

La religion à l'école : un exemple de rapports ambigus entre les Églises et l'État

Pierre Lebuis

Volume 9, numéro 1, printemps 1996

Spiritualité, Églises et religions

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/301348ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/301348ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université du Québec

ISSN

0843-4468 (imprimé)

1703-9312 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lebuis, P. (1996). La religion à l'école : un exemple de rapports ambigus entre les Églises et l'État. *Nouvelles pratiques sociales*, 9(1), 59–77.
<https://doi.org/10.7202/301348ar>

Résumé de l'article

Cet article veut jeter un regard critique sur le débat entourant la question de la présence de la religion à l'école. Dans un premier temps, il veut montrer comment ce débat s'est noué au Québec de 1963 à aujourd'hui. Les illustrations retenues permettent de voir comment les instances catholiques ont exercé un rôle prépondérant et ont contribué à maintenir des rapports ambigus entre les Églises et l'État en matière de religion à l'école. Dans un deuxième temps, le texte propose quelques considérations afin de resituer le débat par rapport à la mission fondamentale de l'école dans une société démocratique.

❖ La religion à l'école : un exemple de rapports ambigus entre les Églises et l'État

Pierre LEBUIS
Département des sciences religieuses
Université du Québec à Montréal

Cet article veut jeter un regard critique sur le débat entourant la question de la présence de la religion à l'école. Dans un premier temps, il veut montrer comment ce débat s'est noué au Québec de 1963 à aujourd'hui. Les illustrations retenues permettent de voir comment les instances catholiques ont exercé un rôle prépondérant et ont contribué à maintenir des rapports ambigus entre les Églises et l'État en matière de religion à l'école. Dans un deuxième temps, le texte propose quelques considérations afin de resituer le débat par rapport à la mission fondamentale de l'école dans une société démocratique.

S'il est un domaine de la vie sociale où, même dans nos sociétés sécularisées, les rapports entre les Églises et l'État sont demeurés ambigus, c'est bien celui de l'école. En effet, l'école québécoise constitue un exemple éloquent de l'ambiguïté de ces rapports puisqu'elle demeure la seule institution sociale qui conserve un statut religieux malgré son caractère public. À cet égard, le projet de l'actuelle ministre de l'Éducation, M^{me} Pauline Marois, concernant la création de commissions scolaires linguistiques pour juillet 1998, non seulement maintient cette ambiguïté des rapports entre l'État et les groupes religieux dominants mais de plus, il est susceptible, à

terme, de créer davantage de confusion, avec la formation de comités confessionnels au sein des nouvelles commissions scolaires linguistiques sur les territoires de Montréal et de Québec et le maintien d'une règle de dissidence pour les minorités catholiques et protestantes à l'extérieur de ces territoires.

Le présent texte entend jeter un regard critique sur le débat entourant la question de la présence de la religion à l'école, d'une part, en examinant la position d'acteurs sociaux qui ont non seulement dominé le débat mais qui ont su également l'orienter en leur faveur, à savoir les instances catholiques, et, d'autre part, en signalant, à l'aide de quelques repères, l'importance de resituer ce débat par rapport à la mission fondamentale de l'école dans une société démocratique.

En ce sens, dans un premier temps, nous allons brièvement retracer à l'aide de quelques illustrations comment s'est nouée la question de la religion à l'école au point d'en faire un débat si enchevêtré que non seulement il a eu raison de plusieurs ministres de l'Éducation, mais qu'il apparaît souvent comme un obstacle majeur au parachèvement d'une réforme scolaire amorcée il y a plus de trente ans. Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation proposait, en 1974, une série de fascicules sur l'éducation religieuse à l'école sous le titre *Voies et impasses*. Compte tenu des voies qu'il a choisies à l'époque, dont celle de reconnaître juridiquement et par voie déclaratoire le caractère confessionnel des écoles « réputées » catholiques, voies dans lesquelles son vis-à-vis, le Comité protestant, s'est également engagé, nous semblons actuellement acculés à des impasses inextricables.

La série *Voies et impasses* du Comité catholique (1974a) s'ouvrait sur une question radicale : « La religion a-t-elle une place à l'école ? » À l'époque, dix ans seulement après le début de la réforme scolaire au Québec, cette question pouvait paraître surprenante, d'autant plus que l'amorce de cette réforme, symbolisée par la création d'un ministère de l'Éducation, avait connu son coup d'envoi à la suite d'un compromis historique qu'il est convenu de reconnaître comme un mini-concordat entre l'Église catholique et le gouvernement libéral de l'époque. Au seuil de l'an 2000, la question de la place de la religion à l'école garde toute son actualité. Cependant, en raison de nouveaux défis sociaux, dont principalement l'intégration des immigrants provenant d'horizons culturels radicalement différents de l'univers occidental, nous ne pouvons plus y répondre selon des scénarios confessionnalistes, mais plutôt dans l'optique d'offrir à tous les jeunes du Québec, et non seulement dans la région de Montréal comme si cela était une simple question de pluralité ethnique, un enseignement religieux de type culturel en complément d'une formation morale laïque

de type humaniste. La seconde partie du texte abordera cette question en y voyant un enjeu majeur de la compréhension interculturelle, compréhension qui passe non simplement par une connaissance de divers univers religieux mais surtout par l'apprentissage du débat public autour de questions relatives au vivre-ensemble dans une société pluraliste et démocratique, la communauté éducative de l'école constituant un microcosme de cette société.

L'APPROCHE CONFSSIONNELLE : UNE VOIE QUI A CONDUIT À DES IMPASSES

Au cours des années, depuis le début de la réforme scolaire qui constitue l'un des fleurons de la Révolution tranquille, les instances catholiques, qu'il s'agisse de l'Assemblée des évêques du Québec ou du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, ont déployé force arguments pour justifier et maintenir à l'école la religion, catholique bien sûr, mais aussi protestante, par extension, en raison des garanties constitutionnelles de l'*Acte de l'Amérique du Nord Britannique* de 1867.

Pour leur part, en matière d'aménagements scolaires, les Églises protestantes ont le plus souvent été à la remorque des propositions des instances catholiques, la référence à la religion n'ayant pas la même connotation chez elles, habituées qu'elles sont à gérer la pluralité religieuse, non seulement en raison de la très grande diversité des dénominations chrétiennes que recouvre le protestantisme, mais également pour des raisons historiques qui les ont amenées au Québec à accueillir au sein de leurs écoles une multiplicité de groupes religieux autres que protestants, dont en particulier les juifs qu'une loi de 1903 déclara devoir être considérés comme des protestants (Comité protestant, 1993 : 5-8).

En fait, le débat confessionnel au Québec prend des colorations différentes selon qu'il s'agit des instances catholiques ou des groupes protestants. Pour ces derniers, la religion n'est pas le vrai problème puisque le secteur protestant était, jusqu'à l'adoption de la Loi 101, un secteur essentiellement anglophone et que c'est à ce titre qu'il a surtout cherché à obtenir des garanties quant à son devenir. Ce sont donc les instances catholiques qui ont développé le discours le plus structuré pour justifier la présence de la religion dans les écoles, utilisant à cette fin, comme nous l'avons déjà dit, de multiples arguments.

Selon les époques et les débats politiques entourant la question confessionnelle, ces arguments ont porté sur les structures supérieures du ministère de l'Éducation, sur les structures des commissions scolaires, sur le statut juridique des écoles, sur le projet éducatif des écoles, sur l'éducation

aux valeurs, sur les services d'enseignement religieux et d'animation religieuse dans les écoles. Plus fondamentalement, ces arguments se sont modulés en fonction des enjeux sociaux auxquels l'école et la société font face : sécularisation des institutions sociales et séparation de l'Église et de l'État, respect de la liberté de conscience et de religion, droits constitutionnels des catholiques et des protestants en matière scolaire, intégration des minorités, place des valeurs religieuses dans les institutions scolaires, culture québécoise et projet national, droit à la différence, droits des parents et démocratie, etc.

L'argument constitutionnel n'est qu'un parmi d'autres, les instances catholiques ayant d'ailleurs parfois tendance à chercher à en minimiser le poids pour montrer que des « aménagements souples et adaptés » sont possibles « sans qu'il soit nécessaire de faire le périlleux détour d'une modification à la Constitution » (Comité exécutif de l'Assemblée des évêques du Québec, 1995 : 18 et 21). Le projet Marois, tel qu'il a été présenté en juin 1996, leur donne raison et vise justement, pour des raisons sans doute fort différentes de celles des évêques, à faire l'économie d'un amendement constitutionnel. À travers ces « accommodements », particulièrement la levée du caractère confessionnel des commissions scolaires, les instances catholiques cherchent à réfuter « des accusations de mainmise et de fixisme, qui [à leurs yeux] sont dépréciatives et qui ne sont pas justifiées » (Comité exécutif de l'Assemblée des évêques du Québec, 1995 : 21).

Or, à travers le temps, de 1963 à 1996, la modulation même de l'argumentation des instances catholiques constitue en quelque sorte une illustration des efforts déployés pour s'assurer, par-delà les accommodements, une certaine mainmise (pour ne pas dire une mainmise certaine) sur l'éducation religieuse, en opérant, entre autres, une équation d'identité entre *éducation religieuse* et *éducation religieuse confessionnelle*. Pour nous en convaincre, il suffit de lire attentivement l'extrait qui suit, qu'on retrouve dans le mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation par le Comité exécutif de l'Assemblée des évêques du Québec en août 1995 :

La tradition chrétienne représente un facteur culturel et social majeur non seulement pour l'histoire passée de notre peuple, mais aussi pour son présent et, nous le croyons, pour son avenir. C'est pourquoi nous estimons que l'éducation religieuse confessionnelle constitue une contribution pertinente et importante à l'initiation culturelle des jeunes générations.

Elle ne permet pas seulement de comprendre et d'interpréter l'histoire, la toponymie, les coutumes, les mentalités, les fêtes, la culture de ce pays. Plus fondamentalement, elle éclaire sur les repères et les convictions qui ont fait durer ce pays et sur un certain nombre de valeurs qui font partie d'une formation durable.

Nous pensons que la dimension religieuse, même dans notre société qu'on dit parfois postchrétienne, ne peut être renvoyée aux seuls champs de la conscience individuelle et des Églises, soigneusement circonscrites à leurs lieux de culte et à leurs assemblées propres. Elle fait partie de ces « raisons communes » qui ont fait exister ce pays et qui l'alimentent toujours. C'est pourquoi nous considérons que les options religieuses peuvent être présentées et débattues dans un lieu culturel aussi important et public que l'école.

Nous croyons que le retrait de l'éducation religieuse confessionnelle et des perspectives qu'elle projette sur les questions humaines fondamentales constituerait un appauvrissement pour l'école, un appauvrissement pour l'éducation, un appauvrissement supplémentaire dans la culture des jeunes générations. (Comité exécutif de l'Assemblée des évêques du Québec, 1995 : 14)

Il est impossible de nier que « la tradition chrétienne représente un facteur culturel et social majeur », non seulement pour la société québécoise mais aussi pour l'ensemble des sociétés issues de l'Occident latin et de l'Orient grec. En effet, il est impossible de « comprendre et d'interpréter l'histoire [et] la culture de ce pays » sans faire référence à cette tradition. À cet égard, on peut facilement admettre que la « dimension religieuse » ne peut être renvoyée dans la sphère du privé et que l'école, comme « lieu culturel [...] public », doit faire en sorte que soient « présentées et débattues » des « options religieuses ». Il s'avère cependant plus difficile de voir dans « l'éducation religieuse confessionnelle » un lieu d'initiation culturelle dans la mesure où la présentation des options religieuses et l'arbitrage des débats appartiennent à une confession particulière. En fait, tout tient sans doute à l'interprétation qu'il faut faire du mot « confessionnel ». Pour arriver à cerner quelle acception il convient de retenir afin de comprendre les accommodements proposés par les instances catholiques, un examen plus approfondi des éléments clés de l'argumentation peut nous éclairer.

Le Comité exécutif de l'Assemblée des évêques du Québec reprend ici, en 1995, un double argument, éducatif et culturel, qui s'est développé d'abord avec la publication de la série *Voies et impasses* du Comité catholique en 1974 puis dans le *Message des évêques du Québec aux responsables de l'éducation* en 1978. Les termes « éducatif » et « culturel » semblent d'ailleurs dorénavant indissociables pour les instances catholiques comme en fait foi le titre d'un avis récent du Comité catholique (1996) : *L'école catholique, un choix éducatif et culturel*.

En apparence, cet argument rompt avec les arguments traditionnellement évoqués pour maintenir la religion à l'école en cherchant à justifier cette présence sur le terrain même de l'école. Alors que de nos jours le Comité catholique estime qu'« il ne serait pas sain de s'en remettre à de vieilles certitudes » (1996 : 1), les auteurs de *Voies et impasses*, il y a plus de vingt ans, se sont attardés à montrer l'insuffisance de divers arguments

« traditionnels ». Dans le premier tome de la série, intitulé *Dimension religieuse et projet scolaire*, la première partie du fascicule portant sur « l'arrière-pays des discussions » cherche à rompre avec le discours traditionnel de la confessionnalité scolaire, que ce discours soit ecclésial, sociologique ou même pragmatique (1974a : 11-25). Dans le deuxième tome de la série, consacré à l'enseignement religieux, cette appréciation de l'insuffisance des arguments traditionnels est reprise différemment et explicitée davantage en raison de l'objet du document. Le Comité catholique rejette donc à l'époque les arguments suivants qu'il est intéressant de rappeler compte tenu que nous les retrouvons encore aujourd'hui en marge et pourtant en complément de l'argument éducatif : la confessionnalité de l'école (l'école étant confessionnelle, il faut offrir un enseignement religieux), le devoir d'évangélisation (l'école doit faire sa part dans l'éducation chrétienne des enfants qui ont été baptisés), la tradition (l'école québécoise a toujours accordé une large place à la religion), la culture chrétienne (l'école ne peut ignorer que la culture occidentale est d'inspiration chrétienne ; il lui faut initier le jeune à cette culture qui est la sienne) ; le désir des parents (la grande majorité des parents désirent un enseignement religieux à l'école) ; les bons principes (les cours de religion permettent d'inculquer de « bons principes » aux jeunes) (1974b : 13-17). Ce que le Comité catholique recherche alors, c'est « un argument plus décisif » (1974b : 17) puisque « l'éducation religieuse dispensée à l'école doit pouvoir se légitimer en termes éducatifs » (1974a : 30).

Cet argument éducatif repose sur un argument central qui répond à la question : « L'éducation religieuse a-t-elle une place à l'école ? » « Oui, répond le Comité catholique, parce que l'éducation religieuse fait partie intégrante d'un projet éducatif ouvert. » (1974a : 31) « Cette réponse », que d'aucuns pourraient trouver un peu courte, « s'appuie sur une double argumentation portant sur la conception du sujet " apprenant " et sur la conception de la religion » (1974a : 31) : l'apprenant est un être en quête de sens et la religion est un champ de signification (1974a : 32-34).

De cet argument éducatif, le Comité catholique dégage, avant de proposer deux objectifs généraux à l'éducation religieuse scolaire – favoriser la maturation de l'étudiant sur le plan religieux et permettre l'exploration de l'univers religieux dans ses diverses dimensions (1974a : 43-46) –, quatre conditions de réalisation : promouvoir une pédagogie de cheminement, accorder une priorité à la tradition chrétienne, assurer un seuil de cohérence dans un projet éducatif chrétien, offrir un environnement global d'Église éducative (1974a : 35-42). Il saute aux yeux que ces conditions de réalisation, particulièrement les deux dernières et même la deuxième, quand on sait que la priorité à la religion chrétienne signifie en fait la tradition catholique, ne se déduisent pas de façon directe et logique

de l'argument éducatif. La promotion de ces conditions oblige en quelque sorte le Comité catholique à *recupérer* les arguments traditionnels, c'est-à-dire à les conserver en les utilisant différemment.

Un tel procédé conduit à l'ambiguïté des propos au point qu'on peut douter de l'intention initiale du Comité catholique de fonder sur un argument éducatif la pertinence de l'éducation religieuse en milieu scolaire. Un exemple, autour de l'argument « traditionnel » de la volonté des parents, peut nous permettre d'illustrer ce propos.

Voulant justifier la priorité accordée à la religion chrétienne quant au contenu de l'éducation religieuse en milieu scolaire, le Comité catholique établit un parallèle avec l'apprentissage de la langue maternelle : « partout dans le monde, les jeunes apprennent d'abord la langue du milieu familial, la langue de la région ou du pays » (1974a : 37). Pour lui, « il en va de même pour l'apprentissage de la religion » et « l'éducation religieuse doit apprendre aux jeunes à connaître d'abord la religion "maternelle" » (1974a : 37). Ainsi, au Québec, « il est normal que le christianisme soit la religion qui ait priorité et que l'éducation religieuse devienne une éducation chrétienne, soit catholique, soit protestante » (1974a : 37). Dans cette veine, dans le tome 2 de *Voies et impasses*, le Comité catholique sera amené à conclure à la pertinence d'une approche confessionnelle de l'enseignement religieux à l'école en invoquant des arguments comme, pour le primaire, « l'attente de la plupart des parents » (1974b : 36) et, pour le secondaire, « l'insertion dans la tradition religieuse des étudiants » (1974b : 65). Sur la même lancée, le Comité catholique estime que l'éducation religieuse a besoin de trouver appui sur une communauté éducative, sur une « Église éducative », selon l'expression qu'il privilégie (1974a : 40). Devant l'objection de certains concernant l'inexistence de réelles communautés confessantes et l'absence d'intérêt du côté parental, le Comité renvoie à l'argument éducatif selon lequel « l'éducation religieuse ne se donne pas d'abord parce que les parents la demandent et l'appuient par leur témoignage [mais] par la volonté d'offrir aux jeunes une possibilité de développement selon toutes les dimensions de leur être » (1974a : 41). Il peut ainsi justifier que « l'effort de l'école garde sa raison d'être même lorsque fait défaut l'appui du milieu [car] il serait excessif d'exiger que cet appui existe avant que ne commence l'action de l'école » (1974a : 41).

Le rapprochement de ces quelques passages illustre bien à sa manière les usages différenciés qui sont faits d'un même argument comme celui de la congruence avec un milieu donné, particulièrement celui des parents. Il jette une certaine lumière sur l'ambiguïté du discours que le lecteur de *Voies et impasses* peut relever, ambiguïté qui est certes

renforcée par un style d'écriture qui recourt amplement aux analogies, aux métaphores et aux images, comme langue et religion «maternelle». Dans un article consacré à *Voies et impasses*, Pierre Lucier qualifie ces procédés de «saut intellectuel» ou encore de «courts-circuitages intellectuels» (1975 : 164). Pour lui, cette «argumentation étrange» constitue «un effort de rationalisation pour défendre le système confessionnel québécois actuel» (1975 : 165) qui «en refusant d'aller au fond du problème de la confessionnalité scolaire et en voulant sécuriser et consolider à tout prix, [...] ne fait peut-être que reporter les débats de fonds» (1975 : 167). Il faut reconnaître que les propos ultérieurs des instances catholiques ont été loin de dissiper cette inquiétude.

Ce qui est le plus étonnant dans cette opération d'élaboration d'un argument éducatif pour justifier la présence de la religion à l'école, c'est qu'il consacre une subordination du Comité catholique à l'argumentation fondamentale de l'épiscopat concernant la pertinence de l'école catholique comme voie privilégiée pour assurer l'éducation religieuse. En matière scolaire, avec la création du ministère de l'Éducation en 1964, les évêques du Québec avaient pourtant décidé de se retirer de l'avant-scène, eux qui, depuis 1875, voyaient directement aux affaires scolaires par leur participation au Comité catholique du Conseil de l'instruction publique (Lefebvre, 1980). Dans une lettre adressée au premier ministre en août 1963 par M^{gr} Roy (Assemblée des évêques du Québec, 1966 : 5-8), ils avaient accepté la prise en charge par l'État du monde de l'éducation et proposé, en complément d'un ministère de l'Éducation, la création d'un Conseil supérieur de l'éducation auquel seraient rattachés des comités confessionnels, représentant les communautés catholique et protestante, qui verraient dorénavant à l'orientation et à la direction des écoles reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas.

Avec les règlements qu'il édicte en 1967, ses prises de position, à la suite des recommandations du rapport Parent concernant la confessionnalité scolaire, en faveur du caractère non confessionnel des commissions scolaires, ses options en faveur d'une présence de «type pastoral» à l'école, c'est-à-dire «moins institutionnelle et plus communautaire, moins autoritaire et plus fraternelle, moins orgueilleuse et plus dépouillée» (Comité catholique, 1969 : 338), le Comité catholique se dissocie d'une «ligne confessionnelle de présence», selon l'expression de la Commission Dumont (Commission d'étude sur les laïcs et l'Église, 1971 : 102). Or, cette ligne confessionnelle demeure celle de l'épiscopat quand il défend l'école catholique, allant même jusqu'à affirmer, par l'entremise du cardinal Léger, qu'«il faut encore recourir à l'aide indispensable des soutiens juridiques et des cadres institutionnels» (Assemblée des évêques du Québec, 1966 : 10). Deux approches s'opposent donc au sein même de

la communauté catholique : une approche pastorale axée sur le témoignage et une approche structurelle et juridique. *Voies et impasses*, malgré son argument éducatif, le règlement du Comité catholique de 1974 et l'opération de reconnaissance juridique du caractère confessionnel des écoles publiques qui suit la promulgation du règlement rapprochent le Comité catholique de l'épiscopat et engagent la population québécoise sur la pente du *juridisme* en matière de confessionnalité scolaire qui conduira, jusqu'à aujourd'hui, à une politisation grandissante du débat confessionnel.

Dans ce débat, dans les moments cruciaux, les évêques ont de plus en plus pris directement la parole, parallèlement au Comité catholique. En fait, on peut dire que, malgré l'entente de 1963 qui amenait les évêques à se retirer de l'avant-scène scolaire au profit du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation qui devait dorénavant représenter l'ensemble de la communauté catholique et non les seules autorités religieuses, les véritables interlocuteurs dans le débat confessionnel, ce sont les évêques et le gouvernement.

Cela est flagrant bien sûr en 1963 dans le cadre de la campagne du «bill» 60 qui visait la création d'un ministère de l'Éducation, quelques semaines après le dépôt de la première tranche du rapport de la Commission Parent. À cette époque, le politologue Léon Dion, analysant les mouvements de pression qu'avait suscités cette campagne, n'hésitait pas à affirmer le rôle prépondérant des évêques : «Dans la campagne du bill 60, le rôle du gouvernement fut prioritaire, l'influence de l'Assemblée des évêques, prépondérante, et la force de pression des agents sociaux, insignifiante.» (Dion, 1967 : 147)

Cette volonté d'influencer le pouvoir politique, nous la retrouvons à d'autres moments cruciaux où le pouvoir politique semble vouloir remettre en question les règles du jeu en matière de religion à l'école ou, plus globalement, les règles du jeu en éducation. Ainsi, les évêques ont pris la parole en 1978, après la consultation sur le Livre vert concernant l'enseignement primaire et secondaire et avant la publication de l'énoncé de politique sur *L'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 1979). C'est à cette occasion, s'adressant au gouvernement du Parti québécois, qui ne pouvait pas être insensible à un tel argument, qu'ils ont fait ressortir la dimension culturelle de la tradition chrétienne dans le développement de la société québécoise :

La confessionnalité scolaire touche à nos racines culturelles les plus profondes. Il existe des liens étroits entre notre culture nationale et la foi chrétienne qui a marqué la naissance et la croissance de notre peuple. [...] Notre héritage culturel subirait un réel appauvrissement si on l'amputait de sa dimension religieuse. C'est pourquoi les parents ont droit à ce que leurs enfants aient libre

accès aux richesses du patrimoine enracinées dans la foi chrétienne ou inspirées par elle. (Assemblée des évêques du Québec, 1978 : 27)

Les évêques reviendront à la barre en 1982 pour communiquer leur intention de ne pas s'opposer à l'abolition du caractère confessionnel des commissions scolaires au moment où des rumeurs plus que persistantes annoncent une réforme des structures. Cet accord permettra de lancer une première version d'un projet de loi (projet de loi 40) en faveur de la création de commissions scolaires linguistiques. En 1984, ils demanderont et obtiendront une clause dérogatoire à la *Charte des droits et libertés* de manière à ce que les droits et privilèges accordés par la loi aux confessions religieuses en matière d'éducation religieuse ne puissent pas être contestés au nom de l'égalité ou de la liberté de conscience ou de religion. Tout compte fait, ce que les évêques ont obtenu jusqu'à maintenant, ce sont de fortes garanties juridiques pour le maintien d'une éducation religieuse confessionnelle.

Sur cette toile de fond, on peut comprendre que l'argument éducatif et culturel qu'évoque le Comité exécutif de l'Assemblée des évêques à cet autre moment crucial que constitue actuellement la tenue des États généraux de l'éducation nous situe en apparence sur le terrain de l'école et de la société pour mieux récupérer l'argument ecclésial du maintien d'une éducation religieuse *confessionnelle* qui se déploie dans un enseignement religieux confessionnel, un service d'animation pastorale et la possibilité de doter les écoles d'un statut confessionnel. Bien sûr, on se défendra de toute mainmise en rappelant que l'enseignement religieux « correspond à l'attente de la très grande majorité des parents » (Comité exécutif de l'Assemblée des évêques du Québec, 1995 : 18) et qu'il est choisi en fonction d'un régime d'option qui permet de lui préférer un enseignement moral, que l'animation pastorale s'adresse aux seuls élèves inscrits comme catholiques et à ceux qui s'y montrent intéressés, et que le statut confessionnel de l'école « correspond au souhait d'une large partie de la population, [et qu'il] est rarement objet de litige [...] d'autant que, suivant les termes mêmes de la loi scolaire, il est possible de révoquer ce statut lorsqu'il devient source de difficultés ou qu'il n'a plus de sens » (Comité exécutif de l'Assemblée des évêques du Québec, 1995 : 19-20).

Il est étonnant de voir réaffirmer cette ligne confessionnelle, particulièrement en évoquant la volonté des parents et de la population, quand on sait, depuis les travaux de Micheline Milot sur ce sujet, combien cette volonté des parents se dissocie d'une approche ecclésiale du religieux pour viser, par le biais de la compétence de l'institution scolaire, la transmission d'*états fondamentaux* (Milot, 1991 : 73-99) liés à quatre composantes de base (soutien dans les épreuves, espoir d'« après-mort », sens à la

vie, cadre éthique) pour lesquels « le point d'ancrage confessionnel devient de plus en plus ténu » (Milot, 1991 : 143).

Et pourtant, dans un avis récent, le Comité catholique (1996) récidive en faisant du « choix parental » un de ses arguments de base pour présenter « l'école catholique » comme « un choix éducatif et culturel ». Dans la foulée d'une opération d'évaluation du vécu confessionnel pour la période 1988-1993, le Comité catholique évoque trois motifs qui incitent les parents à opter pour l'école confessionnelle : « ils voient l'école catholique comme garante de la qualité des services d'éducation religieuse auxquels ils tiennent » ; ils « tiennent également à ce que l'école véhicule de « bonnes valeurs », celles qui font la qualité de la vie sociale et familiale et qu'ils privilégient eux-mêmes : respect, tolérance, accueil, justice, partage, discipline, goût de l'effort, etc. » ; enfin, un « lien est parfois établi entre la confessionnalité scolaire et l'identité québécoise » (1996 : 4). Ces motifs, somme toute traditionnels, permettent pourtant au Comité catholique de conclure cette section sur « les attentes des parents québécois aujourd'hui » de la manière suivante :

Cet attachement [à l'école et à l'enseignement religieux catholiques] manifeste une volonté de continuité culturelle dans une société portée à oublier ses racines, en même temps que la recherche d'un certain climat moral et social dans l'école. Le caractère confessionnel de l'école conserve pour les parents un sens réel, comme symbole et garant d'un certain ordre de valeurs, d'une éducation religieuse de qualité et de la transmission d'un patrimoine identitaire. (Comité catholique, 1996 : 9)

Il faut croire que l'argument a eu un certain impact puisque la ministre de l'Éducation, dans son projet de réforme des commissions scolaires linguistiques, a affirmé que le gouvernement a choisi « de ne pas faire la bataille de la religion » puisque « nous vivons avec une histoire, des traditions et des attentes » (Cauchon, 1996 : A1).

À travers toute cette argumentation, ce qui demeure le plus apparent du côté des instances catholiques, c'est le maintien d'une ligne confessionnelle de présence à l'école. Les garanties obtenues en 1963, en supplément des garanties constitutionnelles de 1867, ont permis de maintenir, à travers tous les projets de réforme, une mainmise sur l'orientation et la gestion du projet scolaire. Les nouvelles garanties de 1996 risquent de lier la population québécoise à un nouveau pacte qui sera quasi impossible à modifier si la volonté politique du gouvernement ne va pas dans le sens d'une réelle laïcisation du système scolaire et du projet de formation dispensé dans les écoles. La position confessionnelle des instances catholiques qui surdétermine le débat sur l'éducation aux valeurs et sur la formation morale et religieuse à l'école se révèle de plus en plus intenable

compte tenu du caractère public de l'institution scolaire et des défis qui se posent aux sociétés démocratiques contemporaines.

POUR UNE VÉRITABLE APPROCHE ÉDUCATIVE DE L'ÉTHIQUE ET DU RELIGIEUX À L'ÉCOLE : UNE VOIE À INVENTER EN ÉVITANT DE NOUVELLES IMPASSES

Au début de cet article, nous avons parlé d'impasses apparemment *inextricables*, car, pour en sortir, il semble qu'il faille toujours envisager soit l'abolition totale de toute référence religieuse au sein de l'institution scolaire, soit le maintien des droits des groupes majoritaires, catholique et protestant, assorti bien sûr, société démocratique oblige, d'une reconnaissance des droits des groupes minoritaires suffisamment organisés et d'un régime d'option permettant à tout parent de choisir un cours d'enseignement moral en lieu et place d'un enseignement religieux confessionnel.

Ces derniers aménagements, nonobstant les compromis sociaux qu'ils impliquent, sont susceptibles de conduire à terme à une balkanisation inquiétante des institutions scolaires que sont les écoles, en dépit d'une volonté politique de les regrouper au sein de structures intermédiaires (commissions scolaires) de nature linguistique. Les enfants de chaque groupe religieux sont formés dans un milieu qui reflète les valeurs de leur groupe : les références, malgré les discours sur l'universalisme, le respect des différences, le pluralisme, sont celles d'un groupe particulier, et non celles d'une culture nationale et commune. Et l'on sait, par l'actualité internationale, combien la montée des particularismes religieux peut conduire à un déchirement des nations et à un éclatement des projets de société.

Quant à la disparition pure et simple de toute référence au religieux à l'école, cette solution occulte une dimension fondamentale de l'existence humaine qui ressurgit sous de multiples visages dans nos sociétés contemporaines et qu'il importe de comprendre pour éviter les préjugés et les exclusions.

Ces solutions visant soit l'intégration globale ou la disparition du religieux à l'école constituent, à notre avis, un cul-de-sac à la fois sur le plan éducatif et sur le plan social, dans un contexte de pluralité grandissante qui soulève de nouveaux enjeux sociaux liés à la coexistence de visions du monde différentes et à l'aménagement du vivre-ensemble. À cet égard, il nous semble qu'il faille revoir le débat sous l'angle de l'importance, sinon de l'urgence, pour l'institution scolaire d'être ouverte au fait religieux autrement que sous un mode confessionnaliste.

Dans cette optique, l'argument socioculturel des instances catholiques peut apparaître pertinent mais il est porté, comme nous avons cherché à l'illustrer, par une rhétorique au service du maintien d'une approche confessionnelle. Bien plus, cet argument, par la voix du Comité catholique (Côté, 1995), est en passe de récupérer les arguments en faveur d'une *culture publique commune* (Harvey, 1995) en caricaturant la culture religieuse que l'école devrait transmettre en toute logique, pour pouvoir affirmer, encore une fois, que seule une approche confessionnelle peut être garante d'une éducation religieuse authentique. On cherche par là à récupérer au sein d'un enseignement religieux confessionnel les apprentissages visés par une approche culturelle de l'éducation religieuse. Pour Harvey, du Centre Justice et foi, qui s'est intéressé aux questions d'immigration, d'identité et de culture religieuse, ces apprentissages devraient se structurer autour de trois domaines : la prise en compte de la dimension spirituelle et du sens du sacré et l'initiation au langage des symboles, la connaissance du patrimoine religieux culturel du pays, la connaissance des grandes traditions religieuses de l'humanité et celles des Premières Nations de ce pays (Harvey, 1995 : 121-124). Pour sa part, reflétant les positions actuelles du Comité catholique (1994, 1991) en matière d'enseignement religieux à l'école, le président du Comité catholique affirme qu'une culture religieuse commune pourrait s'apparenter à « une *option* religieuse qui se voudrait commune pour tous les membres d'une société donnée », risquant alors de « lier citoyenneté et option religieuse » et de « confondre les ordres séculier et religieux » (Côté, 1995 : 88) ; il dénonce surtout le caractère intellectuel de la culture religieuse qui, selon lui, néglige la dimension existentielle, contrairement à l'enseignement religieux confessionnel qui propose « un humanisme chrétien » « en vue d'alimenter la recherche d'humanisation qui est portée par l'école d'ici » (Côté, 1995 : 90-92). On aura reconnu ici un des procédés fondamentaux des instances catholiques qui consistent à faire des équivalences entre la mission fondamentale de l'institution scolaire (ici, la recherche d'humanisation) et l'apport d'une confession particulière (ici, la proposition d'un humanisme chrétien).

Le même procédé se retrouve dans le dernier avis du Comité catholique quand on cherche à démontrer comment « l'engagement particulier de l'école catholique » offre « une couleur » particulière « dans une perspective chrétienne » à l'élaboration des projets éducatifs des milieux scolaires : l'école catholique ne se contente pas d'« assurer aux jeunes une formation globale », elle inscrit cette formation dans une « recherche d'humanisation et d'accomplissement personnel » ; son souci d'amener les jeunes « à participer aux efforts d'humanisation du milieu scolaire [...] découle d'une conviction chrétienne fondamentale », conviction qui pourra aussi influencer

«le projet éducatif dans le sens d'un réel engagement» en ce qui a trait à une autre finalité éducative, celle de «développer la responsabilité sociale des jeunes et leur engagement envers la collectivité» (1996 : 20-21).

Pour notre part, nous sommes convaincu que l'école, c'est-à-dire la communauté éducative réelle, telle qu'elle existe dans les murs de l'école et dans la communauté sociale environnante, n'a aucunement besoin d'un tel éclairage «confessionnel» pour accomplir sa mission éducative. C'est parce que l'école est une institution sociale qui doit assurer à chacun de ses citoyens la capacité d'être un membre à part entière dans la société, qu'elle se doit d'assurer une formation globale permettant à chacun de se développer, qu'elle doit être un lieu de socialisation et d'humanisation, et qu'elle doit favoriser l'apprentissage de la responsabilité sociale et de l'engagement collectif. Les valeurs de quelque groupe religieux que ce soit, fût-il majoritaire ou l'héritier d'une tradition séculaire ancrée dans l'histoire d'une société, n'ont rien à voir avec ce projet d'une société démocratique dans le monde contemporain.

Nous croyons que la formation morale et religieuse est partie prenante de la formation fondamentale des jeunes et qu'elle doit se développer dans une optique d'ouverture au pluralisme et d'apprentissage du vivre-ensemble (Lebuis, 1991 ; 1989). Elle ne passe pas par la multiplicité des options et encore moins par la sujétion à une confession particulière qui, sous prétexte d'affirmer sa différence, récupère et réarticule à ses propres fins des apprentissages fondamentaux qui relèvent de l'institution scolaire publique. À cet égard, il nous apparaît urgent que le pouvoir politique reprenne l'initiative du débat et achève «la nécessaire laïcisation de l'éducation québécoise» (Berthelot, 1995).

La formation morale et religieuse constitue une composante essentielle de tout projet éducatif qui vise à former des citoyens responsables dans une société démocratique. Sa contribution est de l'ordre de l'acquisition des outils culturels, par la connaissance du patrimoine culturel de l'humanité que sont les religions et les systèmes moraux, et de l'ordre du développement de l'esprit critique, par l'apprentissage de la délibération éthique au sein de la communauté éducative ; ce faisant, l'éducation morale et religieuse peut participer à une formation intégrale des jeunes dans une perspective de compréhension interculturelle et d'engagement responsable au sein d'une communauté éducative significative.

La mission de l'école, c'est de **faire apprendre**, en vue d'être un membre actif de sa société au lieu d'en être exclu. Olivier Reboul nous rappelle, à ce propos, que «faire apprendre peut signifier : faire connaître, faire agir, faire comprendre ; il ne peut jamais signifier : faire croire» (1980 : 117). Pour lui, le but véritable de l'enseignement, c'est l'émer-

gence de la pensée personnelle, c'est-à-dire « le pouvoir d'examiner, de comprendre, de juger » (Reboul, 1977 : 102) ; autrement, nous endoctrinons. En ce sens, « l'enseignement véritable ne va pas sans le développement de l'esprit critique » (Reboul, 1984 : 158). Pour nous, cet apprentissage de la pensée personnelle, entendue comme la capacité de juger en s'appuyant sur des raisons et des critères, est indissociable de l'insertion dans une communauté éducative qui met en œuvre une pédagogie interactive où des situations, des questions, des idées et même des croyances peuvent être soumises à la considération collective, tout point de vue ayant le droit de s'exprimer mais l'obligation de se justifier. Nous y voyons un lieu de l'apprentissage du débat public et de la reconnaissance des différences, apprentissage qui s'avère essentiel pour le maintien de la démocratie dans la société.

Il nous faudrait sans doute expliciter davantage ce que nous entendons par là, à la lumière, entre autres, des travaux de collègues comme Fernand Ouellet sur l'éducation interculturelle (Ouellet et Pagé, 1991 ; Ouellet, 1985) et des expériences que nous menons depuis plusieurs années dans le contexte de communautés de recherche philosophique qui instaurent un dialogue raisonné sur des questions significatives pour les jeunes (Lebuis, 1995 ; Lebuis et Daniel, 1993). Mais il s'agit là d'un autre chantier qui déborde le cadre du présent article. Quelques mots encore, avant de conclure, afin de permettre aux lecteurs de mieux situer la perspective que nous avons adoptée, ne serait-ce que pour être en mesure de poursuivre, à l'égard de cette perspective, le travail d'analyse critique que nous avons voulu offrir ici.

Quand nous proposons de centrer l'action éducative sur la communauté éducative, c'est que nous considérons¹ que toute classe constitue déjà en quelque sorte une communauté, une micro-société où chacun apporte une contribution qui lui est propre et enrichit le tissu social en même temps que l'apport des autres lui permet de se constituer comme personne et de construire ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être. Cette perspective constructiviste peut apporter un éclairage fort pertinent à la problématique du pluralisme en déplaçant l'accent d'une école dispensatrice de savoirs et transmettrice de valeurs vers une école laboratoire des savoirs, des valeurs et des cultures. La classe doit se concevoir comme un lieu pour *réfléchir ensemble* sur le sens du *vivre-ensemble* de manière à ce que la compréhension des règles qui balisent le quotidien s'articule sur une expérience significative de la *vie communautaire*.

1. Nous reprenons ici en partie des propos que nous avons développés dans un texte portant sur l'éducation morale et l'ouverture au pluralisme (LEBUIIS, 1991).

Dans cet espace commun qu'est la classe, tous, par l'échange et le partage des points de vue, deviennent partenaires d'une entreprise commune d'exploration de réalités et de quête de significations au regard des objets de réflexion. Cette manière de faire axée sur l'apprentissage de la pensée personnelle et l'expérience de la vie communautaire, par le dialogue et la coopération, permet, à notre avis, de se situer dans une perspective d'éducation interculturelle, car les sujets sont traités à partir des intérêts et des référents des jeunes selon une approche interactive qui incite à mieux se comprendre et à mieux comprendre l'autre, à mieux s'exprimer et à mieux écouter le point de vue de l'autre, à mieux saisir l'apport de points de vue différenciés dans l'appréciation des situations, etc. Pour nous, l'éducation interculturelle, dans une perspective d'éducation morale et religieuse qui favorise l'apprentissage d'une éthique du pluralisme, passe essentiellement par une *pédagogie du dialogue*.

Foncièrement, s'il y a *dia-logue*, c'est qu'il y a reconnaissance d'une différence et qu'il peut y avoir place pour une complémentarité des points de vue. Le contexte de pluralité rend nécessaire une pédagogie interactive basée sur le dialogue si l'on veut éviter le nivellement culturel et la rigidité de la régulation sociale. En favorisant en classe une libre circulation des idées, il est possible de créer un environnement éducatif où la diversité des points de vue émanant des élèves constitue la matière de base à partir de laquelle pourront se structurer des savoirs significatifs. Ainsi, l'apprentissage de la pensée personnelle passe par l'interaction avec l'autre reconnu comme différent de soi. L'« ambiance sociale » de l'école, reflet de la diversité socioculturelle, permet de mettre en place les conditions pour un réel apprentissage qui prend toute sa signification dans « l'expérience présente partagée » (Dewey, 1916 : 422), chacun pouvant prendre conscience de ses propres référents et les confronter à d'autres référents. Dans ce contexte interactif, où l'on fait appel à la sensibilité et à la raison, il n'est nul besoin d'un cadre qui surdétermine l'évaluation des divers référents.

CONCLUSION

Nous avons voulu ici nous contenter de retracer les rapports ambigus instaurés par les instances confessionnelles en matière de présence du religieux dans les écoles au Québec, en montrant quelques-uns des procédés rhétoriques utilisés. Ces procédés permettent de justifier la présence du religieux à l'école sur un mode confessionnel. Nous avons voulu aussi, bien que trop brièvement sans aucun doute, signaler que la laïcisation du système scolaire ne doit pas signifier la disparition pure et simple de la dimension éthique et religieuse au sein de l'institution scolaire, mais qu'il

faut repenser l'éducation morale et religieuse dans une optique de culture commune qui passe par l'apprentissage de l'esprit critique dans le contexte d'une communauté éducative dialogique. À cet égard, il nous apparaît urgent que des expériences d'éducation morale et religieuse non confessionnelle soient menées dans différents contextes en dehors de la juridiction des instances confessionnelles traditionnelles. Il s'agit pour nous d'une responsabilité de l'État et non des Églises.

Bibliographie

- ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC (1978). *Message des évêques aux responsables de l'éducation*, Montréal, Les Éditions du Renouveau Inc., 39 pages.
- ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC (1966). *L'enseignement confessionnel. Textes de l'épiscopat du Québec*, Montréal, Fides, 23 pages.
- BERTHELOT, Jocelyn (1995). «La nécessaire laïcisation de l'éducation québécoise», dans CHARRON, André (sous la direction de), *École et religion. Le débat*, Montréal, Fides, 131-150.
- CAUCHON, Paul (1996). «Pauline Marois confirme le droit à la "dissidence"», *Le Devoir*, 13 juin, A1.
- COMITÉ CATHOLIQUE (1996). *L'évaluation du vécu confessionnel. L'école catholique : Un choix éducatif et culturel*, Québec, Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, 33 pages.
- COMITÉ CATHOLIQUE (1994). *L'enseignement moral et religieux catholique au primaire. Pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels*, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'Éducation, 29 pages.
- COMITÉ CATHOLIQUE (1991). *L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire. Pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels*, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'Éducation, 19 pages.
- COMITÉ CATHOLIQUE (1974a). *Dimension religieuse et projet scolaire. Voies et impasses 1*, Québec, Ministère de l'Éducation, 71 pages.
- COMITÉ CATHOLIQUE (1974b). *L'enseignement religieux. Voies et impasses 2*, Québec, Ministère de l'Éducation, 109 pages.
- COMITÉ CATHOLIQUE (1969). *Perspectives de pastorale scolaire*, dans CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport d'activité 1967/1968, 1968/1969*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1970, 332-355.
- COMITÉ EXÉCUTIF DE L'ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC (1995). *Pour un effort culturel nouveau. Mémoire présenté à la Commission des États généraux*, Montréal, Comité exécutif de l'Assemblée des évêques du Québec, 25 pages.
- COMITÉ PROTESTANT (1993). *Pluralisme et école protestante*, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'Éducation, 29 pages.
- COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES LAÏCS ET L'ÉGLISE (1971). *L'Église du Québec : un héritage, un projet*, Montréal, Fides, 323 pages.

- CÔTÉ, Guy (1995). «L'enseignement religieux et la pastorale à l'école», dans CHARRON, André (sous la direction de), *École et religion. Le débat*, Montréal, Fides, 83-104.
- DEWEY, John (1916). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Librairie Armand Colin, 1975, 426 pages (traduction).
- DION, Léon (1967). *Le bill 60 et la société québécoise*, Montréal, H.M.H., 197 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'Éducation, 163 pages.
- HARVEY, Julien (1995). «L'école et la culture religieuse du Québec», dans CHARRON, André (sous la direction de), *École et religion. Le débat*, Montréal, Fides, 105-130.
- LEBUISS, Pierre (1995). «L'éducation des enfants à la démocratie et à la paix par l'enseignement philosophique», dans *Violence et coexistence humaine. Actes du II^e Congrès mondial sur la violence et la coexistence humaine*, vol. II, Montréal, Éditions Morency, 383-387.
- LEBUISS, Pierre (1991). «L'éducation morale et l'ouverture au pluralisme», dans OUELLET, F. et M. PAGÉ (sous la direction de), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 429-451.
- LEBUISS, Pierre (1989). «L'enseignement moral et religieux et le difficile apprentissage du pluralisme», dans AUBERT, M., MILOT, M. et R. RICHARD (sous la direction de), *Le défi de l'enseignement religieux. Problématiques et perspectives*, Québec, Groupe de recherches en sciences de la religion, Université Laval, coll. «Les Cahiers de recherches en sciences de la religion», n° 9, 209-224.
- LEBUISS, Pierre (1986). «La religion à l'école: du débat à la crise», dans DESROSIERS, Yvon (sous la direction de), *Religion et culture au Québec. Figures contemporaines du sacré*, Montréal, Éditions Fides, 185-213.
- LEBUISS, Pierre (1984). *Faire la vérité sur la confessionnalité scolaire. Analyse du discours des instances catholiques officielles en matière de confessionnalité scolaire au Québec 1963-1982*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 387 pages.
- LEBUISS, Pierre et Marie-France DANIEL (1993). «Apprendre à penser en communauté de recherche philosophique», dans PALLASCIO, R. et D. LEBLANC (sous la direction de), *Apprendre différemment!*, Laval, Éditions Agence d'Arc, 139-144.
- LEFEBVRE, Bernard (1980). *L'école sous la mitre*, Montréal, Éditions Paulines, 273 pages.
- LUCIER, Pierre (1975). «Voies et impasses: voies ou impasses», *Relations*, vol. 35, n° 405, juin, 163-167.
- MILOT, Micheline (1991). *Une religion à transmettre. Le choix des parents. Essai d'analyse culturelle*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 165 pages.
- OUELLET, Fernand et Michel PAGÉ (sous la direction de) (1991). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 594 pages.
- OUELLET, Fernand (1985). *L'étude des religions dans les écoles. L'expérience américaine, anglaise et canadienne*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 666 pages.

- REBOUL, Olivier (1984). *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*, Paris, Presses universitaires de France, 169 pages.
- REBOUL, Olivier (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France, 207 pages.
- REBOUL, Olivier (1977). *L'endoctrinement*, Paris, Presses universitaires de France, 199 pages.