Document generated on 10/12/2024 4:27 a.m.

Diversité urbaine

Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques

Stéphanie Tremblay

Volume 9, Number 1, Winter 2009

Reconnaissance de la diversité religieuse : débats actuels dans différentes sociétés

URI: https://id.erudit.org/iderudit/037759ar
DOI: https://doi.org/10.7202/037759ar

See table of contents

Publisher(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (print)
1913-0708 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Tremblay, S. (2009). Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques. *Diversité urbaine*, *9*(1), 59–71. https://doi.org/10.7202/037759ar

Article abstract

The relations between religion and education in Quebec have radically changed between 1996 and 2008 : the Quebec school system has become secularized and Christian religion no longer dominates this institution. After examining the process of the deconfessionalization of schools in the province, I distinguish between two normative conceptions of the role of religion in the school curriculum : a confessional approach, based on the transmission of faith, and a secularized conception, which considers religion an object of critical knowledge. The new program of ethics and religious culture instituted in Quebec schools as of September 2008 respects the principles of the second conception, but its aim of civic education appears idealist in certain ways.

Tous droits réservés © Groupe de recherche Diversité Urbaine CEETUM, 2009

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques

Stéphanie Tremblay

Résumé /Abstract

La configuration des rapports entre religions et monde scolaire au Québec s'est radicalement transformée entre 1996 et 2008, passant d'un système confessionnel à un aménagement entièrement laïque. Après avoir retracé les étapes clés de ce processus de laïcisation scolaire, cet article distingue deux conceptions normatives divergentes du rôle attendu de la religion dans l'enseignement : une approche confessionnelle, d'inspiration psychopédagogique, et une conception laïque, abordant la religion comme un objet de savoir critique. Le nouveau programme scolaire d'éthique et culture religieuse, implanté dans les écoles québécoises depuis septembre 2008, s'ancre certes dans une conception laïque de l'éducation, mais se double d'une visée de formation citoyenne, laquelle comporte une part d'idéalisme.

The relations between religion and education in Quebec have radically changed between 1996 and 2008 : the Quebec school system has become secularized and Christian religion no longer dominates this institution. After examining the process of the deconfessionalization of schools in the province, I distinguish between two normative conceptions of the role of religion in the school curriculum : a confessional approach, based on the transmission of faith, and a secularized conception, which considers religion an object of critical knowledge. The new program of ethics and religious culture instituted in Quebec schools as of September 2008 respects the principles of the second conception, but its aim of civic education appears idealist in certain ways.

Mots-clés : École publique, laïcité, déconfessionnalisation, Québec, enseignement, religions.

Keywords: School, *laïcité*, deconfessionalization, Quebec, education, religions.

Introduction

En tant que modalité révélatrice des rapports entre État et religions en contexte démocratique, la place dévolue à la religion dans l'éducation scolaire nous renseigne sur plusieurs questions sociologiques et pédagogiques : par exemple, quels sont les aspects normatifs et axiologiques de la prise en compte de la religion à l'école? ou encore, quelle conception du pluralisme « légitime » se dégage du discours éducatif tenu sur la religion à l'école et que reflète celui-ci quant aux diverses conceptions sociales dominantes? Toutes ces interrogations se situent au cœur de notre problématique, mais dans l'espace imparti par cet article, nous nous pencherons surtout sur les aspects légaux et institutionnels impliqués dans l'évolution récente de la religion dans le monde scolaire québécois. Après avoir mis en place le cadre général dans lequel a pris forme la nouvelle configuration de la religion dans l'espace scolaire, nous dresserons un panorama des diverses attentes sociales et des principaux argumentaires convoqués dans ce débat social depuis la fin des années 1980. Cette rétrospective nous permettra de mieux cerner l'émergence du programme d'éthique et de culture religieuse dans l'école publique québécoise et d'éclairer certains glissements se profilant entre les intentions qui y sont énoncées et leur objectivation en contenus de formation.

Naissance du débat sur la confessionnalité scolaire

Le paysage de la confessionnalité scolaire n'a pas subi de transformation majeure jusqu'au tournant des années 2000. Il faut dire que depuis le régime français, et même après les soubresauts provoqués par la Conquête anglaise, le système scolaire a été défini sur la base d'une séparation confessionnelle entre catholiques et protestants, séparation qui exprimait en partie le clivage linguistique existant entre eux[1]. Cette tradition séculaire, touchant autant aux structures du système scolaire qu'aux contenus d'enseignement, se voyait garantie par plusieurs paliers législatifs, dont l'article 93[2] de la Constitution canadienne.

C'est dans la foulée de la Commission Parent (1963), qui a précédé l'adoption du *Bill* 60 créant le ministère de l'Éducation, que l'aménagement confessionnel des écoles publiques a été débattu pour la première fois sur la place publique. Même si la gouvernance du système d'éducation a alors été transférée au gouvernement, l'Église y a conservé de nombreuses prérogatives en raison de son rôle et de son pouvoir historiquement acquis. Il faut dire que les groupes de la société civile avaient à cette époque peu de poids sur la

scène publique puisque la prépondérance de l'Église rendait impossible, sur le plan structurel, la poursuite d'un véritable débat démocratique (Milot 2001).

Après cette étape charnière, les débats sur la religion à l'école sont restés plutôt larvés pendant une trentaine d'années. Malgré le processus de sécularisation interne au système scolaire, qui diluait de plus en plus la fonction normative du cadre confessionnel, les aménagements politiques demeuraient inchangés. Ce décalage sociologique entre les structures scolaires confessionnelles et la société a continué de s'accentuer au cours des années 1970, à mesure que le gouvernement définissait le Québec comme une société ouverte à la diversité et sensible aux droits fondamentaux. L'intensification des flux migratoires en provenance d'Asie, des Caraïbes, d'Afrique et d'Amérique latine (Helly 1996) et la montée de la désaffiliation religieuse (Lemieux 1990) ont certainement accéléré cette prise de position pluraliste. Les nouvelles orientations politiques en cette matière ont trouvé écho dans plusieurs documents officiels dont la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, enchâssée dans la Constitution canadienne en 1975, et l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration (MCCI 1991), qui affirmait le caractère pluraliste de la société québécoise. En regard de ces choix de société, l'organisation confessionnelle du système scolaire est apparue ouvertement discriminatoire par rapport à ceux qui n'appartenaient pas à la religion chrétienne. Pour juguler cette contradiction et maintenir les enseignements confessionnels (catholiques et protestants), le gouvernement a décidé de recourir à des clauses dérogatoires aux Chartes canadienne et québécoise des droits de la personne (1982)[3].

Accélération des changements légaux et mise en forme de la laïcité scolaire

Au tournant des années 1990, la confessionnalité du système éducatif a continué de s'effriter et a surtout donné lieu à de vastes débats publics. Cette période de bouleversements a été initiée par une importante consultation publique sur l'éducation, la Commission des États généraux, laquelle a recommandé en 1996, de déconfessionnaliser le système scolaire[4]. Deux ans plus tard, le gouvernement du Parti Québécois est parvenu à obtenir du gouvernement fédéral un amendement à l'article 93 de la Constitution canadienne[5], qui garantissait les privilèges historiques des autorités chrétiennes sur le système scolaire. Toujours en 1997, le Groupe de travail sur la religion à l'école a été créé par le ministère de l'Éducation (Pauline Marois) pour examiner tous les aspects relatifs à la religion en milieu scolaire. Dans son rapport final, publié deux ans plus tard, le Groupe de travail formulait

plusieurs recommandations à l'État dont celle de laïciser le système scolaire et de remplacer les enseignements confessionnels par un enseignement culturel des religions. La position argumentaire de ses membres se fondait sur une reconnaissance entière des droits fondamentaux (dont « l'égalité » et la « liberté de conscience et de religion ») et du nouveau paysage social, marqué par la sécularisation et le pluralisme (Groupe de travail sur la religion à l'école 1999).

Un grand nombre d'acteurs sociaux se sont mobilisés par rapport aux conclusions du rapport et ont participé à une importante commission parlementaire organisée à cet effet par le gouvernement québécois. La tenue de cet événement inédit en 1999 révèle déjà l'importance de la religion comme « enjeu d'éthique publique » (Larouche 2006). À cette occasion, plus de 250 personnes et groupes sociaux (chrétiens, non chrétiens, acteurs scolaires, etc.) ont pris part au débat en déposant un mémoire à l'Assemblée nationale. Ceux-ci se sont exprimés tant sur les modalités d'aménagement de la religion dans les structures et le curriculum scolaires que sur le rôle de l'école en matière de socialisation religieuse et d'intégration sociale. Les tenants de la laïcité – ouverte ou fermée au phénomène religieux – (Coalition pour la déconfessionnalisation, syndicats nationaux, Ligue des droits et libertés) ont alors affronté les tenants de la confessionnalité ou de la multiconfessionnalité (Assemblée des évêques, facultés de théologie, Table de concertation protestante) (Milot 2002; Ouellet 2000). La loi de 2000[6] a scellé une forme de compromis ou d'aménagement hybride entre les deux positions normatives : le gouvernement a aboli les structures confessionnelles du système scolaire, mais il a, en revanche, conservé les enseignements biconfessionnels (MEQ 2000). Ce n'est qu'à l'issue de la commission parlementaire de 2005 que le gouvernement a achevé la laïcisation du système éducatif en optant pour la mise en place d'un nouveau cours commun et obligatoire d'éthique et de culture religieuse, en remplacement de l'enseignement catholique et protestant (MELS 2005)[7].

À la lumière de ce bref aperçu du processus de déconfessionnalisation scolaire, nous pouvons déjà constater qu'à l'intérieur d'une quarantaine d'années, les termes du débat ont véritablement changé. Les commissions parlementaires de 1999 et de 2005 ont en effet montré à quel point la fonction d'intégration culturelle traditionnellement assumée par la tradition chrétienne s'était dissoute pour laisser place à d'autres pôles, dont la sensibilité aux droits de la personne et l'ouverture au pluralisme. La sédimentation de ces nouveaux vecteurs normatifs dans l'univers social a d'ailleurs modifié les compétences attendues de la socialisation religieuse à l'école.

L'enseignement de la religion à l'école au miroir de deux positions normatives

L'aménagement de la religion dans le curriculum scolaire au Québec se retrouve depuis longtemps au croisement de différentes pressions sociales. Mais l'évolution socioreligieuse, qui a transformé la place et le rôle de la religion dans la société civile depuis une trentaine d'années, a particulièrement miné la légitimité sociale de l'enseignement confessionnel et a contribué à en renouveler les modalités éducatives. Avant même le traitement politique de cette question vers le milieu des années 1990, l'embryon d'un enseignement « des religions » a vu le jour, dans la réflexion de nombreux chercheurs québécois (Milot et Ouellet 1997; Ouellet et Pagé 1991; Aubert *et al.* 1988).

Au Québec, deux configurations argumentaires s'entrechoquent : une approche « confessionnelle », d'inspiration psychopédagogique, et une conception « laïque », puisée dans la perspective des sciences humaines. La première orientation est mise de l'avant par plusieurs groupes religieux, surtout d'obédience catholique, dont le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation et l'Assemblée des évêques du Québec (AEQ), mais aussi par plusieurs facultés universitaires de théologie et certaines associations de parents catholiques. Les principaux objectifs assignés à l'enseignement religieux selon les tenants de cette position gravitent autour de la transmission d'un héritage religieux particulier, gage d'une reproduction de l'identité confessionnelle. Pour justifier la pertinence d'une telle orientation éducative dans l'école publique, les tenants de cette position invoquent des arguments relatifs au développement intégral de l'élève, à la nécessité d'une formation interreligieuse et, dans le cas des groupes catholiques, à l'inscription dans la trame culturelle chrétienne.

Le premier argument, de nature psychopédagogique, renvoie à l'importance d'adapter l'éducation scolaire aux valeurs de l'« éthos » familial, incluant la tradition religieuse d'appartenance, afin d'atténuer les tensions entre les normes familiales et scolaires et d'assurer un meilleur équilibre psychologique à l'enfant. Il est à noter que ce postulat éducatif suppose une linéarité du processus de construction identitaire des jeunes : ce n'est qu'une fois qu'ils se sont approprié leur patrimoine religieux familial qu'ils peuvent plus aisément rencontrer l'altérité. Or, une telle vision ne prend pas en considération les multiples autres instances de socialisation qui interfèrent avec celle de la famille, dont le groupe de pairs et les médias (Ouellet 2001). Évidemment, cet argument sous-tend aussi le caractère central de la quête de sens dans la formation « intégrale » de l'élève en cadre scolaire.

En lien logique avec le précédent, l'argument relatif à l'éducation interreligieuse épouse toujours l'idée selon laquelle il faut partir d'une identité confessionnelle particulière et bien ancrée pour rencontrer l'autre avec profit. Dans cette conception édulcorée de l'approche confessionnelle, inspirée de la théologie du pluralisme (Ziebertz 2003; Gisel 1999), l'échange interreligieux vise à préparer les jeunes à vivre ensemble dans une société multiculturelle et à développer des attitudes de connaissance et de reconnaissance de l'autre (Lefebvre 2005). Si celle-ci admet le pluralisme des options religieuses, cette perspective inféode toujours les valeurs morales aux grandes traditions religieuses et principalement au christianisme, religion historiquement dominante au Québec.

Un dernier argument confortant l'enseignement confessionnel concerne le rôle prééminent du christianisme dans l'histoire, la culture et la mémoire collective québécoises. Surtout mobilisé chez les groupes catholiques, ce plaidoyer se fonde sur une reconnaissance du droit de la « majorité » catholique à transmettre ses valeurs collectives via l'institution scolaire. Selon la logique déployée dans cette perspective, l'enseignement confessionnel renvoie à une matrice identitaire qui semble se superposer à la fibre nationaliste du groupe majoritaire. Cette approche puise visiblement à une conception collective, voire communautarienne, de la démocratie dans laquelle les normes communes doivent s'articuler aux particularismes religieux des groupes (Milot 2002).

Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation utilise depuis longtemps cet argument en l'amalgamant au « droit des parents » qui choisissent massivement l'enseignement confessionnel pour leurs enfants. Or, une recherche d'envergure menée par Milot en 1991 a montré que derrière ce choix en apparence univoque se dissimulaient des motifs beaucoup plus complexes que la seule volonté des parents de transmettre une foi religieuse à leurs enfants. La plupart d'entre eux y voyaient en effet une courroie de transmission d'« outils fondamentaux pour l'existence » (un espoir d'« après-mort », un soutien dans les épreuves, un sens à la vie, etc.) (Milot 1991). D'autres enquêtes à large échantillon (Milot et Ouellet 2004; Milot et Proulx 1999) ont confirmé, plus récemment, l'opinion favorable des parents, des enseignants et des directeurs d'établissement d'enseignement à l'égard d'une éducation aux cultures religieuses et l'importance d'y inclure une visée d'ouverture aux autres religions.

En revanche, les objectifs assignés à l'enseignement laïque de la religion passent essentiellement par le prisme des sciences humaines, dont les méthodes permettent une connaissance neutre (sur le plan axiologique), critique et

systématique. Cette orientation éducative a été portée, lors des débats publics, par plusieurs organismes-conseils et organismes publics dont la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) et le Conseil des relations interculturelles (CRI), mais aussi par plusieurs acteurs du milieu de l'éducation et du secteur syndical. Les finalités éducatives relevant de cette approche s'inscrivent essentiellement dans une perspective culturelle et historique du phénomène religieux et visent à outiller les élèves pour qu'ils puissent mieux saisir les multiples facettes de la religion tout en apprenant à décrypter l'image, parfois déformée, qu'en renvoient les médias (Milot et Ouellet 1997).

Le Groupe de travail sur la religion à l'école, qui a très bien documenté cette approche éducative, dont il recommandait la mise en œuvre au ministère de l'Éducation en 1999, en a dégagé les principes directeurs. Cet enseignement devait entre autres « refléter la diversité des traditions religieuses et des courants de pensée séculière présents dans la société québécoise et dans le monde », les aborder « dans leur richesse et leur complexité » et « préparer les élèves à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux » (Groupe de travail sur la religion à l'école 1999 : 208). Distinct des autres, le dernier principe renvoie à une catégorie différente de paramètres éducatifs qui concerne l'éducation à la citoyenneté. Ce dernier laisse voir un type d'attente qui deviendra de plus en plus important au cours des années suivantes et qui influencera la conception de l'enseignement des religions au Québec.

Certains auteurs, dont Durand (2004), Lefebvre (2005) et Roussel (2000), proposent par ailleurs d'adjoindre à cet enseignement des objectifs touchant à la quête de sens et au développement spirituel des élèves. Mais cet amalgame est loin de faire l'unanimité, car il soulève la crainte d'un retour souterrain de la confessionnalité dans l'enseignement et expose les enseignants à des présomptions de partialité de la part des parents.

Un ancrage civique pour le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse

Au lendemain du rapport Proulx[8], une autre perspective commence ainsi à surplomber l'approche « culturelle » dans les justifications concernant l'enseignement non confessionnel des religions à l'école. Pour plusieurs auteurs (Lebuis 2006; Milot 2005; Ouellet 2005), la « connaissance » des grandes traditions religieuses ne constitue pas un argument suffisant pour fonder un cours consacré uniquement au phénomène religieux; il faut également viser

la « reconnaissance » de l'Autre comme égal à soi en dignité (Milot 2005). La publication de l'Avis du Comité sur les affaires religieuses (CAR) en 2004 a marqué à cet égard une étape déterminante en proposant une approche pédagogique novatrice, distincte à la fois des orientations confessionnelle et culturelle. Celui-ci a en effet situé pour la première fois l'enseignement de la religion dans un paradigme civique, en axant ses finalités sur la tolérance et le respect d'autrui (CAR 2004). Ce nouvel objectif axé sur la pacification sociale deviendra la clé de voûte de l'architecture pédagogique du programme en élaboration. Certes, ce nouveau paradigme présente plusieurs affinités avec la formation interreligieuse développée en théologie du pluralisme, mais celui-ci repose sur une épistémologie différente. Ici, l'enseignement de la religion ne nécessite pas un enracinement préalable dans une tradition religieuse particulière, mais relève résolument d'une philosophie du pluralisme et de la reconnaissance (Renaut et Touraine 2005; Honneth 2000; Taylor 1994).

Notons que si les acteurs sociaux sont divisés quant aux modalités d'aménagement de la religion dans l'enseignement scolaire, peu d'entre eux préconisent une disparition de ce savoir scolaire du curriculum. La mise en lien de l'enseignement des religions avec l'éducation à la citoyenneté renouvelle en effet la pertinence de ce savoir scolaire dans un contexte social marqué par une activation fréquente de marqueurs religieux dans différents conflits politiques et sociaux, au Québec et ailleurs. En outre, il se révèle hautement pertinent dans une société pluraliste comme le Québec où la mixité sociale et la confrontation de convictions divergentes dans le même espace public représentent un enjeu préoccupant et interpellent notre capacité de délibérer dans le respect de l'autre. C'est donc cette approche qui a été retenue dans le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse, comme en témoignent ses deux grandes finalités éducatives : « la poursuite du bien commun » et « la reconnaissance de l'autre » (MELS 2007 : 10).

Le programme d'éthique et de culture religieuse : entre idéal et réalité

Malgré la pertinence évidente du programme d'éthique et de culture religieuse dans le curriculum scolaire, certains de ses éléments de contenu posent question aux plans sociologique et pédagogique. Deux aspects retiennent principalement notre attention : l'amalgame entre « éthique » et « culture religieuse » et l'approche préconisée dans la présentation des traditions religieuses. Le jumelage de l'« éthique » et de la « culture religieuse » dans la même discipline scolaire présente d'abord le risque de confondre les univers

épistémologiques propres à chacun des domaines de formation et ainsi de négliger les visées éducatives de l'une ou l'autre de ces compétences (Leroux 2007). Même s'il n'en est rien en réalité, il peut subsister une certaine suspicion sociale à cet égard en raison des traces historiques laissées par la tradition confessionnelle. Ces inquiétudes ont d'ailleurs été maintes fois exprimées par plusieurs acteurs sociaux lors de la commission parlementaire de 2005 sur la place de la religion à l'école (Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire, Centrale de l'enseignement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation).

D'un côté, si on noie le phénomène religieux dans l'univers des questions éthiques, en convoquant uniquement la religion pour illustrer des positions éthiques ou morales, on élague du même coup plusieurs facettes de la religion, laquelle déborde largement la seule fonction éthique (Weinstock 2006). La religion fournit en effet une configuration émotive pour supporter la souffrance et la mort, un ensemble de réponses à des questions métaphysiques et une théodicée, pour ne nommer que ces quelques rôles. D'un autre côté, si l'on enracine le champ éthique dans une source de normativité religieuse, selon un réflexe que Weinstock appelle « crypto-religieux », on ne respecte pas l'autonomie de la réflexion éthique et on risque ainsi de cautionner un retour souterrain de la confessionnalité dans l'enseignement de la religion (*ibid.*). Certes, plusieurs intuitions éthiques peuvent être archivées dans des préceptes religieux, mais le mécanisme éthique laisse place à l'expression de valeurs profondes qui ne relèvent pas exclusivement de la religion.

Concernant le traitement plus spécifique des traditions religieuses dans le programme, nous pouvons constater la prévalence d'une approche « phénoménologique » de la religion, axée sur la mise en rapport de phénomènes religieux apparentés (mythes, récits, rites, etc.). Or, ce choix pédagogique comporte un risque de folklorisation du religieux en favorisant l'établissement de liens superficiels et désincarnés entre diverses expressions du religieux. Cette orientation éducative constitue en ce sens une pente savonneuse pour promouvoir le vivre-ensemble, qui rappelons-le, représente l'une des deux finalités directrices du programme d'éthique et de culture religieuse.

Parce qu'il tend à occulter la diversité interne des traditions religieuses abordées dans le programme, ce type de découpage thématique présente aussi le risque d'« idéaliser » la religion. En effet, les contenus en culture religieuse incorporent peu les contradictions, les aspects plus sombres et les nombreuses définitions concurrentes d'une même expression religieuse au sein d'une même tradition (Lebeau 1988). En examinant les thèmes et éléments de contenu en

culture religieuse, nous observons que le plus souvent, ce sont plutôt les aspects consensuels, patrimoniaux ou routiniers qui sont retenus au détriment des éléments plus conflictuels. Et ceci n'est pas l'apanage du christianisme, mais vaut aussi pour les autres religions incluses dans le programme, comme l'islam, le judaïsme et les spiritualités autochtones (MELS 2007). De surcroît, les religions abordées ne sont pas toutes traitées sur le même pied d'égalité, mais sont ordonnées selon un pluralisme relativement sélectif. Ainsi, pour des raisons patrimoniales, le christianisme est traité tout au long de chaque année d'un cycle, ce qui n'est pas le cas du judaïsme, de l'islam ou du bouddhisme (*ibid.*). Si la place prééminente accordée à la tradition chrétienne est légitime pour les raisons qui viennent d'être évoquées, elle induit toutefois un parti pris qui pourrait être perçu négativement de la part de ceux qui ne s'identifient pas à la lignée chrétienne. D'ailleurs, ce pluralisme asymétrique ne semble pas tout à fait cohérent avec le principe de « reconnaissance de l'autre » qui structure le programme d'éthique et culture religieuse.

Ces zones plus problématiques du programme ne sont pas sans révéler la persistance de certaines tensions entre le discours social dominant au Québec, prêchant une ouverture accrue à la diversité religieuse, et l'attachement séculaire d'autres segments de la population au patrimoine chrétien.

Conclusion

En dépit de ces quelques apories, l'approche de l'enseignement des religions retenue au Québec présente un caractère hautement novateur, car elle s'articule non seulement autour d'une visée de connaissance des religions, mais également autour d'un souci de dialogue et d'ouverture à l'altérité. La situation du Québec se différencie en outre d'autres contextes nationaux abritant des modèles laïques de l'enseignement religieux, comme la France ou l'Angleterre, par sa longue tradition d'accommodement à l'égard des minorités religieuses et par la forme très démocratique qu'y a pris le débat récent sur la religion à l'école. Enfin, l'une des questions que nous n'avons pas eu l'occasion d'évoquer, mais qui apparaît déterminante dans la mise en œuvre du programme d'éthique et de culture religieuse est celle des enseignants, dont le rôle est crucial dans l'appropriation des contenus d'enseignement par les élèves. Mais comment le filtre que peuvent avoir les enseignants intervient-il sur la transmission des savoirs dans un domaine aussi délicat que celui des religions? En lien avec cette question, que devons-nous penser du port de signes religieux chez les membres du personnel enseignant, qui représentent l'État? Ces questions prolongent notre problématique et représentent d'autres avenues pertinentes pour approfondir l'analyse des relations complexes entre État et religions au Québec.

Note biographique

Stéphanie Tremblay est détentrice d'une maîtrise en sociologie de l'Université du Québec à Montréal et s'intéresse notamment aux rapports entre religions et éducation, aux relations interethniques et aux enjeux de la laïcité et du vivre-ensemble.

Notes

[1] Notons qu'il existait aussi des catholiques anglophones et des protestants francophones.
[2] « 93. Dans chaque province et pour chaque province, la législature peut exclusivement édicter les lois sur l'enseignement, sous réserve et en conformité des dispositions suivantes : (1) Rien ne devra préjudicier à aucun droit ou privilège conféré, lors de l'Union, par la loi à aucune classe particulière de personnes dans la province, relativement aux écoles séparées (*denominational*); (2) Tous les pouvoirs, privilèges et devoirs conférés ou imposés par la loi dans le Haut-Canada, lors de l'Union, aux écoles séparées et aux syndicats d'écoles des sujets catholiques romains de Sa Majesté, seront et sont par le présent étendus aux écoles dissidentes des sujets protestants et catholiques romains de la Reine dans la province de Québec; (3) Dans toute province où un système d'écoles séparées ou dissidentes existera par la loi, lors de l'Union, ou sera subséquemment établi par la législation de la province- il pourra être interjeté en appel au gouverneur général en conseil établi de tout acte ou décision d'aucune autorité provinciale affectant aucun des droits ou privilèges de la minorité protestante ou catholique romaine des sujets de Sa Majesté relativement à l'éducation […] » (Paul 1981, traduit et cité dans Milot 2002 : 99).
[3] Ces clauses dérogatoires permettent au gouvernement québécois de se soustraire aux prescriptions de la Constitution canadienne et à la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. Celles-ci doivent être renouvelées tous les cinq ans. La dernière clause dérogatoire a été reconduite jusqu'en 2008.
[4] Commission des États généraux sur l'éducation, 1996. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final.* Gouvernement du Québec, p. 53-56 et 88.
[5] Cet amendement a permis au Québec de se soustraire à la protection des administrations scolaires confessionnelles.
[6] Il s'agit de la *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité* (loi 118).
[7] Il s'agit de la *Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation* (loi 95). Notons par ailleurs que le ministère de l'Éducation du Québec est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2003, suite à un changement de gouvernement : du Parti Québécois au Parti Libéral.
[8] Le rapport « Proulx », préparé par le Groupe de travail sur la religion à l'école, a été ainsi nommé en raison du nom de son directeur, le professeur Jean-Pierre Proulx.

Bibliographie

Aubert, M., M. Milot et R. Richard (dir.), 1988. *Le défi de l'enseignement religieux : problématiques et perspectives*. Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

Comité sur les affaires religieuses, 2004. *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et pistes d'avenir*. Québec, gouvernement du Québec.

Commission des États généraux sur l'éducation, 1996. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final*. Québec, gouvernement du Québec.

Durand, G., 2004. *Le Québec et la laïcité. Avancées et dérives*. Montréal, Les éditions Varia.

Gisel, P., 1999. *La théologie face aux sciences religieuses. Différences et interactions*. Genève, Labor et Fides.

Groupe de travail sur la religion à l'école, 1999. *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec, gouvernement du Québec.

Helly, D., 1996. « Les politiques d'immigration au Canada de 1867 à nos jours », *Hommes et migration*, n° 12, p. 6-14.

Honneth, A., 2000. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, Les Éditions du Cerf.

Larouche, J.-M., 2006. « De la religion dans l'espace public. Vers une société postséculière », *Éthique publique*, Éditions Liber, vol. 8, nº 1, p. 7-15.

Lebeau, E-C., 1988. « Étude des religions et quête de sens dans l'enseignement religieux culturel en Angleterre », *in* M. Aubert, M. Milot, et R. Richard (dir.), *Le défi de l'enseignement religieux : problématiques et perspectives*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 61-79.

Lebuis, P., 2006. « Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école », *Éthique publique*, Éditions Liber, vol. 8, n° 1, p. 70-90.

Lefebvre, S., 2005. « Éduquer à la religion : connaissances, reconnaissance et dialogue », *in* F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval, p. 63-84.

Lemieux, R., 1990. « Le catholicisme québécois : une question de culture », *Sociologie et sociétés*, vol. XXII, n° 2, p. 145-164.

Leroux, G., 2007. *Éthique, culture religieuse, dialogue : arguments pour un programme*. Québec, Fides.

Milot, M., 2005. « Tolérance, réciprocité et civisme : les exigences des sociétés pluralistes », *in* F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion*? Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval, p. 11-32.

Milot, M., 2002. *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*. Turnhout, Brepols Publishers, coll. « Bibliothèque de l'École Pratique des Hautes Études, Sciences religieuses ».

Milot, M., 2001. « La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec », *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, nº 2, automne. http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-2/04-Milot.html [consulté le 12 juillet 2007].

Milot, M., 1991. *Une religion à transmettre. Le choix des parents*. Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

Milot, M. et F. Ouellet, 2004. *L'enseignement de la religion après la loi 118. Le point de vue des leaders religieux. Rapport de recherche*. Publication IM n° 23. http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/doc/Milot_religieux.pdf [consulté le 13 mars 2008].

Milot, M. et F. Ouellet (dir.), 1997. *Religion, éducation et démocratie*. Montréal, L'Harmattan.

Milot, M. et J-P. Proulx, 1999. *Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école publique*. Étude n° 2, Groupe de travail sur la religion à l'école, Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), 2007. *Éthique et culture religieuse - Secondaire*, version approuvée et révisée sur le plan linguistique. https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/index.php?page=programme [consulté le 24 janvier 2008].

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), 2005. *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/Prog_ethique_cult_reli/index.asp [consulté le 24 janvier 2008].

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2000. *Dans les écoles du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/place_rel/index.htm [consulté le 24 janvier 2008].

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI), 1991. *Au Québec, pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Direction des communications, Québec, gouvernement du Québec.

Ouellet, F., (dir.), 2005. *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

Ouellet, F., 2001. « Les questions touchant la quête de sens dans l'éducation à la citoyenneté », *in* M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (dir.), *L'éducation à la citoyenneté*. Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 243-258.

Ouellet, F., 2000. *L'enseignement culturel des religions. Le débat*. Sherbrooke, Éditions du CRP.

Ouellet, F. et M. Pagé, 1991. *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).

Renaut, A. et A. Touraine, 2005. *Un débat sur la laïcité*. Paris, Stock.

Roussel, J.-F., 2000. « La situation du rapport Proulx dans l'évolution récente de l'enseignement moral et religieux catholique », *in* S. Lefebvre (dir.), *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux*. Québec, Fides, p. 63-80.

Taylor, C., 1994. *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris, Aubier.

Weinstock, D., 2006. « Un cours d'éthique et de culture religieuse : prochain épisode d'un malentendu? », *in* F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 187-196.

Ziebertz, H-G., 2003. « Models of Inter-religious Learning and Types of Religiosity », *in* L. Francis (dir.), *Religious education in a plural Western Society : Problem and Challenges*. Munster, Hamburg and London, Lit Verlag.