde des rêves, le monde des arts, le monde des sciences, le monde de la religion (Bellah, 1970 ; Schutz, 1962). Démontrant que tous ces mondes sont partiellement autonomes et irréductibles, Schutz nous donne un exemple de la fragilité du réel (Bellah, 1970 ; Schutz, 1962). Ce que nous connaissons dans la réalité est donc sujet à nos divers paradigmes, et par conséquent à nos croyances sur la nature même de la réalité.

C'est ici que l'écart culturel, entre la famille immigrante et la société d'accueil sur des points spécifiques, comme la division entre le public et le privé et l'espace symbolique de la religion dans la vie quotidienne, prend une importance fondamentale dans le processus de socialisation. Un bon exemple de l'effet de cet écart se retrouve dans la méfiance qu'entretient certains parents de familles immigrantes face à l'école en tant qu'institution publique d'État, voyant celle-ci comme un empiètement sur les droits fondamentaux de la famille quand l'enseignement de certaines valeurs entre en contradiction avec la tradition familiale ou encore, quand le calendrier scolaire ne peut s'ajuster aux différentes fêtes religieuses autres que celles de la tradition judéo-chrétienne.

À l'échelle de l'école c'est la relation avec le quartier qui est le facteur déterminant dans la place que l'on accorde à la religion à l'école. Une étude récente portant sur une école primaire francophone situé dans un des quartiers de Montréal le plus diversifié sur le plan ethnoculturel démontre en effet que la vision que l'école se fait du quartier structure, en partie, l'interaction des enseignants avec le phénomène du pluralisme religieux (Désorcy, 1998c).

Dans ce que nous appellerons ici l'« imaginaire scolaire québécois », le lieu idéal de l'école est la communauté au sens de rapports sociaux de type primaire dans un lieu délimité, au registre spatial, et culturellement homogène. C'est la vie de quartier de la famille Plouffe, celle qui prenait un sens dans les mailles de la paroisse. L'organisation religieuse de l'espace social en paroisse donnait au quartier une structure proche de celle du village, d'autant plus que cette organisation respectait certaines limites spatiales inscrites au cours du temps dans la configuration de l'espace urbain. De plus, l'imaginaire scolaire québécois, comme on le sait, est lié intimement à la religion car l'école catholique représentait justement l'extension de la paroisse dans le domaine de l'éducation. L'école urbaine multiethnique, même si elle se veut laïque au nom de la liberté de tous, reste

catholique dans l'esprit quand elle recherche la communauté comme contexte idéal du processus de scolarisation. Mais, comme l'écrivait Park :

« En milieu urbain, le voisinage tend à perdre une grande partie de la signification qu'il avait dans des formations sociales plus simples et plus primitives. Les moyens de transport et de communication plus accessibles, et permettant aux individus de répartir leur attention et de vivre en même temps dans plusieurs monde différents, tendent à détruire la permanence et l'intimité du voisinage. [...] » (Park, 1915).

Ainsi, Blanc et Auclair écrivent que les quartiers multiethniques à Montréal (spécifiquement le quartier Côte-des-Neiges) sont des lieux où les divers groupes ethnoculturels se partagent le territoire de manière à faciliter les diverses micro-vies monoethniques dans les espaces publics où cohabitent sans grande difficulté les résidents de multiples origines sans ressentir la menace de l'exclusion (Blanc et Auclair, 1995). Car personne ne se sent vraiment minoritaire dans cet ensemble multiethnique, cela même s'il y a des groupes qui prédominent à l'échelle numérique (Blanc et Auclair, 1995). Dans nos villes contemporaines, le quartier et la communauté ne sont pas nécessairement des éléments qui se juxtaposent de façon naturelle, bien au contraire. Mais la vision communautaire que l'école projette sur le quartier a pour effet de dénaturer le rapport au pluralisme religieux dans le cadre de l'école. Ainsi, puisque l'on voit le quartier comme le lieu de la communauté (la paroisse), soit un tout plus homogène (cela malgré la diversité ethnique, socioculturel et économique des quartiers montréalais), on se refuse à aborder, au sein de l'école, les questions qui confondraient l'unité idyllique du quartier dans la « tourmente » du pluralisme culturel. Bref, la religion à l'école étant perçue par beaucoup d'enseignants comme un sujet de division, on préfère sauvegarder l'image « communautaire » du quartier, au détriment d'une exploration de la différence culturelle au plan des valeurs et des croyances.

Si nous ajoutons à ce problème d'envergure, les complications administratives qu'engendrent l'offre, dans chaque école, des trois choix de programme, soit l'enseignement moral et religieux catholique, l'enseignement moral et religieux protestant et l'enseignement moral, il n'est pas étonnant que les enseignants et les directions soient peu enclins à proposer aux parents les options auxquels ils ont pourtant droit. Sur ce point précis, il est difficile de faire la part des choses. Car on doit souligner que peu d'établissements scolaires, sauf les écoles offrant un curriculum alternatif et des aménagements d'horaires particuliers, ont l'habitude de faire face aux exigences concrètes du pluralisme culturel. En effet, la grande majorité des établissements scolaires n'offraient, jusqu'à tout récemment, qu'une seule option, c'est-à-dire le choix entre un enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement moral. Le passage à trois choix

n'est donc pas négligeable car il suppose un changement significatif d'attitude face à l'ampleur que prend l'enseignement du phénomène religieux dans un milieu déjà peu prédisposé à la différence intrinsèque des cultures que suppose le dialogue sur les valeurs et la religion.

La création d'écoles alternatives a pour but d'offrir une autre voie pédagogique aux élèves du primaire et du secondaire, en s'inspirant de la « pédagogie active » du rapport Parent et des écoles similaires en France avec Célestin Freinet, en Angleterre avec A.S. Neil et aux États-Unis avec Carl Rogers et les *Free Schools* (CSE, 1985). Son modèle pédagogique rejoint également le courant de la pédagogie « ouverte » ou « organique », c'est-à-dire axée sur le dynamisme intérieur de la personne, en effervescence au Québec durant les dix années postérieures au dépôt du rapport Parent (CSE, 1985). C'est en 1974 que la première école alternative ouvrira ses portes. Il s'agit de l'école-recherche Jonathan de la commission scolaire Sainte-Croix à Ville Saint-Laurent. À cette initiative s'ajouteront environ une vingtaine d'autres écoles primaires et secondaires (CSE, 1985). La philosophie de l'éducation que proposent les écoles alternatives conteste radicalement le système d'éducation actuel dans son uniformité, son conformisme, ses structures hiérarchiques de pouvoir et sa reproduction des inégalités sociales (CSE, 1985). Elle fait plutôt la promotion du pluralisme, de la coopération, de la participation démocratique et de l'égalité des chances (CSE, 1985). La base « anthropologique » qui soutient l'école alternative met l'accent sur la capacité de chaque enfant à gérer son propre développement (l'autodéveloppement de l'enfant), pourvu que l'école lui fournisse un environnement stimulant et riche en expériences de toutes sortes (CSE, 1985). On projette de se centrer sur le développement intégral de l'enfant, au lieu de favoriser seulement son développement cognitif au détriment de son développement affectif, social et physique (CSE, 1985). Sur le plan strictement pédagogique, on insiste sur l'autoapprentissage et sur la personnalisation de la formation. Ainsi, on tente de susciter d'abord l'apprentissage de la liberté et de l'autonomie qui devient le canal privilégié pour le développement intégral de l'enfant (CSE, 1985). À cet égard, on favorise le plus souvent la pédagogie par projets individuels ou collectifs, à l'intérieur d'ateliers dirigés ou libres (CSE, 1985). C'est souvent dans le contexte de groupes multi-âges, microsociétés ou reflets de la société, qu'enfants et adultes (éducateurs et parents) « apprennent à vivre démocratiquement en groupe, à planifier leurs activités et à examiner ensemble leur fonctionnement quotidien » (CSE, 1985). Le suivi des divers apprentissages se fait par des rencontres quotidiennes du groupe multi-âges et des rencontres ponctuelles entre l'éducateur, l'enfant et les parents (CSE, 1985). Les enfants doivent décider chaque matin de l'horaire de la journée, en fonction d'objectifs à plus ou moins court terme qu'ils se seront fixés à l'aide d'un carnet de bord (CSE, 1985). Dans les premières années des écoles alternatives, la formation scolaire des enfants se faisait libre de toute contrainte. Mais par la suite, les exigences du ministère de l'Éducation et l'expérience vécue par les écoles ont poussé plusieurs d'entre elles à encadrer cette formation, en imposant des blocs hebdomadaires réservés aux matières comme le français et les mathématiques. Quant à elle, l'élaboration de **projets éducatifs particuliers** par les conseils d'orientation ont pour objectif la création d'une alternative au curriculum régulier. Le concept de « projet éducatif » pour l'école remonte au Livre vert sur *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* publié en 1977 par le ministère de l'Éducation (CSE, 1983). Le fondement philosophique du « projet éducatif » réside dans le fait que l'école, en tant que structure, n'est pas vue comme une « communauté éducative par statut, elle le devient » (CSE, 1983). Le devenir d'une « communauté éducative » est conditionnel à un consensus local (de la direction, des enseignants et des parents) sur les besoins et les désirs spécifiques du milieu de développer certains aspects de l'activité éducative répondant mieux aux attentes des divers participants à la vie de l'école (CSE, 1983). Ces divers aspects de l'activité éducative seront consignés dans le projet éducatif de l'école, sous la responsabilité du conseil d'orientation (LIP, art. 77). Celui-ci est formé de parents, d'enseignants, de professionnels de l'éducation œuvrant dans l'école, d'un membre du personnel de soutien et d'élèves du deuxième cycle dans le cas des écoles secondaires. Toutefois, le projet éducatif n'appartient pas qu'à ce petit groupe. Il doit, en fait, être « élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, des enseignants et des autres membres du personnel, et de la commission scolaire » (LIP, art. 37a). Il doit contenir les « orientations propres à l'école déterminées par le conseil d'orientation et les mesures adoptées par le directeur d'école pour en assurer la réalisation et l'évaluation » (LIP, art. 37b). Il est intéressant de noter le lien entre l'ouverture des premières écoles alternatives entre 1974 et 1980, et l'émergence du concept de projet éducatif en 1977. Les écoles alternatives contestaient l'école conventionnelle comme milieu de vie. Cette dernière a donc voulu se doter d'orientations favorisant la création d'un milieu de vie scolaire plus riche et plus adapté aux besoins de la communauté. Plusieurs projets éducatifs se sont aussi présentés comme des réponses aux pressions grandissantes du secteur privé sur le secteur public concernant les élèves plus talentueux. Le projet éducatif constitue donc une tentative de l'école conventionnelle de se diversifier et de se démarquer face à la multiplication de nouvelles exigences de la part des parents et des élèves.

Cela dit, l'ajustement de la grille horaire aux trois choix n'est peut-être pas tant un problème de temps comme un problème de ressource. Par exemple, pour l'instant, c'est une minorité de parents franco-protestants qui choisissent de se prévaloir, dans les écoles publiques francophones, du droit à l'enseignement moral et religieux protestant. Il est plus difficile de légitimer l'engagement des ressources nécessaires à la mise en place d'un nouveau programme quand seulement quelques élèves vont en bénéficier, surtout à une époque de restriction budgétaire.

En résumé, si le sens de la réforme scolaire propose à la fois une plus grande autonomie locale de l'école et une plus grande ouverture aux enjeux stratégiques propres aux plus grands ensembles (la région, la province, le continent et le monde), la place de la religion à l'école devra s'inscrire dans une perspective révélatrice des rapports entre les deux sphères, l'autonomie locale et l'ouverture au monde. Concrètement, cela signifie que la place de la religion à l'école doit participer à créer une plus grande cohésion dans le vécu scolaire des jeunes, une plus grande unité entre l'école et la communauté et finalement favoriser l'intégration des jeunes à la société. La place de la religion à l'école doit donc s'inscrire dans un projet de revalorisation du sens de l'éducation comme ouverture sur le monde et comme ouverture à la transformation de la personne, c'est-à-dire qu'elle doit participer à valoriser une pédagogie de l'expérience.

Cette analyse de la problématique de la place de la religion à l'école souligne donc l'aspect profondément spirituel de l'éducation. Mais, le contenu des programmes ne propose pas, ou peu, une vision intégrative de la spiritualité éducative. Cela signifie donc que l'insertion de la religion à un programme de sciences humaines, comme l'histoire, ou dans un programme de formation personnelle et sociale, comme une éducation à la citoyenneté, équivaudrait à limiter l'enseignement sur la religion à une dimension uniquement cognitive et restreinte, sans pour autant poser les questions spirituelles à l'ensemble du vécu scolaire des jeunes.

Ainsi, l'option la plus valide reste encore que l'on accorde plus d'autonomie au phénomène à l'intérieur d'un programme sur la religion. On se trouve toutefois pris dans le dilemme entre un l'enseignement confessionnel et un l'enseignement culturel de la religion, dont il ne faut pas faire l'économie au profit d'une solution tronquée. Comment pouvons-nous enseigner tous les enfants sur la religion sans pour autant les obliger à une vue confessionnelle, mais sans non plus priver les parents du droit à une éducation religieuse et à une école qui répondent favorablement à leurs propres valeurs et convictions éducatives ? C'est seulement par une vision plus inclusive de la place de la religion à l'école que ce dilemme peut être résolu.

La structure d'une vision plus inclusive de la place de la religion à l'école

La perspective qui précède évoque l'idée que l'éducation érigée en système scolaire de masse est loin de la neutralité fonctionnelle sur le plan des valeurs et des croyances, cela malgré la logique interne qui prédomine au registre du processus de scolarisation des élèves (Désorcy, 1998d). En d'autres mots, l'enseignement, tel qu'on l'entend aujourd'hui à l'école, n'est pas neutre, il a une

valeur profondément spirituelle. C'est ce que soulignait d'ailleurs le mémoire présenté au Groupe de travail sur la place de la religion à l'école par la Table de concertation protestante sur l'éducation : « Les tentatives de retirer la religion de l'éducation s'enracinent dans un ensemble de croyances qui n'ont rien de neutre. Au contraire, cette démarche présume que la religion n'a rien avoir avec la vie publique » (TCPÉ, 1998). L'éducation, malgré sa prétention séculière, a donc trait aux grandes questions de sens propres à l'existence humaine : Qui suis-je ? ; Quelle relation ai-je avec les autres ? ; ... avec l'environnement ? ; ... avec Dieu ? (TCPÉ, 1998).

Devant cet état de fait, qui ne fait aucun doute même dans l'esprit des tenants d'une « laïcité dure », il faut poser la question suivante : Si l'éducation a une valeur spirituelle, à qui revient la responsabilité de celle-ci ? Cela nous ramène à la nature du rapport entre l'Église et l'État éducateur dans la société québécoise de l'an 2000. La sécularisation, en ramenant le champ des croyances à la sphère privée, a retiré à l'Église une part importante de sa collaboration sociale organisée. Seule, la confessionnalité scolaire avait survécue au grand nettoyage, mais elle était perçue comme un vestige du passé. Outre les multiples critiques sur la façon dont elle a joué son rôle social en éducation, l'Église n'a-t-elle pas servi de régulateur, en l'absence d'une religion civile, afin de freiner l'envahissement de l'État dans la vie quotidienne de la famille ? En retirant la confessionnalité du système scolaire, par quoi la remplaçons-nous ? Plus d'État, plus de parents, plus de professeurs ou plus d'élèves ?

Le Comité protestant a, dans le passé, affirmé la responsabilité parentale dans le domaine de l'éducation. Dans un avis de 1997 intitulé *Perspective sur une culture publique commune pour l'école québécoise : Repenser le débat confessionnel*, nous écrivions ceci :

Nous partons du principe que les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Puisqu'il est impossible pour chaque parent de suffire lui-même à cette tâche, il délègue une certaine partie de cette responsabilité au système d'éducation, mais il ne s'agit pas de renoncer à ses droits en tant que « leader » éducatif. Il s'agit au contraire d'une délégation volontaire. En conséquence, nous devons reconnaître la primauté de la volonté des parents quant à leurs choix face à la nature du parcours éducatif de leurs enfants. La culture publique commune de l'école québécoise doit donc mettre en évidence le respect de la volonté des parents en ce qui a trait aux questions éducatives. La signification concrète de ce choix implique que l'école, en tant qu'établissement public, est avant tout au service des parents et de leurs enfants (Comité protestant, 1997).

Ce droit parental demeure toutefois ambigu dans nos sociétés modernes car le droit à l'éducation prime sur le droit de la famille. Le système rend obligatoire l'éducation jusqu'à l'âge de 16 ans, et

donc consacre la primauté du droit à l'instruction pour tous sur le droit de la famille par rapport à l'enfant. Guy Rocher, qui fut membre de la commission Parent, le fait remarquer :

Il est normal que la valorisation de l'instruction aille de pair avec la rationalité et la foi en la science : la première est la voie et la condition des secondes. De fait, c'est dans la société technologique que le système scolaire s'est le plus développé, le plus étendu et qu'il s'est le plus distingué de l'institution familiale. Dans plusieurs pays, on s'est longtemps opposé à la loi imposant à chaque enfant la scolarité obligatoire jusqu'à un certain âge, parce qu'on y voyait une atteinte au droit de la famille (Rocher, 1969).

Le droit à l'éducation devient une obligation légale. « Droit » et « obligation » sont habituellement distincts dans notre système démocratique. Cette ambiguïté relève, dans le contexte québécois, d'un désir de démocratisation de l'éducation. Celle-ci, selon le rapport Parent, doit s'appuyer avant tout sur le droit à l'éducation pour toute personne. Ce droit implique que l'État doit devenir le maître d'œuvre en éducation afin de rendre accessible l'école à « chaque enfant de la province de Québec, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale » (CREÉPQ, 1964). Si les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, l'État est, pour sa part, le maître d'école...

La problématique de la place de la religion à l'école a longtemps été le théâtre d'un affrontement entre ces deux forces. Et si on ajoute à cela les pouvoirs sociaux que représentent le syndicat des enseignants et l'Église, les enjeux n'en deviennent que plus complexes. On doit comprendre d'emblée que la scolarisation obligatoire représente, même si cela est pour le mieux de l'enfant, de la famille et de la société, une perte d'autonomie au niveau du pouvoir décisionnel qu'exercent les parents sur la famille. Cette perte symbolique, au profit de l'État comme grand planificateur socioculturel et maître d'œuvre en éducation depuis la Révolution tranquille, fût, entre autres, compensée socialement par un attachement à la confessionnalité de l'école. Ce qui semble être un paradoxe : les parents fréquentent de moins en moins l'Église mais ils tiennent à ce que leurs enfants aient tout de même une éducation religieuse dans un cadre confessionnel (voir à ce sujet le sondage de Léger et Léger portant sur la confessionnalité scolaire, réalisé en juin 1996 auprès de la population québécoise), serait dans les faits, une façon de parer à l'envahissement complet de l'État dans le quotidien de la famille.

Dans son mémoire au Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, la Table de concertation protestante sur l'éducation insistait aussi sur la prépondérance du droit des parents en rapport aux divers choix sur le programme d'enseignement de leurs enfants dans le système

scolaire actuel. Les membres insistent entre autres sur les engagements internationaux pris par le Canada pour respecter la liberté de religion, le choix des parents en matière d'éducation et le droit des parents en matière d'éducation religieuse dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec.

D'abord, la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies, établie en 1948, affirme que :

Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation (voir aussi art. 1, 7 et 8).

Les articles 16 (3) et 26 (3) stipulent entre autres que la famille est la cellule fondamentale dans la société (l'institution de base) et les parents, ont par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. Cette éducation gratuite et obligatoire (au niveau élémentaire) doit faire la promotion de la compréhension et de la tolérance parmi les groupes de races différentes et les groupes religieux différents (art. 26 : 1-2). Tous doivent avoir la liberté de pensée, de conscience et de religion et la liberté d'exprimer leurs croyances dans l'enseignement et la pratique religieuse (art. 18 et 19). De plus, aucun État n'a le droit de supprimer les droits et les libertés décrits dans la déclaration (art. 30).

Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, ratifié par le Canada en 1976, souligne que :

[...] les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux – qui choisissent pour leurs enfants des écoles, autres que celles établies par les autorités publiques mais qui se conforment aux normes éducatives telles que fixées ou approuvées par l'État – et à veiller à ce que l'éducation religieuse ou morale que leurs enfants reçoivent se conforme à leurs propres convictions (art. 13 : 2c-3).

La Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies soutient les mêmes affirmations en plus d'ajouter que le système d'éducation doit développer chez l'enfant un respect pour ses parents et pour son « identité culturelle, leur langue et leurs valeurs » en plus des valeurs des autres (art. 29c).

La Charte canadienne des droits et libertés (1982) souligne que toute famille devrait avoir la liberté et tout le soutien financier public pour établir des écoles à l'image de leurs valeurs et croyances particulières, et que cette liberté ne doit pas être seulement accordée à des gens de haut niveau de revenus, vivant dans des villes ou provinces ou de croyances religieuses particulières (paragraphe 2 et 15).

La Charte des droits et libertés de la personne du Québec stipule, quant à elle, que :

Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu, ont le droit d'exiger que dans les établissements d'enseignement public, leurs enfants reçoivent une éducation religieuse ou morale conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi (art. 41).

À la lumière des différents articles cités il est évident que les rédacteurs et législateurs, ceux de la Déclaration universelle des droits de l'homme en tête de liste, ont désiré, au lendemain de la deuxième guerre mondiale, de favoriser le pouvoir discrétionnaire de l'institution familiale en matière de choix religieux et moraux dans le domaine de l'éducation publique, cela pour contrer l'envahissement de l'État et son influence afin de ne pas soumettre la raison éducative aux aléas du pouvoir politique.

Il est toutefois paradoxal de remarquer que malgré cela, les parents sont souvent peu ou mal informés sur le fonctionnement du système scolaire et des lois sur l'éducation, sur leurs droits et leurs privilèges qu'ils ont en tant que leaders éducatifs et ce, surtout en matière de confessionnalité. Cela est significatif de la décharge scolaire qu'a longtemps opéré l'Église sur la famille. Mais, faut-il le souligner, les textes de lois et les chartes ne responsabilisent jamais une Église ou un groupe religieux par rapport à l'orientation religieuse du processus éducatif, ce sont les parents, donc l'institution familiale, qui sont au cœur des préoccupations des législateurs. La conséquence la plus importante de cela, dans le contexte québécois, est que la famille doit accepter de prendre la responsabilité ultime de la scolarisation des enfants, plutôt que s'en décharger sur l'État providence et avant cela sur l'Église providentielle. Pour cela, il est important que l'intégration de la place de la religion à l'école soit une activité qui engage et responsabilise les parents à l'échelle locale plutôt que d'être coordonnée de manière trop globale et trop rigide par les instances confessionnelles.

Un autre élément réside dans le fait que le milieu scolaire protestant a toujours été largement hétérogène. Le pluralisme culturel, autant au registre religieux, idéologique et ethnique, est constitutif de l'ethos des commissions scolaires protestantes du Québec. Par exemple, notons que les effectifs francophones dans des écoles françaises étaient très nombreux à la CEPGM. Le secteur français, qui représentait environ 4% de la clientèle totale en 1976, comptait pour 40% de la clientèle en 1992 (Smith, 1992). Ce phénomène s'explique par les effets de la loi 101 et du choix des parents de ne pas envoyer leurs enfants dans une école catholique. Le secteur protestant accueillait depuis 1890 les groupes ethniques de religion non-catholique romaine. Pour le secteur francophone, c'est en 1955 que l'Église Unie du Canada conclut une entente de service avec la CEPGM pour l'éducation en langue française des franco-protestants de l'Église Unie (Smith, 1992).

Ainsi, notre expérience éducative, depuis un siècle, s'inscrit dans une dynamique distincte de celle de la majorité d'arrière-plans catholiques. Il faut aussi ajouter deux nouvelles réalités, propres aux commissions scolaires protestantes, qui se sont greffées à cette problématique. Dans les dernières années, un nombre important de francophones, qui ne s'identifient pas à aucune religion ou à la tradition catholique, s'est ajouté aux effectifs des commissions scolaires protestantes. Ils représentent environ le tiers de la clientèle. De cette clientèle, un nombre important d'élèves (environ 2000) provenant de familles franco-protestantes, le groupe religieux qui croît le plus rapidement au Québec depuis 1980, se sont regroupés dans des écoles confessionnelles qui répondent aux valeurs de leurs parents. Ces nouvelles réalités, jumelées aux réalités historiques du milieu scolaire protestant, rendent de plus en plus difficile l'utilisation des catégories exclusives du type « francophone-catholique » et « anglophone-protestant ». Cela, d'autant plus que la population anglo-catholique du Québec tient à la spécificité de son milieu scolaire. Le concept de sécularisation, dans notre contexte, ne décrit pas une réalité monolithique, la nature des dynamiques sociales qui sont en jeu s'avère plus complexe et dépasse toute tentative de généralisation.

Le rapport entre le pluralisme et la sécularisation dans la sphère de l'éducation doit aussi être pris en considération à propos de la problématique sur la place de la religion à l'école. Le pluralisme est souvent évoqué pour invalider toute tentative de réflexion sur la religion dans la sphère publique et plus particulièrement à l'école. Est-ce que la différence doit nécessairement être évacuée de tout dialogue public ? Est-ce que nos croyances et nos expériences ne doivent jamais déborder la vie privée ? S'agit-il d'aseptiser l'école de tout ce qui est ultime ? Le processus de sécularisation a

retiré du discours public toutes références à des significations totalisantes de nature religieuse. En parallèle, le pluralisme a multiplié à l'infini les univers de sens, ce qui a provoqué, en revanche, une nouvelle quête pour des significations globales, mais cette fois dans une culture séculière. L'école, comme lieu de socialisation, doit tenir compte de deux missions : transmettre l'héritage culturel du passé et préparer pour l'avenir. Elle se trouve donc prise entre la sécularisation, comme stratégie de rupture culturelle, et un pluralisme virtuel, comme unique moyen de faire sens de l'expérience scolaire. Sans vouloir réveiller la nostalgie, il faut bien avouer que le fil conducteur est de plus en plus mince pour assurer une continuité entre le passé, le présent et l'avenir.

La question du pluralisme est débattue, en éducation du moins, depuis le rapport Parent. Mais la trame du scénario s'est considérablement transformée depuis, jusqu'à en perdre la signification originelle. Pour les membres de la commission Parent, le pluralisme était

[...] un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse) ; chacun de ces univers correspond à un mode de perception du réel et à des attitudes mentales, morales et spirituelles qui lui sont propres ; chacun développe certaines qualités de l'être, exerce certaines facultés, active des aptitudes ou des tendances particulières. Chacun moule la personne humaine selon un idéal, des normes et des valeurs caractéristiques. Cette diversité humaine témoigne du pluralisme culturel autant que sociologique de notre société moderne (CREEPQ, 1964).

Aujourd'hui, le pluralisme en éducation est plus synonyme de la diversité culturelle qui a émergé à la suite des importantes vagues d'immigrations qui ont débuté à la fin des années soixante-dix. Or, les membres de la commission Parent avaient déjà entrevu une diversification du canevas culturel québécois à travers les effets de l'éducation de masse. Il y a donc deux pluralismes, un de l'intérieur basé sur la fragmentation à l'infini des champs de connaissance due à la spécialisation, et un autre pluralisme, ethnique celui-ci, sous l'influence des cultures étrangères riches en patrimoine humain.

Les deux types de pluralisme entretiennent un rapport profond. Étant donné la sécularisation des institutions religieuses au Québec depuis la Révolution tranquille et, de façon corollaire, la modernisation des modes de la pensée à travers l'éducation de masse, l'émiettement des références collectives traditionnelles devant la diversification culturelle que propose le pluralisme des années soixante provoque une quête pour de nouvelles références globales. Le renouveau religieux des années soixante-dix s'explique bien à travers cette quête pour un discours intégrateur. Avec les vagues successives d'immigration, la quête s'est déplacée vers la culture des nouveaux arrivants parce que ceux-ci provenaient, entre autres, de sociétés traditionnelles où les significations

religieuses impriment un caractère particulier à tout l'univers du quotidien. Ajoutons à cela l'attrait certain que propose l'exotisme, la tradition culturelle des néo-québécois ne pouvait pas trouver un meilleur terrain. C'est ainsi que prendra forme, au cours des années quatre-vingt, la rencontre des cultures religieuses étrangères, plus particulièrement orientales, avec le pluralisme moderne déjà en place depuis quelques années. Les différentes combinaisons entre les deux cultures étant possibles à l'infini, d'autant plus que la spécialisation scientifique continue de creuser un écart culturel entre les diverses disciplines, le besoin des individus pour un discours capable de faire sens de ce pluralisme se fait de plus en plus sentir. Car, livré à lui-même, le pluralisme glisse rapidement vers un certain relativisme des valeurs.

Une vision relativiste du pluralisme suggère, de manière implicite, l'importance de suspendre tout jugement de valeur dans l'évaluation de différentes pratiques liées à la culture. Il faudrait donc être muet devant, par exemple, la sujétion brutale des femmes ou des enfants, tant au niveau physique que psychologique, sous des prétextes culturels. Or, premièrement, la plupart d'entre nous ne sauraient accepter de telles pratiques, non seulement pour nous-mêmes, mais aussi pour tous ceux avec qui nous partageons le même espace politique. Nous devons donc imposer au-delà du pluralisme certains absolus comme le respect de la dignité humaine peu importe le sexe, l'âge, la race et les conditions socio-économiques. Deuxièmement, la vision relativiste du pluralisme est elle-même constituée de certains absolus, comme celui qu'il n'y a aucune valeur qui ne soit supérieure à d'autres, et qu'une tolérance basée sur la mise en retrait de tout jugement est de mise. Un dialogue ouvert et respectueux sur le champ des significations ultimes de toutes les activités humaines (la religion) est nécessaire à l'école pour affirmer certains absolus devant ce discours relativiste sur le pluralisme.

Dans ce contexte, la diversité religieuse des immigrants s'avère de moindre difficulté. D'abord, parce qu'un dialogue sur la religion à l'école ne se voudrait pas une entreprise confessionnelle, ensuite parce que leur origine culturelle est, pour la grande majorité d'entre eux, empreinte par la religion parce qu'ils proviennent de culture traditionnelle où la division entre la vie privée et la sphère publique est quasi inexistante et que la politique est une affaire confessionnelle. Il est nécessaire de souligner aussi que la plus grande partie des québécois d'adoption qui fréquentent le système scolaire sont d'arrière-plan catholique, orthodoxe ou protestant (54,3% selon les effectifs scolaires 1995-1996 du MEQ). Et ceux qui ne sont pas de tradition religieuse judéo-chrétienne trouvent de grands avantages à connaître la tradition religieuse qui a façonné la société québécoise, selon Sami Maalouf (Maalouf, 1996).

La structure d'une vision inclusive de la place de la religion à l'école se déploie donc sur deux axes. Le premier, plus institutionnel, réintègre la famille et les parents au cœur du système scolaire québécois. Et le deuxième, plus culturel, favorise l'insertion sociale, plutôt que l'intégration, des immigrants à la société québécoise.

Germain et Charbonneau suggèrent qu'on ne peut pas parler à ce stade d'intégration et ce, pour quatre raisons spécifiques : 1) L'intégration est un processus à long terme (qui s'étend au moins sur plus d'une génération). Or, au Québec, l'immigration s'est particulièrement accélérée depuis 1990, elle y a pris des formes nouvelles (importance de l'immigration en provenance de pays du tiers-monde entre autres) et il faut donc voir d'abord comment ces nouveaux arrivants s'insèrent dans la société d'accueil avant de voir comment ils sont susceptibles de s'intégrer à la société d'accueil ; 2) Étudier l'intégration suppose que l'on connaisse le terme du processus. Or, le Québec est aux prises avec une crise d'identité qui rend toute réflexion sur la question de l'intégration très difficile dès que l'on déborde d'une problématique strictement linguistique ; 3) Dans plusieurs pays, l'immigration est en train de modifier profondément la société d'accueil, si ce n'est que par son poids démographique. Il devient donc de plus en plus difficile de définir les référents par rapport auxquels sera mesurée l'intégration (RIAC, 1989) ; 4) a fortiori lorsqu'il s'agit de quartier, certaines villes étant déjà de moins en moins représentatives de la société nationale. Montréal ne fait pas exception à la règle (Germain et Charbonneau, 1998). Il est donc préférable de parler, à ce stade, d'insertion sociale des immigrants plutôt que d'intégration à la société québécoise. On se rappellera, à ce sujet, la campagne publicitaire du gouvernement du Québec, qui, en 1997, proposait à l'inverse, l'idée d'une intégration. De grandes affiches couleurs sur lesquelles on retrouvait le visage d'immigrants, par exemple une jeune femme d'origine asiatique, suivi de la phrase suivante : « Les yeux bridés, mais le coeur québécois ». Les réactions des groupements immigrants furent vives.

Cette vision de la place de la religion à l'école élargit le cadre du débat au-delà des structures scolaires afin de l'amener réellement sur la place publique, car il ne s'agit pas uniquement d'une question propre à la sphère éducative, mais il s'agit plutôt d'un véritable débat de société sur la liberté d'opinion, de pensée, d'expression et de religion. Bref, le droit à la différence.

Conclusion

En conséquence, un des enjeux de la place de la religion à l'école est l'ouverture, ou la fermeture, de la liberté individuelle de conscience. Ce qui signifie, par rapport au dilemme que nous avons évoqué plutôt entre confessionnalité et culture pour l'enseignement sur la religion, que l'on doit (*selon l'auteur*) favoriser une solution qui permettra :

1. Un enseignement non-confessionnel sur la religion, comme phénomène culturel et humain, axé sur la connaissance biblique de l'arrière plan judéo-chrétien du Québec et de l'occident et une connaissance des autres grandes religions et idéologies contemporaines du monde ;
2. Un service d'animation religieuse confessionnelle (axé sur une pédagogie active et ouverte) qui agirait à titre complémentaire au programme non-confessionnel sur la religion afin de répondre au souhait des parents qui désirent transmettre à leurs enfants un héritage spirituel confessionnel ;

3. Une école avec un projet éducatif à valeurs intégrées qui répondra aux besoins des parents qui expriment leur désir pour une école où les croyances religieuses font office de valeurs transversales sur l'ensemble du curriculum et où la direction et le personnel enseignant doivent participer à la promotion du projet éducatif ;

Nous espérons que ces trois points puissent alimenter votre réflexion et servir de canevas aux discussions qui conduiront à la mise en chantier d'une réponse, du Comité protestant, au rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école.

Bibliographie

- BELLAH, R. 1970. « Between Religion and Social Science », in *Beyond Belief: Essays on Religion in a Post-Traditionalist World*. Berkeley and Los Angeles : University of California Press, p. 237-257.
- BERGER et LUCKMANN. 1966. *The Social Construction of Reality*. New York : Doubleday.
- BLANC et AUCLAIR. 1995. « Côte-des-Neiges (Nord) : quartier de transition et d'enracinement, une vocation multiethnique bien assumée et en croissance », in Germain et al. 1995. *Cohabitation interethnique et vie de quartier*. Montréal : Gouvernement du Québec, Éditeur officiel.
- CEGE-COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. 1996b. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final. Québec : Ministère de l'Éducation, p. 8-14, 48-56.
- CHENARD et LEVESQUE. 1992. « La démocratisation de l'éducation : succès et limites », in *Le Québec en jeu, Comprendre les grands défis*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, p. 385-415.
- COMITÉ PROTESTANT. 1997. *Perspective sur une culture publique commune pour l'école québécoise : Repenser le débat confessionnel*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, p. 2.
- CREEPQ - COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC. 1964. Québec : Gouvernement du Québec, tome I : no. 118-122 ; tome II : no. 1-15 ; tome III : no. 3-23.
- CSE - CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1983. La restructuration scolaire, loi sur l'enseignement primaire et secondaire public (projet de loi 40). Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, p. 9-12.
- CSE - CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1985. Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, p. 3-18.
- CSE - CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1988. *Le rapport Pare, vingt-cinq ans après*. Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, p. 15-92.
- DÉSORCY, B. 1998a. *Les rapports entre le paradigme éducatif des nouveaux mouvements sociaux et l'école québécoise des ordres primaire et secondaire*, Mémoire de maîtrise en sociologie de la culture. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- DÉSORCY, B. 1998b. « Mots clés », cf. *Panorama*, vol. 3, no. 2, mai 1998. Ste-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- DÉSORCY, B. 1998c. *Le rapport entre l'école, comme société d'accueil, et le quartier multiethnique, Étude de cas de l'école Bedford dans le quartier Côte-des-Neiges*, Rapport de recherche au doctorat en Études urbaines à l'INRS-Urbanisation. Montréal.
- DÉSORCY, B. 1998d « Culture éducative et religion », article non-publié.
- DUMONT, F. 1993. « Présupposés et justifications », cf. *Genèse de la société Québécoise*. Montréal : Les Éditions Boréal, p. 337-352.
- DUMONT, F. 1997. *Récit d'une émigration, mémoires*. Montréal : Éditions Boréal, p. 204.
- DURKHEIM, É. 1912 (édition 1990). *Les formes élémentaires de la vie religieuses*. Paris : Presses Universitaires de France.
- EINSTEIN et INFELD. 1952. *The evolution of Physics*. New York : Simon and Schuster.
- ELLUL, J. 1976. *La trahison de l'occident*. Paris : Calmann-Lévy.
- GERMAIN et CHARBONNEAU. 1998. *Le quartier : un territoire social significatif?* Montréal : INRS-Urbanisation.

- LAZURE, J. 1987. « Le sent des nouvelles pratiques », *cf.* Animation et culture en mouvement. Montréal : Presses de l'Université du Québec, p. 291-302.
- LEGENDTRE, R. 1981. Une éducation... à éduquer. Montréal : Éditions France-Québec, p. 11-131.
- LINTEAU, DUROCHER, ROBERT ET RICARD. 1989. Histoire du Québec contemporain. Montréal : Les Éditions Boréal, p. 338-341, 605-622, 659-665.
- LIP - LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE. 1993. Québec : Gouvernement du Québec, p. 1, 3, 8, 15.
- MAALOUF, S. 1996. « Face à la diversité dans l'enseignement religieux », *in* *Oecuménisme*, 31^e années, n° 121, mars 1996, p. 23 à 25.
- MELUCCI, A. 1978. « Société en changement et nouveaux mouvements sociaux », *in* *Sociologie et sociétés*, vol. 10, no. 2, octobre 1990, p. 37-52.
- MEC - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1997a. Réaffirmer l'école, rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec : Ministère de l'Éducation, p. 121 et 122.
- MEC - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1997b. Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Québec : Ministère de l'Éducation, p. 1.
- MILOT, M. 1991. *Une religion à transmettre ? La choix des parents*, Sainte-Foy : Presse de l'Université Laval.
- OUELLET, F. 1981. « L'étude des religions et l'éducation religieuse à l'école : l'expérience anglaise et sa pertinence pour le Québec », *in* F. Ouellet et B. Denault, *Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec : les principaux enjeux du débat*, Cahiers de l'ACFAS, 15, p. 175-190.
- OUELLET, F. 1997. « L'enseignement religieux culturel : une alternative valable à l'enseignement confessionnel ? », *in* Milot et Ouellet, *Religion, éducation et Démocratie : Un enseignement culturel de la religion est-il possible ?*, Montréal : Harmattan, p. 223-252.
- PARK, R. 1915. (1979) « La ville : proposition de recherche sur le comportement humain en milieu urbain », *in* Garfmeier et Joseph. *L'École de Chicago, naissance de l'écologie urbaine*. Paris : Champ Urbain, *in* Van Meter, K. (dire) 1994. *La sociologie*, Paris : Larousse.
- PARSONS, T. et al. 1961. « Culture and the Social System », *in* *Theories of Society, Foundations of Modern Sociological Theory*. New York : Free Press, p. 970 et 971.
- POSTMAN, N. 1996. *The end of Education : Redefining the Value of School*. New York : Alfred A. Knopf.
- PROULX, J.P. 1993. « Le pluralisme religieux dans l'école québécoise » *cf.* *Repère*, n° 15, Montréal, Université de Montréal.
- RIVIÈRE et SOUBEYRAN. 1982. « L'invention de l'autonomie : vers un nouveau paradigme culturel », *in* *Conjoncture politique au Québec*, no. 2, automne 1982, p. 163-182.
- ROBERT et TRONDEAU. 1997. *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*. Montréal : Les Éditions CEC inc., p. 55-197.
- ROCHER, G. 1969. Introduction à la sociologie générale. LaSalle : Éditions Hurtubise HMH, p. 280.
- SCHUTZ, A. 1962. *Collected Papres*, vol. 1. Thé Hague : Nijhoff.
- SMITH, G. 1992. *Pluralisme et école protestants*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- TCPÉ – TABLE DE CONCERTATION PROTESTANTE SUR L'ÉDUCATION. 1998. *Mémoire présenté au Groupe de travail sur la place de la religion à l'école*, par Glenn Smith.
- TOURAINÉ, A. 1975. « Les nouveaux conflits sociaux », *in* *Sociologie du Travail*, no. 1, p. 1-17.
- TREMBLAY, A. 1989. *Le Ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation, antécédents et création 1867 - 1964*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 300.
- WELCHES et al. 1963. *Biological Science : Molecules tau Man*. The American Institute of Biological Sciences.

Bienvenue à Direction Chrétienne

Welcome to Christian Direction

455 St-Antoine O., bureau 602, Montréal (Québec) H2Z 1J1 CANADA

Tel : (514) 878-3035 Fax : (514) 878-8048

dcicdi@total.net <http://www.total.net/~dcicdi>

[Qui sommes-nous ? et comment
sommes-nous financés ?](#)

[Énoncé de mission](#)

[Confession de foi](#)

[A.F.P.E.Q.](#)

[Audiovie](#)

[Groupe biblique de quartier](#)

[Groupe d'action et de sensibilisation](#)

[à la mission](#)

[Centre Accroche](#)

[Le chrétien dans son milieu de travail](#)

[Publications](#)

[Répertoires chrétiens](#)

[Ministères](#)

[Requêtes de prière](#)

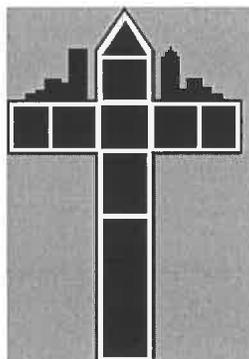
[Ressources pastorales](#)

[Revue *Ensemble*](#)

[Services aux Églises](#)

[Table de concertation sur l'éducation](#)

[Urbanus](#)



[Statement of Faith](#)

[Services](#)

[Ministries](#)

[Mission Statement](#)

[Ministry Resources](#)

[Publications](#)

[Mission Awareness and Action](#)

[Group](#)

[Prayer Requests](#)

[Urbanus](#)

Contact



2818

visiteurs depuis le
30 octobre 1996

Dernière mise à jour le 4 avril 2000



